



HAL
open science

Pour la modernisation des dispositifs d'apprentissage/enseignement du FLE-FLS dans le contexte de plurilinguisme au Mali

Soungo Konare

► **To cite this version:**

Soungo Konare. Pour la modernisation des dispositifs d'apprentissage/enseignement du FLE-FLS dans le contexte de plurilinguisme au Mali. Linguistique. Université d'Orléans, 2022. Français. NNT : 2022ORLE1025 . tel-04116884

HAL Id: tel-04116884

<https://theses.hal.science/tel-04116884>

Submitted on 5 Jun 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



UNIVERSITÉ D'ORLÉANS

ÉCOLE DOCTORALE HUMANITE ET LANGUES

Laboratoire ligérien de linguistique. UMR (Unité mixte de recherche)
CNRS 7270

Thèse présentée par :

Soungo KONARÉ

Soutenue le : 24 Février 2022

Pour obtenir le grade de : **Docteur de l'Université d'Orléans**

Discipline/Spécialité: Sciences du langage-linguistique (Didactique du FLE-FLS)

Pour la modernisation des dispositifs d'apprentissage-enseignement du FLE- FLS dans le contexte de plurilinguisme au Mali

THÈSE dirigée par :

Monsieur NEMO François PU, Université d'Orléans (Direction)

RAPPORTEURS :

Monsieur PARISSE Christophe PU, Université Paris 10 Nanterre

Madame WEBER Corinne - PU, Université Sorbonne Nouvelle

JURY :

Madame MARTINOT Claire - PU, Université Paris Sorbonne, Présidente du Jury

Monsieur HAMMA Badreddine - MCF, Université d'Orléans, Co-encadrant de thèse

Monsieur NEMO François - PU, Université d'Orléans, Directeur de thèse

Monsieur OSU Sylvester - PU, Université de Tours, Examineur

Monsieur PARISSE Christophe PU, Université Paris 10 Nanterre

Madame WEBER Corinne - PU, Université Sorbonne Nouvelle, Rapporteur



Sigles et Abréviations

A. Séries au lycée

10^{ème} CM : 10^{ème} Commune

11^{ème} (première en France)

11^{ème} Lettres

11^{ème} Sciences

11^{ème} Sciences économiques et sociales

12^{ème} Arts et Lettres

12^{ème} Lettres et Langues

12^{ème} Sciences économiques et sociales

12^{ème} Sciences exactes

12^{ème} Sciences expérimentales

12^{ème} Sciences sociales

B. Séries au fondamental 2

7^{ème} année

8^{ème} année

9^{ème} année

C. Séries au niveau de l'enseignement supérieur

Licence 1

Licence 2

Licence 3

Master 1

Master 2

Doctorat

D. Autres abréviations

ACCT: Agence de coopération culturelle et technique

Acoll: Apprentissage collaboratif

Acoop: Apprentissage coopératif

AE: Académie d'Enseignement

AE: Apprentissage Enseignement.

AMAPLAF: Association malienne des professeurs de langue française
AN: Assemblée Nationale
APC: Approches par les compétences
API: Alphabet phonétique international
APP: Apprentissage par projet
ASMA: Alliance pour la solidarité au Mali
BAC: Baccalauréat
BEPC: Brevet d'études du premier cycle
BM: Banque mondiale
BT: Brevet de technicien
BUCO: Bureautique et communication
CA: Communauté d'apprentissages
CAF: Centre d'alphabétisation fonctionnelle
CAFé: Centre d'alphabétisation féminine
CAMES: Comité africain et malgache pour l'enseignement supérieur
CAP: Certificat d'aptitude professionnel
CAVILAM: Centre d'Approches vivantes des langues et multimédia
CE: Centres d'étude
CECRL: Cadre européen commun de référence en langue
CED: Centres d'études pour le développement
CEDEAO: Communautés des états de l'Afrique de l'ouest
CEI: Centre d'éducation pour l'intégration
CF: Expression latine « *confer* » signifie se référer à, se reporter à...
CFA: Franc des colonies françaises d'Afrique
CFEPCEF: Certificat de fin d'études primaires de l'enseignement fondamental
CIAVER: Centre internationale d'audiovisuel d'études et de recherches
CIEP: Centre international d'étude pédagogique
COD: Complément d'objet direct
COGE: Comptabilité et gestion
CONFEMEN: Conférence des ministres de l'éducation nationale des Etats et gouvernements de la Francophonie
Covid19: Maladie à coronavirus de 2019
CPS: Cellule de planification et de statistique
CV: Curriculum vitae
DALF: Diplôme Approfondi de Langue Française

DEF: Diplôme d'étude fondamentale
DELF: Le Diplôme d'études en langue française
DER: Direction d'études et de recherche
DFLES: Didactique de français langue étrangère et seconde
DFLM: Didactique de français langue maternelle
DNAFLA: Direction nationale de l'alphabétisation fonctionnelle et de la linguistique appliquée
DNEB: Direction nationale de l'enseignement de base
DNESG: Direction nationale de l'enseignement secondaire général
DNETP: Direction nationale de l'enseignement technique et professionnel
DNP: Direction nationale de la pédagogie
DP: Développement de la personne
DRE: Direction régionale de l'éducation
ECS: Éducation complète sur la sexualité
ECU: Écoles à classes uniques
EDV: Écoles du village
ELAN: Ecoles et langues en Afrique
EMOP: Enquête modulaire de la population
ENETP: Ecole normale d'enseignement technique et professionnel
ENF: Éducation non formelle
ENSEC: Enseignement normal secondaire
ENSUP: École normale supérieure
ENT: Espace numérique de travail
EPM: Ensemble pour le Mali
ER: Énoncé reformulé
ES: Énoncé source
ESLO: Enquêtes sociolinguistiques d'Orléans
FLE: Français langue étrangère
FLP: Français langue première
FLS: Français langue de scolarisation
FME: Français médium d'enseignement
FMI: Fonds monétaire international
FOS: Français sur objectifs spécifiques
FSP: Fonds de solidarités prioritaires
GC: Génie Civil
GI: Génie Industrie

HAL: Hardware abstraction layer (en français Archives ouvertes en ligne)
HTML: Hyper Text Markup Language
IFA: Inventaire du français d’Afrique
INALCO: Institut national des langues et civilisations orientales
INSTAT: Institut national de la statistique
IO: Instructions officielles
IPEG: Institut pédagogique d’enseignement général
IPN: Institut pédagogique national
IRD: Institut de recherche pour le développement
L1: Première Langue
L2: Deuxième Langue
LAM: Lycée Askia Mohamed
LBF: Lycée Bouillagui Fadiga
LC: Langue et communication
LFDS: Lycée Fily Dabo Sissoko
LILY: Lycée Ibrahima Ly
LLL: Laboratoire ligérien de linguistique
LM: Langue maternelle
LMD: Licence Master Doctorat
LMMB: Lycée Massa Makan Diabaté de Bacodjicoroni
LMMS: Lycée Mamadou Mbodj de Sébénincoro
LMSARR: Lycée Mamadou Sarr
LN: Langues Nationales
LPNIAMA: Lycée Public de Niamakoro
LS: Langue seconde
LV2: Langue vivante
MAV: Méthode audiovisuelle
MD: Marqueur discursif
MD: Méthode directe
MEFP: Ministère de l’emploi et de la formation professionnelle
MEN: Ministère de l’éducation nationale
MESRS: Ministère de l’enseignement supérieur et de la recherche scientifique
NEF: Nouvelle école fondamentale
OCDE: Organisation de coopération et de développement économiques
ODD: Objectifs de développement durable

ODSEF: Observatoire démographique et statistique de l'espace francophone
OIF: Organisation internationale de la Francophonie
ONG: Organisations non gouvernementales
OPO: Objectifs pédagogiques opérationnels
OQLF: Office québécois de la langue française
ORTM: Office de radiodiffusion télévision du Mali
PAS: Programme d'ajustement structurel
PASCH: Partnership Initiative (traduction française école partenaire de l'avenir)
PASEC: Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN
PC: Pédagogie convergente
PEF: Professeur d'enseignement fondamental
PELF: Pôle d'excellence pour la langue française
PES: Professeur d'enseignement secondaire
PIB: Produit intérieur brut
PRODEC: Projet décennal pour l'éducation
QCM: Questions à choix multiples
QE: Question enseignante
QR: Question réponse
RAL: Recherches en acquisition en langue
RAVEC: Recensement administratif à vocation d'état civil
RE: Réponses élèves
REESAO: Réseau pour l'excellence de l'enseignement supérieur en Afrique de l'Ouest.
REM: Ratio d'élèves par maître
RGPH: Recensement général de la population et de l'habitat
RM: République du Mali
ROCARE: Réseau Ouest et Centre Africain pour la Recherche en Éducation.
RPDM: Rassemblement pour le développement du Mali
RPM: Rassemblement pour le Mali
SARPE: Stratégie alternative de recrutement du personnel enseignant
SCAC: Service de coopération et d'action culturelle
SCOFI: Scolarisation des filles
SCOFI: Section scolarisation et formation des filles
SEA: Situation d'enseignement-apprentissage
SED: Système d'évaluation des disciplines
SGAV: Stratégie globale audiovisuelle

SIRA: Selected integrated alternatives strategies
SIL: Syllabaire pour les élèves de la section d'initiation à la lecture et au langage
SMT: Sciences mathématiques et technologie
SN: Syntagme nominal
SNEC: Syndicat national pour l'éducation et la culture
SOV: Sujet objet verbal
SPEAKING: Setting, participants, ends, acts, key, instrumenties, norms, and genre
SV: Syntagme verbal
SVO: Sujet verbe objet
TAL: Terminales Arts Lettres
TBS: Taux brut de scolarisation
TEC: Techniques d'expression et de communication
TIC: Technologie de l'information et de la communication
TICE: Technologie de l'information et de la communication liée à l'enseignement
TLL: Terminales Langues Lettres
TNS: Taux national de scolarisation
TS: Taux de scolarisation des filles
TSE: Terminales Sciences Exactes
TSECO: Terminales Sciences Economiques
TSEXP: Terminales Sciences Expérimentales
TSS: Terminales Sciences Sociales
UA: Union africaine
UA: Unités d'apprentissage
UEMOA: Union économique monétaire ouest-africaine
UNESCO: Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture
UNICEF: Fonds des Nations unies pour l'enfance.
URD: Union pour la république et la démocratie
USAID: Agence des États-Unis pour le développement international

RÉSUMÉ

De la grande réforme de 1962 à nos jours, l'école malienne a traversé plusieurs étapes successives d'évolution suivant les événements socio-politiques du pays. Toutefois, la qualité tant recherchée demeure imaginaire et le niveau des apprenants est de plus en plus décrié par les parents d'élèves, les éducateurs et les médias. Au même moment, les discours politiques avancent des statistiques flatteuses qui font abstraction de cette réalité. La présente thèse intitulée « *Pour la modernisation des dispositifs d'apprentissage-enseignement du FLE- FLS dans le contexte de plurilinguisme au Mali* » aspire à proposer, à partir de faits concrets, des outils susceptibles de contribuer à l'amélioration de la qualité du système éducatif malien. Le système éducatif au Mali est caractérisé par le manque de supports didactiques modernes conçus par niveaux de compétences et adaptés au contexte malien. Cela constitue un frein au développement de compétences orale et écrite des apprenants en français. En effet, l'élaboration de manuels conçus en termes de compétences est aujourd'hui indispensable pour aider les enseignants maliens dans les situations d'apprentissage. Ces situations d'apprentissage en contexte de plurilinguisme méritent d'être prises en charge dans une perspective de modernisation des dispositifs pédagogiques et didactiques. Moderniser les outils d'apprentissage du français au Mali implique la compétitivité et la performance des apprenants par l'intégration des compétences linguistiques et langagières comme objets d'enseignement. Le système éducatif malien les utilise uniquement comme simples outils de communication et au même moment les acteurs de l'école reprochent aux élèves et étudiants maliens leur contreperformance en compréhension et production orales en français. La marginalisation des compétences de l'oral fait partie des difficultés liées à la problématique du niveau global des apprenants maliens en français, en conséquence l'expression orale n'est pas évaluée ni de manière sommative ou certificative ni de manière formative (en lien avec les difficultés et les réussites par rapport à la progression attendue des apprentissages).

S'appuyant sur l'observation, la description et l'analyse de la sociolinguistique du français malien, cette thèse a pour objectif principal d'examiner une problématique cruciale en milieu scolaire et universitaire afin d'aboutir à des dispositifs de français susceptibles de corriger les contreperformances constatées.

La recherche porte sur un corpus oral constitué de 64 apprenants interviewés, de 5 enseignants enregistrés et 12 cours enregistrés dont 4 cours de bilinguisme et 8 cours de FLE-FLS. L'hypothèse de départ est que les élèves et étudiants maliens éprouvent des difficultés à

l'oral, parce que l'oralité est condamnée en quelque sorte au profit des formes écrites. Or, la maîtrise de l'oral, c'est-à-dire du code lui-même (le français oral ou le français parlé en soi), fait partie aujourd'hui des compétences indispensables à la réussite scolaire voire professionnelle surtout dans un pays francophone comme le nôtre.

Des données recueillies par des questionnaires, des tests de niveau à partir de la production orale individuelle permettront de décrire avec précision à quel niveau ces publics ont des problèmes d'expression orale et d'interactions. Elles auront également pour rôle d'apporter des éléments de réponses aux contreperformances des élèves et étudiants maliens surtout leurs rapports au français parlé en contextes plurilingue hors contexte scolaire et universitaire. La nécessité d'intégrer les TIC dans les pratiques des cours de français s'impose aujourd'hui, puisque l'accès et l'utilisation des ressources numériques contribuent à faciliter et à développer les compétences communicatives et linguistiques des apprenants maliens en français.

Mots clés: Modernisation, Dispositifs, apprentissage-enseignement, FLE-FLS, Contexte plurilinguisme

ABSTRACT

Since the 1962 reform, school system in Mali event through several changes due to the socio-political events that shook the country. However, the much sought quality remains a dream and the level of learners is more and more criticized by students parents, teachers and the media. All the same, the political discourse refers to flattery statistics which ignore this reality. This thesis entitled "For the modernization of learning-teaching devices of French as a second language (FSL) in a multi lingual context in Mali" aims at proposing, based on concrete facts, tools that might contribute to the improvement of the quality of Malian education system. Indeed to Malian education system is characterized by the lack of modern teaching devices conceived by levels of competence and adapted to the Malian context. Such a situation hinders the development of the oral and written competences of the learners of French. In fact designing manuals in terms of competences is a necessity to help Malian teachers of french in learning situations. These learning situations in a context of multilingual context must be taken into account in a plan to modernize pedagogic and didactic devices. Modernizing French learning devices in Mali implies competitiveness and performance of learners by integrating linguistic and para-linguistic competences as objects of teaching. The Malian education system uses them simply as mere means of communication while the school stakeholders criticize pupils and students for their low performance in understanding and speaking French. The marginalization of oral speaking competences is fact of the difficulties related to the overall level problem of Malian learners in French, consequently oral expression is not assessed either summatively or certified or in a formative manner (in connection with the situation of learners difficulties and successes in relation to the expected progress of learning).

Based on the observation, description and analysis of the sociolinguistics of French in Mali (or Malian French), this thesis has as its main purpose to examine a crucial issue in school and university environnements in order to design French devices capable of correcting the low performance observed.

The research concerns an oral corpus made up of 64 interviewed learners, 5 registered teachers and 12 recorded lessons including 4 bilingualism lessons and 8 FSL lessons. The initial hypothesis is that Malian pupils and students have difficulty speaking, because spoken language is in a way neglected in favor of written forms. However, the mastery of the oral, that is to say of the code itself (oral French or spoken French per se), is today one of the skills essential to academic and even professional success in a French-speaking country like ours.

Data collected through questionnaires, placement tests based on individual oral production will make it possible to accurately describe at what level these audiences have problems with oral expression and interactions. Their role will also be to provide answers to the low-performance of Malian pupils and students, especially their relationship to spoken French in multilingual contexts outside of school and university contexts. The need to integrate ICT into the practices of French lessons is now imperative, since access and use of digital resources help to facilitate and develop the communicative and linguistic skills of Malian learners in French.

Keywords: Modernization, Devices, learning-teaching, FSL, multilingual environnement

DÉDICACE

Je dédie ce travail à mon père, feu Mamourou dit Bogoba KONARE qui a eu l'heureuse initiative de m'inscrire à l'école française et de m'apporter son aide inconditionnelle et multi-forme. Ce travail est aussi dédié à mon grand-frère et parrain de mes études, feu Ousmane dit Babina KONATE pour avoir bien voulu décharger mon père de toutes les questions liées à mes études du collège au doctorat. J'aurais bien voulu leur présenter le document dans sa version définitive, s'ils ne m'avaient pas été arrachés à mon affection respectivement le 8 septembre 2020 et le 25 avril 2020. Je leur rends un vibrant hommage pour la mission bien accomplie. Qu'ils reposent éternellement en paix !

REMERCIEMENTS

Comment écrire de mes mains la première ligne de ce chapitre sans vous nommer ? Monsieur François NEMO, je tiens à vous remercier en premier lieu pour avoir accepté de diriger ce mémoire de thèse de la manière rigoureuse et constante. Par ces mots, je vous exprime toute ma reconnaissance pour la mission accomplie. Par la même occasion, je ne saurais omettre d'adresser mes vifs remerciements à Monsieur Badreddine Hamma le co-encadreur de thèse. Par votre attention, par votre disponibilité et par votre esprit de bienveillance vous avez imprimé votre cachet à ce travail dont la réalisation me semblait très incertaine à cause des difficultés liées aux conditions de travail. En dehors de l'appui scientifique, des conseils très utiles, des soutiens moral et matériel, vous vous êtes fait des soucis pour la précarité de ma bourse. Ces soucis vous ont amené à vous impliquer personnellement auprès de la présidence de l'Université d'Orléans pour me faciliter l'accès à une aide financière complémentaire appelée bourse régionale du centre val de Loire. Je vous exprime sincèrement toute ma gratitude pour la mission accomplie.

Je remercie tous les membres du jury d'avoir accepté de lire et de d'apprécier ce travail. Mes remerciements s'adressent aussi au service de coopération et d'action culturelle (SCAC) de l'Ambassade de France au Mali pour le financement de cette thèse.

Mes mots de remerciement vont également à la Direction générale de l'école normale supérieure (ENSUP) de Bamako et de l'école normale d'enseignement technique et professionnel (ENETEP) de Kabala pour leur disponibilité constante et particulièrement les DER Lettres - Arts et DER BUCO et GC dont l'accompagnement administratif et pédagogique ont permis la réalisation de ce travail de recherche.

J'adresse mes vifs remerciements aux personnels de l'Ecole Doctorale (Humanité et langues) et du laboratoire ligérien de linguistique (LLL) pour l'encadrement et les conseils précieux pour que ce travail se réalise.

Je remercie mes parents, Mme et mes enfants, mes amis et collègues de Bamako qui ont contribué à la réalisation de ce travail.

Enfin, je remercie tous ceux qui, de près ou de loin, m'ont encouragé à la finalisation de ce travail.

Quelques précisions formelles

Nous avons numéroté les figures de façon continue. Sous cette dénomination, nous avons rangé les schémas, les captures d'écran, d'images. Cependant, nous avons distingué les photographies de personnes et de lieux des figures. Elles sont aussi numérotées de manière continue. Dans le même sens, nous utiliserons indifféremment les termes apprenants, élèves et étudiants bien que le premier englobe les deux autres. Dans la même logique, les termes TIC et TICE seront employés de manière indifférente, puisque le premier même sans « E » est utilisé implicitement dans le présent travail pour désigner les TICE. Nous appliquerons les réformes de l'orthographe de 1990 au niveau des accents circonflexes.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|---|-------|
| Sigles et Abréviations..... | I |
| A. Séries au lycée..... | I |
| B. Séries au fondamental 2..... | I |
| C. Séries au niveau de l'enseignement supérieur..... | I |
| D. Autres abréviations..... | I |
| RÉSUMÉ..... | VII |
| ABSTRACT..... | IX |
| DÉDICACE..... | XI |
| REMERCIEMENTS..... | XII |
| Quelques précisions formelles..... | XIII |
| TABLE DES MATIÈRES..... | XIV |
| Liste des tableaux..... | XIX |
| Liste des encadrés..... | XX |
| Liste des figures..... | XXI |
| Liste des schémas..... | XXII |
| Liste des photos..... | XXIII |
| INTRODUCTION GÉNÉRALE..... | 1 |
| -FLS..... | 6 |
| Hypothèses de recherche..... | 7 |
| Hypothèse générale..... | 7 |
| Hypothèses spécifiques..... | 9 |
| Question de recherche..... | 9 |
| Objectifs de la recherche..... | 10 |
| Objectif principal..... | 10 |
| Objectifs spécifiques..... | 10 |
| Intérêt scientifique de la thématique..... | 10 |
| PREMIERE PARTIE : CONTEXTUALISATION SUR LE FRANÇAIS AU MALI..... | 14 |
| Introduction..... | 15 |
| Chapitre 1: Situation géographique et historique du Mali..... | 16 |
| 1.1. Situation géographique..... | 16 |
| 1.2. Aperçu historique du Mali..... | 18 |
| 1.3. Situation au Mali de l'enseignement du français et la réforme de 1960..... | 20 |

| | |
|---|-----|
| 1.4. Réformes du système éducatif au Mali | 28 |
| 1.5. Place du FLE-FLS dans l'enseignement au Mali | 43 |
| 1.6. Apprentissage du français en milieu « captif » | 57 |
| 1.7. Conclusion partielle..... | 60 |
| Chapitre 2 : Évaluation /critique des manuels existants et méthodes appliquées | 62 |
| Introduction | 62 |
| 2.1. Mamadou et Bineta, le manuel de lecture de référence ?..... | 64 |
| 2.1.1. Contenu du manuel..... | 66 |
| 2.1.2. Structure interne du manuel | 68 |
| 2.1.3. Avantages du manuel, <i>Mamadou et Bineta</i> | 70 |
| 2.1.4. Les limites de <i>Mamadou et Bineta</i> | 72 |
| 2.2. Pages africaines | 78 |
| 2.2.1. Contenu du manuel..... | 78 |
| 2.2.2. Structure du manuel | 79 |
| 2.2.3. Découvrons le sens des mots..... | 79 |
| 2.2.4. Avons-nous bien compris ? | 79 |
| 2.2.5. Les idées et les sentiments..... | 79 |
| 2.2.6. Avantages | 80 |
| 2.2.7. Les limites des pages africaines | 81 |
| 2.3. Recueil pour l'enseignement du français selon l'APC pour le lycée | 84 |
| 2.3.1. Contenu du manuel..... | 84 |
| 2.3.2. Structure du manuel | 86 |
| 2.3.3. Avantages du manuel | 86 |
| 2.3.4. Limites du manuel | 86 |
| 2.4. Méthodes appliquées en classe au Mali | 89 |
| 2.4.1. Pédagogie convergente..... | 91 |
| 2.4.2. Méthode équilibrée..... | 106 |
| 2.4.3. Méthode globale | 122 |
| 2.4.4. Bilinguisme langue nationale- français pour améliorer la qualité des apprentissages au Mali..... | 126 |
| 2.5. Conséquences des méthodes traditionnelles dans les manuels concernés | 128 |
| 2.5.1. Scolarisation en milieu urbain..... | 130 |
| 2.5.2. Scolarisation en milieu rural | 131 |
| 2.5.3. Conclusion partielle..... | 137 |

| | |
|---|-----|
| Chapitre 3 : Méthodologie..... | 139 |
| Introduction | 139 |
| 3.1. Présentation du public malien | 139 |
| 3.1.1 Public scolaire ou classique..... | 139 |
| 3.1.2. Questionnaire adressé au public enseignant..... | 140 |
| 3.1.3. Questionnaire adressé aux apprenants..... | 142 |
| 3.1.4. Public non formel ou éducation non formelle..... | 145 |
| 3.1.5 Public informel..... | 147 |
| 3.1.6. Transcriber: transcription et annotation des enregistrements sonores..... | 148 |
| 3.2. Echantillonnage..... | 150 |
| 3.2.1. Niveau de formation des enseignants cibles | 164 |
| 3.2.2. Interprétation des compétences plurilingues des enseignants cibles..... | 165 |
| 3.2.3 Analyse des productions orales des élèves..... | 171 |
| DEUXIÈME PARTIE : Pour la modernisation des dispositifs d'apprentissage-enseignement du FLE-FLS dans le contexte plurilingue au Mali | 186 |
| Introduction | 187 |
| Chapitre 1: Hypothèses de recherche | 189 |
| 1.1. De l'absence d'outils d'évaluation en français | 189 |
| 1.2. De l'évaluation critériée pour changer les modes de notation | 191 |
| 1.5.1. Essai de définition | 191 |
| 1.5.2. Des critères pour légitimer l'évaluation | 195 |
| 1.5.3. Des modes d'évaluation et leurs fonctions..... | 197 |
| 1.3. De la contre-performance des apprenants à l'oral vers des outils modernes | 207 |
| 1.3.1. Oral et variations: diachronique, diaphasique, diamésique, diatopique et diastratique | 207 |
| 1.4. Politique d'enseignement au Mali..... | 216 |
| 1.4.1. Plurilinguisme ou trilinguisme français –bambara-LN | 219 |
| 1.4.2. FLE : Un ascenseur social..... | 222 |
| 1.4.3. Alternance codique français-bamanankan | 227 |
| 1.5. Enjeux de la modernisation des outils d'apprentissage intégrant les TIC..... | 230 |
| 1.6. Conclusion partielle..... | 232 |
| Chapitre 2 : État des lieux de la modernisation des apprentissages du français au Mali | 233 |
| Introduction | 233 |

| | |
|---|-----|
| 2.1. Recherche bibliographique..... | 233 |
| 2.2. Synthèse des recherches | 246 |
| 2.3. Conclusion partielle..... | 251 |
| Chapitre 3: Résultats de l'enquête..... | 253 |
| Introduction | 253 |
| 3.1. Des compétences orales à géométrie variable..... | 254 |
| 3.2. De la langue écrite à la langue parlée : deux modes de la pensée..... | 257 |
| 3.2.1. Morphosyntaxe et sémantique de l'oral: quelques extraits du corpus | 257 |
| 3.2.2. Reformulation dans les productions des apprenants maliens..... | 260 |
| 3.2.4. Poids des traditions sociales sur la parole | 267 |
| 3.3. Conclusion partielle..... | 274 |
| TROISIEME PARTIE : CRÉATION DE DISPOSITIFS D'APPRENTISSAGE-ENSEIGNEMENT DU FLE-FLS EN CONTEXTE PLURILINGUE AU MALI..... | 275 |
| Chapitre 1: Étude des données de l'enquête..... | 279 |
| Introduction | 279 |
| 1.1. Recueil des données au Mali | 280 |
| 1.2. Outils et méthodes d'enquête | 284 |
| 1.2.1. Interview, alternative à l'échec du questionnaire..... | 288 |
| 1.2.2. Français parlé et interférences à la LM | 289 |
| 1.2.3. L'erreur et sa place dans les parcours d'apprentissage au Mali..... | 297 |
| 1.2.4. Particularités morphosyntaxiques et sémantiques de l'oral | 303 |
| 1.2.5. Conclusion partielle..... | 306 |
| Chapitre 2 : Propositions de création de dispositifs d'apprentissage-enseignement du FLE-FLS en contexte plurilingue au Mali..... | 308 |
| Introduction | 308 |
| 2.1. Quelques logiciels éducatifs pour enseigner le français..... | 310 |
| Introduction | 310 |
| 2.1.1. Hot potatoes, une nouvelle approche pédagogique pour le système éducatif malien | 313 |
| 2.1.2. Learningaps.org..... | 326 |
| 2.1.3. Podcasts liés à la prononciation et aux reformulations | 345 |
| 2.1.4. Netquiz, générateur de questionnaires..... | 352 |
| 2.1.5. Serious Games ou jeux utiles | 360 |
| 2.1.6. Contes et fables : jouer pour apprendre..... | 362 |

| | |
|---|-------|
| 2.1.7. Jeu de balle pour apprendre le français parlé en classe de langue | 364 |
| 2.1.8. Conclusion partielle..... | 365 |
| Chapitre 3 : Discussions et conclusion..... | 366 |
| 3.1. Discussions..... | 366 |
| 3.2 Conclusion partielle..... | 371 |
| CONCLUSION GÉNÉRALE | 372 |
| Bibliographie | XXV |
| Index des notions..... | XLVII |
| Index des auteurs | XLIX |
| Annexes | LI |
| Annexe 1: Questionnaire adressé aux enseignants maliens | LI |
| Annexe 2: Questionnaire adressé aux apprenants maliens..... | LII |
| Annexe 3: Les compétences de l’oral et de l’interaction en classe (voir photo 18)..... | LIV |
| Annexe 4: Taxonomie de Bloom | LIV |
| Annexe 5: Extraits de questionnaires renseignés (voir tableau 17)..... | LV |
| Annexe 6 : Situation de la scolarisation des filles au Mali avec le PRODEC | LVI |
| Annexe 8: Mise en place de dispositif de cours à distance | LVII |
| Annexe 9: Manuel d’élaboration d’un cours de FLE de Courtillon..... | LVII |
| Annexe 10: Instructions pédagogiques de l’APC (voir photos 8 et 12)..... | LVIII |
| Annexe 11: Extrait de nos entretiens avec Diarra F. | LIX |
| Annexe 12 : Grille d’observation de cours modèle SPEAKING de Hymes | LX |
| Annexe 13: Apprendre le français avec «Minye, minye» de Mangala Camara..... | LX |
| Annexe 14: Alternance codique bamanankan français avec Mangala Camara | LXI |
| | LXI |
| Annexe 15 : Aperçu lois du discours de Grice (cf. analyse de la production des apprenants) | LXI |
| Annexe 16 : Première journée scientifique de l’ENSup avec le LMD | LXIV |

Liste des tableaux

| | |
|---|-----|
| Tableau 1 : Situation des écoles non formelles et CED | 22 |
| Tableau 2 : Taux de scolarisation par sexe | 23 |
| Tableau 3 : Ordres d'enseignements du Mali selon les instructions officielles du MEN | 31 |
| Tableau 4 : Appréciations de l'écrit et les notes correspondantes | 37 |
| Tableau 5 : Grille d'évaluation orale de Gaston et Nicole | 52 |
| Tableau 6 : Synthèse des observations des séances de bilinguisme..... | 55 |
| Tableau 7 : Répartition des volumes horaires LM et L2 | 94 |
| Tableau 8 : Taux de réussite PC et Ecoles classiques | 96 |
| Tableau 9 : Données statistiques du baccalauréat malien de 2013 à 2020..... | 127 |
| Tableau 10 : Taux de scolarisation sur 3 ans | 132 |
| Tableau 11 : Répartition de la population malienne par région et milieu en 2017 | 133 |
| Tableau 12 : Population résidente de 12 ans et plus | 135 |
| Tableau 13 : Représentation des âges par tranches à Bamako | 143 |
| Tableau 14 : Observations de cours bilingue français-bamanankan (chez les 35 dont 5 filles apprenants du fondamental1 de Fana)..... | 150 |
| Tableau 15 : Caractéristiques de l'échantillon des conversations libres | 160 |
| Tableau 16 : Qualité des conversations Licence professionnelle Lettres..... | 161 |
| Tableau 17 : Spécialité, biographie langagière et langues en contact | 166 |
| Tableau 18 : Classes bilingues fondamental1 bamanankan/français enquêtées à Fana..... | 171 |
| Tableau 19 : Récapitulatif des langues parlées en famille | 179 |
| Tableau 20 : Les lycées publics hôtes du PELF à Bamako..... | 184 |
| Tableau 21 : Méthodes d'évaluation de Lanarès et Sylvestre | 192 |
| Tableau 22 : Modèle de l'évaluation critériée en production écrite de Dominguez, Maitre & Pouille (2019)..... | 196 |
| Tableau 23 : Type de variation du langage (Gadet, 2003) | 212 |
| Tableau 24 : Récapitulatif des performances des apprenants à l'oral par mots | 254 |
| Tableau 25 : Niveau de performance moyen des apprenants en production orale..... | 255 |
| Tableau 26 : Contreperformance des apprenants en production orale | 256 |
| Tableau 27 : Modèles du statut de l'erreur de Jean Pierre Astolfi | 298 |
| Tableau 28 : Les tâches dans la logique actionnelle | 358 |

Liste des encadrés

| | |
|---|-----|
| Encadré 1 : Discours didactique en contexte d’enseignement bilingue : cas de Fana | 52 |
| Encadré 2 : Fiche de préparation d’un cours de français au lycée | 157 |
| Encadré 3 : Rapport au français en famille | 179 |
| Encadré 4 : Morphosyntaxe et sémantique de l’oral | 258 |
| Encadré 5 : Les cas de dislocation à droite | 259 |
| Encadré 6 : Marqueurs discursifs chez BOU (répétitions, hésitations et trous de mémoire). 259 | |
| Encadré 7 : Les cas de reformulation du discours..... | 262 |
| Encadré 8 : Les marqueurs discursifs de DIA | 270 |
| Encadré 9 : Les marqueurs discursifs de KEI | 273 |
| Encadré 10 : Questionnaire adressé aux enseignants maliens en ligne (extrait)..... | 285 |
| Encadré 11 : Analyse des besoins des enquêtés (TOG, COU)..... | 290 |
| Encadré 12 : Besoins de formation des étudiants en FLE-FLS..... | 290 |
| Encadré 13 : Fautes de distribution | 292 |
| Encadré 14 : Le français oral à cheval entre rue et école chez INC..... | 301 |
| Encadré 15 : Problèmes d’articles chez TES | 304 |
| Encadré 16 : Anglais, LM de GAR | 305 |
| Encadré 17 : Bon, marqueur discursif de BOU..... | 305 |
| Encadré 18 : Plurilinguisme, une nécessité selon les étudiants interrogés..... | 369 |

Liste des figures

| | |
|--|-----|
| Figure 1: Les groupes linguistiques du Mali | 16 |
| Figure 2 : Pourcentages garçons-filles selon l'UNICEF 2010 | 24 |
| Figure 3 : Schéma du socioconstructivisme | 48 |
| Figure 4 : Processus d'enseignement de la grammaire | 104 |
| Figure 5 : Identification des enseignants cibles | 165 |
| Figure 6 : Organigramme du volume horaire du français au lycée | 169 |
| Figure 7: Présentation du logiciel avec l'écran d'accueil..... | 314 |
| Figure 8 : Un modèle d'exercice avec Jquiz | 318 |
| Figure 9 : Gestion intégrale des programmes..... | 319 |
| Figure 10 : Création d'un modèle de QCM..... | 320 |
| Figure 11: Démarche de création de qcm multi-sélection..... | 320 |
| Figure 12 : Paramétrage des questions | 323 |
| Figure 13 : Une activité d'association avec Hotpotatoes | 323 |
| Figure 14 : Présentation logiciel Learningapps.org | 328 |
| Figure 15 : Création de capsules | 331 |
| Figure 16 : Découverte des applications et les rubriques..... | 332 |
| Figure 17 : Démarche de création d'applications..... | 332 |
| Figure 18 : Démarche de création de catégories | 334 |
| Figure 19 : Démarche de création du compte Learningapps..... | 334 |
| Figure 20 : Création de nouveaux comptes étudiants et impression de la liste..... | 335 |
| Figure 21 : Paramétrage des messages-élève | 335 |
| Figure 22 : Mode d'accès des activités par un QR code | 336 |
| Figure 23 : Les rubriques d'exercices en séries | 336 |
| Figure 24 : Modes de recherche des applications | 339 |
| Figure 25 : Communication virtuelle multipartite..... | 343 |
| Figure 26 : Activité sur l'utilisation des pronoms directs au présent de l'indicatif | 344 |
| Figure 27 : Fenêtre de création ou d'ouverture d'une banque de questions..... | 353 |
| Figure 28 : Apprendre le français avec Tv5Monde..... | 353 |

Liste des schémas

| | |
|---|-----|
| Schéma 1 : Les approches pédagogiques de SIRA/MALI..... | 111 |
| Schéma 2 : Récapitulatif de notre corpus..... | 163 |
| Schéma 3 : Exerciseur de création | 337 |

Liste des photos

| | |
|---|-----|
| Photo 1 : Couverture du syllabaire « Mamadou et Bineta» | 65 |
| Photo 2 : Couverture « Mamadou et Bineta sont devenus grands »..... | 66 |
| Photo 3: Lecture syllabique illustrée | 67 |
| Photo 4 : Blocage de l'accès de l'ENSup de Bamako pluies diluviennes..... | 69 |
| Photo 5 : Mamadou et Bineta, p.14..... | 70 |
| Photo 6 : La ponctuation P. 26 | 71 |
| Photo 7 : Approche grammaticale « Mamadou et Bineta sont devenus grands », p.29 | 71 |
| Photo 8 : Grammaire implicite | 73 |
| Photo 9 : Couverture pages africaines tomes 2, 3,4. | 76 |
| Photo 10 : Couverture de la politique nationale du livre et du matériel didactique | 77 |
| Photo 11 : La grande royale | 82 |
| Photo 12 : Couverture du manuel de français au secondaire selon l'APC..... | 84 |
| Photo 13 : Aperçu du contenu des cours de français de 10ème commune | 85 |
| Photo 14 : Quelques propositions d'œuvres d'auteurs maliens | 87 |
| Photo 15 : Illustration de SIRA | 112 |
| Photo 16 : Fronton de l'ENSup de Bamako, Mali | 144 |
| Photo 17 : Français dans le domaine informel | 148 |
| Photo 18 : Les menus de Transcriber | 149 |
| Photo 19 : Extrait de transcription à l'aide de l'utilitaire Transcriber..... | 149 |
| Photo 20 : Lettre syndicale pour réduire les effectifs et améliorer les apprentissages..... | 154 |
| Photo 21 : Une classe de 11ème S en mode APC | 158 |
| Photo 22 : Une classe en surnombre | 159 |
| Photo 23 : Fronton d'un lycée enquêté en 2019..... | 183 |
| Photo 24 : Une illustration du bilinguisme français-bamanankan | 204 |
| Photo 25 : Un exemple de variation diatopique | 208 |
| Photo 26 : Une salle d'animation PELF au Lycée Fily Dabo Sissoko..... | 225 |
| Photo 27 : Expression de l'accord et du désaccord..... | 324 |
| Photo 28 : Page de couverture des Méthodes alternatives | 327 |
| Photo 29 : Cours à distance en période de COVID19 au Mali..... | 330 |
| Photo 30 : Activités pour développer la production orale..... | 338 |
| Photo 31 : Améliorer votre prononciation en français | 347 |

| | |
|---|-----|
| Photo 32 : Confusion entre le nom et le verbe | 351 |
| Photo 33 : Manuel illustratif de la perspective actionnelle, Tandem | 359 |

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Cette thèse questionne un changement du système éducatif et des approches didactique et pédagogique en cours au Mali. Il s'agit des réformes du curriculum avec le bilinguisme au fondamental¹, de l'Approche par Compétences (APC) au lycée et le basculement au système Licence Master Doctorat (LMD) dans l'enseignement supérieur. Ce changement est perçu comme un « nouveau souffle didactique et pédagogique », un « changement de paradigme » dans l'éducation et la formation des enseignants. En effet, en octobre 2011 l'APC est entrée en vigueur au niveau de l'enseignement secondaire général malien. En 2015, le LMD¹ a été introduit au niveau de l'enseignement supérieur alors que le bilinguisme avec le projet SIRA n'a débuté qu'en 2016. Dans la pratique, l'arrêté portant création et organisation des diplômes du Master dans les structures d'enseignement supérieur n'a été disponible qu'en février 2018. En clair, c'est par l'arrêté n°2018/ 0480/ MESRS-SG du 28 février 2018 qui confère le caractère officiel au Master et en déterminant les conditions et modalités d'enseignement. Nous avons eu l'honneur de prendre part à l'élaboration de ce nouveau souffle didactique et pédagogique au Mali en tant que professeur de FLE au lycée et de formateur d'enseignants à l'ENSup. Fort de cette expérience, nous nous sommes senti redevable à contribuer non seulement aux réflexions sur ces réformes entreprises dans notre pays mais aussi à élargir le cadre de nos recherches sur des dispositifs didactique et pédagogique favorisant le développement et la maîtrise des compétences de l'oral et l'écrit. Ces compétences sont aujourd'hui les plus décriées chez les apprenants maliens en contexte plurilingue. L'étude que nous avons menée révèle que les réformes introduites au niveau du système éducatif de l'indépendance du Mali à nos jours ont été confrontés à différents problèmes dans leur mise en œuvre. Ces problèmes ont toutefois des sources similaires liées au manque de ressources humaines qualifiées et de financements. Les problèmes constatés se situent, avant tout, au niveau de la cohérence de la réforme. En d'autres termes, l'étude prouve qu'il existe des écarts entre les résultats escomptés à savoir la bonne qualité des productions orale et écrite des apprenants et les statistiques disponibles (voir chap.3, section 3.5.1 de la méthodologie). Ainsi, la maîtrise des techniques de nouvelles formes d'apprentissage et les pratiques d'évaluation surtout en APC, la clarté et la compréhension de certains nouveaux concepts sont autant de points flous qui demandent que les différents acteurs des

¹ Il convient de préciser que Le LMD n'a pas démarré simultanément dans les grandes écoles et les facultés du Mali. L'ENSup et l'ENETP par exemple l'ont appliqué l'année mentionnée après l'école de médecine et l'IPR-IFRA de Katibougou.

réformes (bilinguisme, APC , LMD) repensent leurs stratégies. Pour rappel, la réforme du LMD a pour objectif principal d'aider les universités à mieux remplir leurs missions. Elle vise, plus spécifiquement à :

- *assurer une transition harmonieuse entre la vie académique et la vie active ;*
- *offrir aux apprenants un complément de formation pouvant favoriser leur entrée sur le marché de l'emploi par la diversification des offres de formation et des stratégies pédagogiques ;*
- *répondre aux défis de la formation par la définition de nouvelles compétences en direction des enseignants-chercheurs, d'où la nécessité d'une transformation en profondeur des pratiques pédagogiques et des méthodes d'évaluation et de suivi des programmes envisagés (deux des cinq recommandations du RÉESAO, à savoir enseigner autrement, étudier autrement, évaluer autrement, gérer autrement et professionnaliser.*

Théoriquement, tout cela se conçoit, cependant sur le terrain de l'application du LMD, l'exécution totale des modules ou non et le nombre de crédits alloués à chaque module divise encore les professeurs maliens. À l'ENETP, les modules sont entièrement exécutés y compris les cours magistraux, les travaux dirigés, les devoirs et l'évaluation finale. Au contraire, l'EN-Sup trente pour cent du module sont accordés aux apprenants comme temps de recherche et les soixante-dix pour cent sont exécutés sur cent.

Par ailleurs, les supports didactiques et pédagogiques utilisés sont inadéquats, insuffisants, voire inexistant dans certains cas, autant de problèmes pour lesquels le Mali pays n'a pas encore de solution. L'étude révèle que les réformes éducatives n'ont pas encore contribué à un changement des pratiques d'enseignement et d'évaluation dans ce pays. C'est dans cet ordre d'idées que nous avons choisi de travailler sur un sujet intitulé : « *Pour la modernisation des dispositifs d'apprentissage-enseignement du FLE-FLS en contexte plurilingue au Mali* ».

Pour nous, enseigner le français aux apprenants maliens revient à leur doter des moyens et outils nécessaires pour une communication fonctionnelle et une meilleure intégration socio-professionnelle. De ce fait, le processus d'enseignement-apprentissage du français langue officielle, scolaire et étrangère se caractérise par une concentration sur l'acquisition des compétences linguistiques et langagières intégrant les ressources numériques modernes. Dans cette perspective, les enseignants maliens doivent bénéficier de formation continue en didactique des TIC favorisant le français oral et le plurilinguisme afin d'accompagner les réformes du système éducatif en cours (curriculum bilingue, APC, LMD).

Dans le présent travail, nous allons aborder la problématique des dispositifs didactiques et pédagogiques prenant en compte le développement des compétences communicatives en français en intégrant les ressources liées aux TIC. Développer les compétences de l'oral via l'utilisation des TIC répond aux objectifs de modernisation des outils d'apprentissage du FLE-FLS en contexte plurilingue au Mali, qui se trouve au cœur de ce travail de recherche. En plus, cela fait écho aux enjeux des ressources numériques dans les activités de classe mais aussi dans la formation linguistique des apprenants maliens. Dans le même sens, la maîtrise de ces compétences dans les différentes situations de communication quotidiennes exige que l'on prenne en charge leur enseignement à part entière pour les divers publics de notre enquête (formel, informel et non formel). Cette analyse permet d'examiner les points de force et de faiblesse des manuels scolaires ainsi que les insuffisances constatées dans les approches pédagogiques chez les enseignants maliens. L'esprit de cette analyse est de prévoir l'ossature des dispositifs à mettre en place pour accompagner et améliorer les contenus de formation en français.

L'objectif général de ces dispositifs est de permettre aux apprenants maliens de développer et d'améliorer, grâce à des moyens et outils appropriés, leurs compétences en production orale, compréhension orale sans perdre de vue les compétences de l'écrit. Concernant les enseignants, les dispositifs qui seront mis en place contribueront à renforcer leurs compétences pédagogiques et didactiques par la maîtrise des nouvelles pratiques de classe liées aux TICE. Pour ce faire, nous avons identifié les différentes composantes de l'oral et leur place dans la didactique du FLE-FLS. Certes, ces compétences sont utilisées comme outils, mais cela n'ôte rien de leur valeur additionnelle. En témoigne la première partie du présent travail consacrée à la contextualisation (voir les différentes sections liées aux chapitres 1 et 2). C'est pourquoi le chapitre 3 de la méthodologie met en lumière les différents publics de notre échantillonnage et leurs caractéristiques, les instruments de recueil de données et l'analyse des productions de nos publics. La méthodologie permet d'expliquer les démarches et stratégies entreprises pour mener notre travail de recherche et en faciliter la compréhension des différentes articulations du travail. Elle est incontournable non seulement pour justifier les choix opérés mais aussi pour atteindre les objectifs en lien avec la révision des outils pédagogiques et didactiques pour améliorer le système éducatif malien.

C'est justement la raison pour laquelle la deuxième partie du travail est consacrée à la modernisation des outils d'apprentissage-enseignement du FLE-FLS. Elle présente les hypothèses de recherche marquées par l'absence d'outils d'évaluation dont les conséquences se répercutent sur les niveaux de compétence et de performance des apprenants maliens. Pour éclaircir davantage les niveaux de compétence, il faut se référer au (voir chap.1, sections 2.1., 2.1.1,

4. de la deuxième partie op.cit.). Ainsi, trois chapitres distincts permettent d'approfondir chacun des angles d'attaque du sujet notamment les hypothèses de recherche (1), l'état des lieux de la modernisation (2) et résultats de l'enquête (3).

L'objectif recherché est de baliser le terrain de la recherche dans le domaine des sciences du langage au Mali marqué par l'absence de données d'une part et d'autre part mettre notre travail dans son contexte. Celui-ci s'entend pour insuffler une nouvelle dynamique aux pratiques enseignantes au Mali, autant que faire se peut. De ce fait, le chapitre 3 de la deuxième partie porte sur un bout de l'étude des données de l'enquête pour déboucher sur les dispositifs en perspective. Présenter une partie de l'enquête de terrain à ce stade du travail de recherche a un double avantage : d'abord faire un bilan à mi-parcours ensuite enchaîner avec la dernière partie constituant le point de chute du travail. Cette approche méthodologique permet de garder en vue les problèmes recensés et d'apporter des solutions aux insuffisances constatées au travers des dispositifs préconisés qui seront pris en charge dans la partie suivante consacrée.

Au vu de tout ce qui précède, il est de notre devoir d'apporter notre partition à la construction d'un système éducatif innovant avec des moyens techniques et des logiciels gratuits et libres d'accès. Cependant, nous n'ocultons pas les limites de ces programmes d'application dont les professeurs spécialisés en ingénierie pédagogique (ingénieurs en informatique) sont aujourd'hui les principaux utilisateurs dans le cas du Mali. En effet, la mise en œuvre d'un processus d'ingénierie pédagogique pour élaborer un système d'apprentissage exige une certaine compétence comme le rappellent bien Lebrun et Berthelot (1994) « – *L'efficacité. L'ingénierie pédagogique vise à permettre aux concepteurs de proposer des systèmes ou des environnements d'apprentissage plus efficaces, plus pertinents, plus cohérents et plus novateurs.* ». Dans certains cas, soulignent Lebrun et Berthelot (op.cit.), même la vie des individus dépend de l'efficacité du système d'apprentissage en faisant allusion aux cours portant sur le pilotage d'avions, par exemple. Pour faire le parallèle avec le système d'apprentissage du FLE-FLS au Mali, l'efficacité des apprenants est fonction de leur compétence diamésique (leur propre réflexion sur la langue et le langage) et leur autonomie (leurs compétences écrite et orale) en situation réelle d'apprentissage ou de communication quotidienne. À l'efficacité, s'ajoutent d'autres paramètres comme « *L'efficience et la rentabilité. Le design pédagogique peut permettre de minimiser les coûts et le temps de production et de réduire les erreurs coûteuses* ». (Ibid., 1994.) Ces points de Lebrun et Berthelot ci-dessus montrent que l'ingénierie pédagogique ou le design pédagogique relève d'un domaine particulier avec des acteurs propres que la création des outils didactiques du FLE-FLS ne prend pas forcément en charge dans le cas du Mali.

Nous plaillons pour la généralisation de l'exploitation de ces ressources numériques par les professeurs de FLE-FLS pour innover, diversifier et améliorer les pratiques de classe. Pour ce faire, les professeurs d'informatique qui les exploitent déjà avec les élèves et étudiants en présentiel (voir les cours en informatique dans les lycées de Bamako comme Fily Dabo, Askia Mohamed et grandes écoles telles que l'ENSup et l'ENETP) pourraient servir de ressources humaines pour former les professeurs d'autres spécialités. Nous adossons cette proposition aux professeurs d'informatique de l'ENSup grâce auxquels nous avons beaucoup appris au cours de nos enquêtes de terrain et lors de la matérialisation technique des dispositifs. C'est pourquoi nous inscrivons la création des dispositifs dans une approche d'utilisation et d'exploitation des ressources numériques. Cette démarche se justifie par deux éléments factuels : la caducité des outils et méthodes utilisés par les enseignants maliens et l'existence de logiciels gratuits et en libre accès dont l'intégration contribue à la mise à jour et à la performance du système éducatif malien. De notre point de vue, il s'agit de voir comment capitaliser les opportunités offertes par les TICE pour répondre aux besoins de renforcement des acquis professionnels des enseignants de FLE-FLS. Cela aiderait à améliorer les contenus de formation tout en développant les compétences linguistiques et communicatives des apprenants maliens à l'ère de la révolution numérique. La fracture numérique y sera réduite, vu que l'accès et l'utilisation des TIC constituent encore des défis à révéler pour le système éducatif (voir, Traoré, 2007, *op.cit.*).

En perspective, nous envisageons d'élargir les recherches futures sur les calques de la LM sur la L2 (français), la passivation et les dislocations avec les TICE. Cellule d'innovation pédagogique en didactique au travers des TICE pour convaincre les décideurs politiques à être regardants sur ces aspects sociolinguistiques du français parlé au Mali dont la qualité est désapprouvée par les enseignants, les parents d'élèves et les médias.

L'intérêt de ce travail est d'inscrire le Mali sur la liste des pays francophones d'Afrique relevant les défis de l'excellence et de la concurrence sous régionale dans le cadre du RÉESAO. Pour ce faire, les logiciels retenus dans le cadre de ce travail restent incontournables, puisqu'ils sont conçus en réponse aux besoins de formation linguistiques et communicatifs de nos enquêtes que nous avons pu évaluer à l'aide des questionnaires et des entretiens oraux. Ainsi, nous adhérons aux propositions de Dreyfus (2006) qui souligne l'importance de réfléchir sur les articulations entre l'apprentissage du français et tous les contextes (institutionnels, historiques, sociaux, culturels et langagiers) dans lesquels cet apprentissage se déroule. Dans le même ordre d'idées, Dreyfus ci-dessus engage à réfléchir à l'articulation entre les discours des chercheurs et leur transposition didactique, ou encore d'envisager les effets incertains des travaux de recherche sur les représentations sur le français et son enseignement.

La deuxième partie du travail expose la modernisation des dispositifs d'apprentissage-enseignement du FLE-FLS dans le contexte plurilingue au Mali. Nous y avons abordé les hypothèses de recherche pour mettre en lumière les insuffisances des outils pédagogiques et didactiques. Ces faiblesses du système éducatif se rattachent au manque d'outils d'évaluation pour juger efficacement de la qualité des apprentissages par rapport aux compétences et performances attendues des apprenants. Le bilinguisme français-langue maternelle censé redorer le blason du système éducatif souffre de contreperformance d'où la nécessité de changer les pratiques enseignantes sans perdre de vue les différents types variations intrinsèques. Ainsi, nous apercevons de l'urgence d'évaluer les compétences de l'oral à leur juste valeur.

La troisième et dernière partie est consacrée à l'étude des données de l'enquête pour vérifier les hypothèses émises dans l'introduction. Elle est le point de chute du travail, qui débouche sur les dispositifs à mettre en place pour intégrer les TICE dans les pratiques du français au pour innover et améliorer les compétences linguistiques et langagières. Il est intéressant de préciser que nous proposons des outils TIC dans une perspective d'exploitation de ces ressources didactiques et pédagogiques. Autrement dit, il s'agit d'outils innovants dans le contexte malien pour accompagner les enseignants maliens afin qu'ils profitent des immenses ressources numériques disponibles sous plusieurs formats (audio, numérique, audiovisuel, grilles d'évaluation...). Cela répond aux besoins de renforcer et de combler le vide didactique et pédagogique en français (voir chap.1 de la modernisation des dispositifs d'A-E du FLE-FLS, sections 1.1, 1.2.1.5.3.) La dimension plurilingue (voir chap.1, section 2.1.1.) n'échappe pas à la nécessité d'innover grâce aux outils nomades (tablette, téléphone portable, internet etc.) moins coûteux et simples d'utilisation. Dans cette dynamique, le plurilinguisme prend en charge l'éducation à la diversité plurilingue et interculturelle permettant d'accéder et d'exploiter les opportunités offertes par les TIC. L'ouverture du système éducatif malien à l'ère de la révolution technologique implique aussi d'intégrer les compétences linguistiques étrangères. Il faut noter que la plupart des applications et logiciels tels que Hotpotatoes, LearningApps sont accessibles en anglais, en français et en allemand. L'acquisition de la compétence plurilingue est indispensable autant pour les apprenants que les enseignants en vue d'une meilleure prise en main des outils didactiques et pédagogiques.

Dans la partie à venir trois chapitres seront traités notamment la contextualisation, l'examen critique des méthodes et dispositifs existants et la méthodologie de notre recherche. Le premier chapitre porte sur la situation multidimensionnelle du Mali : les réformes éducatives entreprises (causes et conséquences) et les statuts du français. Les aspects liés à la démarche méthodologique de la recherche, la problématique et les objectifs sont au cœur de ce chapitre.

Quant au deuxième chapitre, il porte sur l'analyse de l'existant en matière d'approches didactiques et pédagogiques avec un accent particulier sur les forces, les limites des manuels pris dans leur individualité. Le troisième chapitre a trait à la méthodologie du travail indispensable à toute recherche scientifique. Il s'agit de tirer au clair les questions aux modes d'enquête, les outils utilisés pour le traitement et l'analyse des données, le public et les résultats obtenus.

Le problème auquel se consacre cette étude est de réfléchir à la manière dont on pourrait confectionner et mettre en place des dispositifs intégrant le travail de compétences communicatives légitimes mais inexistantes a priori dans les manuels usuels maliens. La problématique est de convaincre les autorités maliennes de la nécessité et de la pertinence de ce choix qui ne semble pas aller de soi. De ce fait, il s'agit de restituer (et imaginer) à partir des enquêtes effectuées, des études antérieures et des textes officiels en vigueur au Mali.

De même, dans le contexte plurilingue malien, les élèves et les candidats sont évalués au moyen de l'écrit uniquement. L'absence d'évaluation des compétences de l'oral constitue éventuellement une difficulté pouvant freiner la performance en français parlé : une langue ne se réduit pas à l'expression écrite exclusivement. Nous aspirons à rectifier le tir et à attirer l'attention sur les bienfaits de l'oralité et l'intérêt de l'intégrer dans les programmes de FLE au Mali, où le français est en concurrence avec les langues nationales. Notre ambition est de déboucher sur la mise en place des pistes de solutions à cette problématique dans une perspective plurilingue. Nous posons plusieurs hypothèses pour guider nos analyses.

Hypothèses de recherche

Hypothèse générale

En anticipant les réponses aux questions ci-après, nous formulons les hypothèses suivantes :

- Les enseignants de français disposent de peu d'outils didactiques pour pratiquer les activités pédagogiques : les manuels scolaires non disponibles et/ou en déphasage, le tableau noir comme seul matériel etc.
- Les élèves et étudiants maliens éprouvent des difficultés en expression orale parce que la compétence orale n'est pas enseignée dans les cours de français en tant que discipline. Par conséquent, la compétence écrite demeure le seul moyen d'évaluation de tous les examens nationaux et les différents concours d'entrée à la fonction publique au Mali. Or, la modernisation des outils d'apprentissage et leur amélioration exigent l'intégration

et l'exploitation des ressources liées aux TIC. Dans cette même optique, la modernisation et l'amélioration des dispositifs d'enseignement-apprentissage du français sont incontournables pour réaliser la performance pédagogique et professionnelle du système éducatif. Il s'agit non pas de remettre en cause les manuels et méthodes existants, mais de s'inscrire dans une logique de continuité en s'appropriant les nouvelles opportunités didactiques et pédagogiques offertes par les TIC. Notre proposition coïncide avec celle de Brouté (2006), lorsqu'il affirme ceci:

C'est ainsi que pour trouver les réponses adaptées aux nouvelles problématiques didactiques et pédagogiques, l'enseignant doit être impliqué pour s'engager à fond dans une refonte de l'existant et de l'établi, mais en étant suffisamment à l'écoute de cet existant afin d'être capable de proposer des innovations s'appuyant sur cet établi pour le transformer dans une continuité acceptée par l'apprenant (Brouté, 2006: 133-137).

Cette réflexion de Brouté ci-dessus met en exergue la nécessité d'adapter l'enseignement-apprentissage du français aux pratiques habituelles, mais également de tenir compte de l'évolution croissante des besoins des apprenants et des exigences dues à leur environnement social. Car les manuels et autres supports didactiques doivent permettre une intégration des savoirs et des compétences. Il s'agit également de former les enseignants aux pratiques pédagogiques innovantes comme l'APC en vigueur au niveau de l'enseignement secondaire du Mali. C'est à juste titre que Perrenoud (1995) prévient :

On ne peut attendre d'un professeur qu'il imagine et fabrique à lui seul, à jet continu, des situations-problèmes toutes plus passionnantes et pertinentes les unes que les autres. Il importerait donc que les éditeurs ou les services de didactique mettent à sa disposition des idées de situations, des pistes méthodologiques et des matériaux adéquats. Ces moyens [...] seraient conçus et réalisés par des gens orientés vers l'approche par compétences, qui appelle d'autres didactiques. (Perrenoud, 1995: 60)

Comme indiqué par Perrenoud ci-dessus, les enseignants maliens ont besoin d'être formés de manière continue à la didactique d'exploitation des ressources numériques : l'ingénierie pédagogique. Cette formation à l'ingénierie pédagogique implique aussi les maisons d'édition et les didacticiens pour la mise à disposition des modèles de situations-problèmes sous forme

de guide de l'enseignant. Cela apparaît d'autant plus opportun que les enseignants du lycée que nous avons enquêtés sur le terrain en sont dépourvus (nous y reviendrons plus loin dans le chapitre 2 de la contextualisation).

Notre positionnement à ce propos est que l'absence de dispositifs didactiques et pédagogiques en français constitue une négligence critiquable de la contre-performance du système éducatif malien. Dans le même sens, la caducité du matériel didactique existant mérite d'apporter des changements qualitatifs appropriés. C'est dans le même esprit d'idées que (Hamma, 2014) déclare qu'il n'est plus idéaliste, ni alarmiste, par conséquent, de remettre en cause l'intérêt de certains savoirs scolaires tels qu'enseignés dans nos écoles, ou aussi dans certaines méthodes de FLE (Le Bellec & Hamma, 2014), s'ils ne tiennent pas compte de la réalité de leur usage dans le discours : ils seraient tout simplement vains et déroutants pour les apprenants. Pour aller dans le même sens que Hamma ci-dessus, l'impératif en ce qui concerne le langage réside dans le fait que les formes linguistiques apprises et manipulées en classe soient associées à l'usage réel de la langue comme caution de discernement et d'assimilation. Nous émettons des hypothèses spécifiques à notre argumentation.

Hypothèses spécifiques

Les enseignants ont recours aux manuels et méthodes traditionnels à travers les activités métalinguistiques.

Les élèves réussissent les activités de classe en répondant aux questions posées, en échangeant entre eux, en exécutant les consignes.

La qualité de la formation du personnel enseignant et du système éducatif constituent un gros point d'interrogation dans le développement des compétences écrites et orales des élèves et étudiants maliens en français.

Question de recherche

La modernisation et l'amélioration des dispositifs d'apprentissage/enseignement du français au Mali permettent de changer favorablement les méthodes et les manuels scolaires en cours d'utilisation. Il s'agit de faire prendre conscience des enjeux de l'innovation numérique : l'intégration des TIC dans l'apprentissage du français pour relever le niveau de rendements scolaires.

Question principale

Les élèves et étudiants maliens ont-ils une maîtrise suffisante des outils numériques pour en tirer profit et s'insérer dans la vie professionnelle de plus en plus concurrentielle?

Questions spécifiques

- Comment les professeurs maliens enseignent-ils le français à l'ère des TIC ?
- À quelle gestion des langues les professeurs ont-ils recours pour développer les compétences liées aux ressources des TIC ?
- Comment procèdent-ils pour motiver les apprenants pendant les cours de français ?

Les réponses aux questions posées permettent d'aboutir aux objectifs suivants ont été déterminés.

Objectifs de la recherche

Cette thèse s'inscrit dans le cadre de la modernisation et de l'amélioration des dispositifs d'enseignement/apprentissage du français au Mali puisque « aucune » étude n'a, à ce jour, été consacrée à la modernisation et à l'amélioration des outils d'enseignement–apprentissage du français au Mali.

Notre objectif est de proposer des dispositifs didactiques de français afin de contribuer à changer et à améliorer les compétences des élèves maliens en français.

Objectif principal

- Contribuer à la formation continue des enseignants maliens à une didactique des TIC en faveur de l'amélioration des pratiques de classe en français en contexte plurilingue.

Objectifs spécifiques

- Déterminer les méthodes appliquées au développement des compétences en français chez les apprenants maliens,
- Analyser les pratiques pédagogiques des enseignants maliens
- Faire des propositions susceptibles de moderniser pour améliorer les pratiques et les approches pédagogiques en français au Mali.

Intérêt scientifique de la thématique

Après avoir dégagé la problématique, défini les objectifs et esquissé les hypothèses de cette recherche, il est nécessaire de cerner son intérêt scientifique. Certes, de nombreuses études ont été faites sur le français et les langues nationales en sciences de l'éducation et en sciences du langage. Mais le sujet intitulé « *Pour la modernisation des outils d'apprentissage-enseignement du FLE-FLS en contexte plurilingue au Mali* », n'a, que nous sachions, jamais fait l'objet

d'une étude à visée sociolinguistique et didactique. De ce fait, cette étude apparaît comme originale. Les résultats de cette recherche serviraient à aider à renforcer les acquis des professeurs de FLE-FLS en ressources didactiques et pédagogiques dans le contexte des pratiques innovantes² en cours. Citons par exemple le cas de à l'approche équilibrée qui a vu le jour au niveau de l'enseignement primaire après l'abandon de la pédagogie convergente et celui de la méthode syllabique. La réforme entamée au secondaire depuis près d'une décennie s'appelle l'approche par compétences (désormais, APC). L'APC est une approche qui consiste à mettre l'apprenant au centre des apprentissages. Elle est née en réaction à la méthode dite traditionnelle symbolisée par l'autorité et le monopole du savoir du professeur sur les élèves réduits aux spectateurs. Quant à l'enseignement supérieur, il a connu aussi sa réforme au travers de l'intégration du système Licence-Master-Docteur (désormais LMD). Il convient de noter que le LMD n'a pas débuté au même rythme dans les grandes écoles et les Universités : certaines ont démarré en 2014-2015 et d'autres en 2017-2018. Ce décalage s'explique en gros par le manque de formation et de coordination des responsables chargés de l'élaboration des maquettes.

La survenue de la crise sanitaire de 2020 et la dégradation actuelle de la situation sécuritaire impliquent d'intégrer une nouvelle dimension d'enseignement pour permettre la continuité pédagogique³. La modernisation des dispositifs d'A-E du FLE/FLS serait une opportunité pour innover les pratiques de classe du français au Mali à la lumière des TIC. En effet, lors de la crise de 2020, cette proposition a été initiée en période de confinement par les plus hautes autorités du Mali pour assurer les cours à distance. Pour ce faire, des créneaux horaires ont été dégagés à la télévision nationale pour les candidats aux différents nationaux. Mais les ressources humaines et les dispositions matérielles ont-elles suivi cette initiative ? Sûrement pas *a priori* pour qui connaît les réalités du terrain, la couverture du réseau internet n'est pas effective sur toute l'étendue du territoire national. L'enquête modulaire de la population de 2019 (désormais, EMOP), montre que la connexion à l'internet et l'accès aux moyens de communication et d'information sont disproportionnellement répartis à travers le pays : 41,4 % pour le milieu urbain et 6,9 % pour le milieu rural. Pendant que seulement 39,90% des familles maliennes possèdent un téléviseur contre 59,2% de pour la radio toujours d'après l'EMOP 2019.

² Le bilinguisme bamanankan (LM)/français (L2) s'applique au cycle primaire dans les écoles à curriculum depuis 2012, l'APC au lycée à partir de 2011 selon les informations officielles et le LMD dans les grandes écoles et facultés mis en application en 2014-2015. Selon Loua (2017) la généralisation du système (LMD) a commencé en 2011, avec la scission de l'Université de Bamako en quatre universités et celle de Ségou.

³ Décision suivant l'arrêté n°0391/MENESRS/ du 03 avril 2020.

Les résultats pourraient intéresser aussi les décideurs du département de l'Éducation nationale de notre pays dans sa politique linguistique d'un côté, et de l'autre, la communauté scientifique pour approfondir d'autres aspects que le présent travail n'aurait pas cernés. Nous inscrivons ce travail dans une logique de continuité et de complémentarité.

Concernant la structure interne du travail, la thèse est organisée en trois parties. La première partie se réfère à la contextualisation sur le français au Mali et se subdivise en trois chapitres distincts. La contextualisation apparaît en tête du travail pour mieux apprécier et diagnostiquer l'existant en vue d'explorer des pistes intéressantes pour la modernisation des dispositifs d'apprentissage-enseignement (désormais A-E) du FLE-FLS en contexte plurilingue au Mali. Le premier chapitre s'articule autour des situations politique, géographique et historique sans perdre de vue les réformes éducatives et la place dédiée au FLE-FLS dans l'enseignement au Mali. Le deuxième chapitre s'intéresse à l'évaluation critique des manuels scolaires et des méthodes appliquées par les enseignants maliens. Le troisième chapitre a trait à la démarche méthodologique qui présente les différents publics cibles de l'enquête. Dans le même chapitre sont traités l'échantillonnage et l'analyse des productions orales des élèves au travers de leur rapport au français parlé. Le choix porté sur l'oral se justifie par la volonté de changer les pratiques de classe qui ne lui réservent aucune place. Or, l'apprentissage-enseignement du français en contexte plurilingue et francophone nécessite de développer et de favoriser les compétences communicatives au même titre que celles de l'écrit.

Concernant la deuxième partie, elle se rapporte à la modernisation des outils d'AE du FLE-FLS pour améliorer les niveaux de compétences des apprenants. Elle fait écho à la partie précédente conformément à nos objectifs de recherche. Trois chapitres se partagent cette partie 2. Le premier chapitre émet des hypothèses de recherche sur l'absence d'outils appropriés pour évaluer les apprenants et le système éducatif. Il se subdivise en plusieurs sections relatives à l'évaluation critériée, aux modes de l'évaluation. En plus, nous avons abordé les notions de bilinguisme, de contre-performances des réformes à celles conduisant vers les outils modernes comme l'oral et ses variations. Ces hypothèses conduisent au deuxième chapitre consacré à l'état de l'art de la modernisation des dispositifs d'A-E du FLE-FLS en contexte plurilingue au Mali. Il s'agit des différents travaux réalisés dans cette thématique sans occulter les recherches bibliographiques et leurs critiques. La jonction de tous ces paramètres permet d'aboutir à une synthèse des recherches. Le troisième chapitre de cette partie expose un bout des résultats de l'enquête. Cette démarche méthodologique qui consiste à donner partie des résultats du terrain s'explique par le souci de ménager les lecteurs à mi-parcours. L'autre objectif est de faire prendre conscience de la nécessité de moderniser les outils d'A-E du FLE-FLS en contexte malien

en balisant le terrain au chapitre à suivre notamment la mise en place des dispositifs. Cette méthodologie permet d'assurer la transition avec le chapitre 3 portant discussions de résultats dans la dernière partie.

La troisième partie mène la réflexion sur la description des méthodes et dispositifs d'enseignement du français au Mali pour mieux comprendre leurs forces, leurs insuffisances et les perspectives envisageables. Trois chapitres aident respectivement à mettre en exergue les différentes sections qui composent chacun des chapitres. Le premier expose la méthodologie sous-tendant la description des questionnaires et des enquêtes. Le deuxième conduit à la création des dispositifs FLE-FLS mettant en avant la création des dispositifs d'A-E du FLEFLS en contexte plurilingue malien avec l'accès et l'intégration des TIC au service du système éducatif. Et le dernier chapitre étudie les discussions des résultats.

La conclusion de la thèse fait le bilan des différentes parties et dégage les pistes de solution à la problématique énoncée dans l'introduction à savoir l'intégration des TICE dans les pratiques de classe en français pour créer des dispositifs favorables au développement des compétences communicatives reléguées au second plan par le système scolaire au profit de l'écrit. L'esprit est de contribuer à innover les pratiques enseignantes par la formation des enseignants à la didactique des TIC pour améliorer les rendements scolaires et universitaires au Mali.

PREMIERE PARTIE :
CONTEXTUALISATION SUR LE FRANÇAIS AU MALI

Introduction

L'enseignement du français en Afrique est particulièrement sensible aux conditions ou « contextes » Porquier & Py (2004) dans lesquels se réalise son apprentissage. Il est donc important de réfléchir sur les articulations entre l'apprentissage du français et tous les contextes (institutionnels, historiques, sociaux, culturels et langagiers) dans lesquels cet apprentissage se déroule. Dans cet ordre d'idée, il apparaît évident que l'apprentissage du français au Mali est aussi attaché à des cultures éducatives (rituels d'enseignement, traditions normatives, conceptions du rôle de l'enseignant et de l'apprenant).

Dans le premier chapitre, nous explorerons le contexte général du Mali à la lumière des données géographiques, historiques, sociolinguistiques, économiques et politiques qui nous permettront de dresser un tableau d'ensemble. Ensuite, nous nous pencherons sur la situation de l'enseignement du Français au Mali notamment les méthodes appliquées, les réformes et leurs conséquences entre autres. Nous nous appuyerons sur plusieurs sources de données. Il y a des statistiques du recensement général de la population de l'Habitat de 2009 (désormais RGPH), celles de l'institut national de statistique du Mali (en abrégé INSTAT). Nous nous référons aussi au programme décennal pour le développement de l'éducation (désormais PRO-DEC) mais également à l'Atlas de l'Afrique consacré au Mali (contexte géographique, économique, population, linguistique...)

Dans le deuxième chapitre, seront traités en particulier l'examen critique des méthodes et des dispositifs existants, l'analyse des manuels scolaires utilisés dans les 3 ordres d'enseignement leurs avantages et les limites. Nous présenterons dans ces deux chapitres les éléments contextuels qui permettront de situer avec précision cette recherche sur le terrain malien. Dans les sections successives, nous aborderons la situation géographique et historique du Mali qui nous paraît indispensable pour les lecteurs étrangers.

Chapitre 1: Situation géographique et historique du Mali

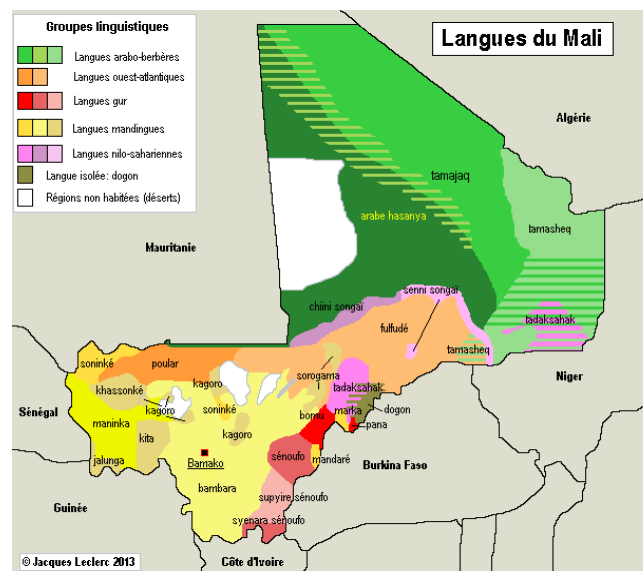
1.1. Situation géographique

Dans ce chapitre, nous nous focaliserons sur les données géographiques, la situation générale de l'enseignement du français et la place dédiée au FLE-FLS. L'intérêt de présenter la situation géographique du Mali permet de dresser le portrait linguistique de ce pays ouest-africain notamment les langues parlées, les groupes linguistiques, les pratiques langagières, la place du français et les représentations sociolinguistiques entre autres.

Le Mali est un pays d'Afrique de l'Ouest situé entre les 10° et 25° degrés de latitude nord et entre le 4° degré de longitude est et le 12° de longitude ouest avec une superficie de 1. 241. 238 km² soit deux fois la France. Bamako, ville située au sud-ouest et qui comptait 1.809.106 habitants en 2009, est la capitale du pays.

Avec environ 7000 km de frontières, le Mali est limité au nord par l'Algérie et la Mauritanie, le Niger à l'est, le Burkina Faso et la Côte d'Ivoire au sud, la Guinée au sud-ouest et le Sénégal à l'ouest. La figure ci-dessous que nous avons empruntée à Leclerc (2013), donne des éclaircissements sur les groupes linguistiques et les pays voisins immédiats.

Figure 1: Les groupes linguistiques du Mali



Au regard de cette carte, nous pouvons remarquer qu'en plus des pays limitrophes, le Mali compte 6 groupes linguistiques, les régions inhabitées non comprises. Parmi les langues

nigéro-congolaises comptant plus de 100 000 locuteurs⁴, prenons la famille un et ses différents groupes. Il s'agit du groupe manding qui comprend le bambara ou bamanankan, le malinké, le soninké, le khassonké, le duungooma, le dioula, le kagoro, le bozo etc.

Ancienne colonie française du Soudan français, le Mali est devenu indépendant le 22 septembre 1960, après l'éclatement de la Fédération du Mali regroupant le Sénégal et la République soudanaise. Estimée à 20.252.586 millions selon Atlas⁵ des populations et du monde de 2019, la population malienne est constituée de différentes ethnies, dont les principales sont les Bambaras, les Bobos, les Bozos, les Dogons, les Khassonkés, les Malinkés, les Minianka, les Peuls, les Sénoufos, les Soninkés (ou Sarakolés), les Sonrhais, et les Touaregs. Le français est la seule langue officielle, mais la population parle majoritairement les langues nationales, le bambara (ou le bamanankan) qui sert de langue véhiculaire dans plusieurs régions du pays. Nous y reviendrons largement dans le chapitre consacré au statut du français et des langues nationales.

Selon Nounta (2015), la population malienne est composée de 51 % de femmes et 49 % d'hommes, elle croît de 3,7 % par an et est très jeune avec 67 % de moins de 25 ans. La densité, très variable, passe de 90 habitants/km² dans le delta central du Niger à moins de 5 habitants/km² dans la région saharienne du Nord.

Après la loi de 2018⁶ sur les nouveaux découpages administratifs, le nombre de capitales régionales est passé de 10 à 14 en plus du district de Bamako. Il s'agit des régions de : Kayes, Koulikoro, Sikasso, Ségou, Mopti, Gao, Tombouctou, Kidal, Ménaka Taoudéni, Niou, Dioila, Bougouni et Koutiala. Dans ce format, les communes rurales initiales risqueront de connaître des modifications soit en les élargissant ou en les répartissant entre les nouvelles régions concernées. À ce titre d'exemples Bougouni et Koutiala étaient précédemment deux cercles d'une même région en l'occurrence Sikasso. Par conséquent, certains gros villages pourraient connaître le même sort en les érigeant en cercles. Dans cette logique, il est impératif de créer des infrastructures répondant à cette nouvelle configuration administrative en mode décentralisé. Ainsi, les transferts des compétences et la gestion des ressources économique et financière sont souvent décriés au niveau du secteur de l'éducation, où certains délégués régionaux du pouvoir central et élus locaux s'opposent à la mobilité de leurs enseignants au profit d'autres communes même pour des raisons de rapprochement du conjoint. Voilà autant de difficultés qui pourront

⁴Informations disponibles sur le site: <http://www.axl.cefanel.ulaval.ca/afrique/mali.htm>, consulté le 20 mars à 12h10mn

⁵Informations disponibles sur le site: <http://www.axl.cefanel.ulaval.ca/afrique/mali.htm>, consulté le 20 mars à 12h10mn

⁶La Loi n°2018-041 du 27 juin 2018 portant création des collectivités territoriales de régions, de cercles, des arrondissements en République du Mali.

impacter le bon fonctionnement du système éducatif quand nous savons que les communes rurales jugées « zones difficiles » (Banamba, Nara, Yelimane, etc.) selon les critères fixés par le MEN manquent encore d'enseignants qualifiés.

Le Mali fait partie de la communauté économique des États de l'Afrique de l'ouest (CE-DEAO) et de l'Union africaine (U.A). Il est aussi membre de l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF). Cette institution internationale partenaire propose des plans d'action sous forme de projets expérimentaux notamment autour de l'articulation entre langues africaines et langue française. Cela se traduit sur le terrain par un enseignement bilingue : français-langue nationale. L'objectif de permettre une meilleure réussite à l'école primaire à partir de la langue maternelle de l'apprenant pour faciliter l'accès au français. Profitons de cette politique de réforme pour faire le lien avec la section suivante consacrée à la situation de l'école au Mali.

1.2. Aperçu historique du Mali

Avant la fin du XIX^{ème} siècle, le Mali appelé Soudan français était sous contrôle des troupes françaises jusqu'à la date du 22 septembre 1960, qui consacre son indépendance politique. Le Mali occupe une grande place (voir sa superficie dans la section précédente) dans l'histoire des grands empires de l'Afrique de l'Ouest. Les héritages des empires du Ghana, du Mali et de Gao constituent un fond culturel et une référence historique très importants pour les différents groupes ethniques maliens⁷. Les Soninké (Ghana), les Malinké (Mali) et les Songhay (Gao) en étaient les fondateurs, et ces trois anciens peuples, dont les descendants constituent la population cœur du Mali actuel, cohabitent aujourd'hui de façon harmonieuse (Diakitè, 2000 cité in Skattum, 2008 : 100). À une époque où les voies maritimes le long de la côte de l'Afrique de l'Ouest n'étaient pas encore développées, tout commerce entre l'Afrique noire de l'Ouest et l'Afrique arabe du Nord passait à travers le Sahara. Ce placement stratégique par rapport au commerce transsaharien fut fondamental pour l'émergence des anciens empires. Le premier d'entre eux, celui du Ghana (VIIIe au XIe siècle), était situé à la frontière du désert et du Sahel et devint très riche particulièrement grâce à l'échange d'or, de sel et d'esclaves. Avec l'échange commercial suivait aussi un échange d'idées religieuses, notamment de l'islam, introduit en Afrique de l'Ouest par les négociants arabes au début du XIe siècle, et rapidement accepté par des empereurs soninkés du Ghana, originellement animistes (Ki-Zerbo, 1978 : 106-112). L'Empire du Ghana fut renversé par des musulmans berbères, les Almoravides, au XIe siècle. Le

⁷ Notons que les zones géographiques où vivent des groupes ethniques ne correspondent pas forcément aux territoires nationaux. Les groupes ici dénommés « maliens » peuvent ainsi être présents dans d'autres pays.

deuxième grand empire dans l’Afrique de l’Ouest fut l’Empire du Mali qui monta en puissance suite à la fameuse bataille à Kirina en 1235, où le futur roi manding, Soundjata Keïta, battit le roi des Sosso (autre groupe ethnique). L’épopée héroïque de l’empereur Soundjata a été racontée par les griots à travers les siècles, et le « lion du Manding » est devenu un véritable symbole national pour le Mali. Soundjata a établi une organisation sociale dont on retrouve les traces dans la société malienne d’aujourd’hui. Il a défini les droits et devoirs des différents groupes ethniques aussi bien que le rôle des différents clans dans la société (Skattum, 2010 : 100). Le plus légendaire des empereurs manding après le fondateur est Mansa Moussa, venu au pouvoir en 1312. À ce moment, le vaste empire du Mali s’étendait de l’Océan Atlantique à la boucle du fleuve Niger, et de la forêt équatoriale au Sahara. L’empire du Mali était le premier grand royaume musulman au Soudan (dont le territoire du Mali actuel), et son influence culturelle, linguistique et religieuse en Afrique de l’Ouest était considérable. Tombouctou devint sous cet empire un centre religieux important, dont un monument important était la grande mosquée de la ville, Djingereyber, construite en 1328 et inspirée par la culture arabe avec laquelle fut établi un contact important au cours du pèlerinage à La Mecque de Mansa Moussa en 1324. Au début du XV^e siècle, des discordes internes par rapport à la succession affaiblissent l’autorité politique de l’Empire du Mali. Pendant ce temps, le royaume des Songhay ayant comme capitale Gao, était en train de se développer. Le fondateur et le plus grand héros de ce qui devint l’Empire de Gao (ou l’Empire songhay), Sonni Ali Ber, arriva au pouvoir en 1464 environ. Il élargit rapidement son royaume en prenant le contrôle des villes essentielles de commerce et d’érudition comme Tombouctou et Djenné. Son successeur était le général musulman dévot Askia Mohamed, et sous son règne, religion et savoir occupèrent une place importante. À cette période dans l’histoire africaine, l’Université de Sankoré à Tombouctou était la capitale éducative du Soudan français et Gao était la plus grande ville de l’Afrique de l’Ouest (Ki-Zerbo 1978 : 129-151). Bien administré et hautement organisé, l’Empire de Gao est devenu le plus grand et le plus riche du Soudan. Les richesses de l’empire étaient cependant convoitées par ses rivaux, parmi eux le puissant et ambitieux sultan du Maroc, El Mansûr, qui envoya son armée à travers le Sahara pour prendre le contrôle du commerce d’or en Afrique de l’Ouest. L’invasion marocaine en 1591 (la bataille de Tondibi) marque la fin de l’époque des grands empires (*op. cit.* 197-201). Une longue période d’anarchie et de guerres internes s’ensuivit. Beaucoup de petits royaumes, souvent fondés sur l’origine ethnique, sont apparus, parmi lesquelles le royaume Bambara de Ségou et le royaume Peul du Macina. Après ce rappel historique pour mieux connaître le Mali, nous allons aborder la façon dont l’enseignement du français était perçu et dispensé jusqu’à nos jours. Dans la section qui suit, la situation de l’enseignement au Mali sera déployée.

1.3. Situation au Mali de l'enseignement du français et la réforme de 1960

Le Mali, après la Guinée-Conakry, a rompu avec le système éducatif colonial à son accession de l'indépendance. Cette réforme de 1962 visait sur un système complet allant de l'enseignement primaire au supérieur en passant par le fondamental et le secondaire général, technique et professionnel. La concrétisation de cette politique a conduit à la création, entre 1963 et 1975, de grandes écoles comme l'Ecole Nationale d'Administration, l'Ecole Normale Supérieure, l'Ecole Nationale d'Ingénieurs, l'Ecole de médecine et de pharmacie du Point G et l'Institut Polytechnique Rural, l'Ecole Normale Secondaire, l'Ecole des Hautes Etudes Pratiques, l'Ecole Nationale des Postes et Télécommunications. Alors les élèves les plus méritants étaient récompensés par des bourses d'études à l'étranger. L'ambition de cette réforme était entre autres : « *Un enseignement tout à la fois de masse et de qualité, un enseignement qui puisse fournir avec une économie un maximum de temps et d'argent, tous les cadres dont le pays a besoin pour ses divers plans de développement* » (Loi n°62-74/AN-RM du 17/08/1962).

Mais l'espoir de réalisation de la réforme d'une telle ambition était très mince, car selon le dernier recensement général de la population et de l'habitat, (désormais RGPH 2009⁸), le taux de scolarisation était passé seulement de 7 à 32,8% en 30 ans et le système souffrait encore de grandes insuffisances. En outre, Traoré (2001) révèle que « *L'absence d'une méthodologie appropriée pour l'enseignement des langues nationales et de matériel didactique adéquat rendait difficile l'atteinte des objectifs assignés à l'expérimentation des langues nationales dans l'enseignement formel* » (Traoré, 2001 : 6)

Ainsi toutes les méthodologies et les concertations ont échoué et ont été toutes abandonnées les unes après les autres (fora en 1964 ; séminaire en 1978, États généraux sur l'Éducation en 1989, Table Ronde sur l'Éducation en 1991, proposition de refondation de l'éducation de base appelée Nouvelle Ecole Fondamentale en 1994).

Comme nous pouvons nous en apercevoir, la réalisation de cette grande réforme soulève un ensemble de problèmes notamment la conjonction d'une « *formation de masse et de qualité* ». Quand nous savons que les difficultés liées au contexte économique sans forces humaines expérimentée rompues et initiées aux savoir-faire didactiques els plus récents complexifient est

⁸ RGPH, publié en décembre 2012 est le 4^{ème} et dernier du genre après ceux de (1976,1987 et 1998). Il a lieu en principe tous les dix ans.

de nature à rendre cette tâche très difficile à mettre en place avantage les dispositions à mettre en œuvre. Comme le fait remarquer le RGPH de 2009 :

Après les années 1970, avec la multiplication des domaines d'intervention de l'Etat autres que l'éducation, conjuguée avec la prise de conscience de la population sur l'importance de la scolarisation, le système éducatif du Mali ne répondait plus aux attentes (crise scolaire de 1980, début du concours de recrutement à la fonction publique en 1983, etc. Rapport (2009)

Ces manques seront amplifiés par les restrictions budgétaires de 1989 exigées par le Fonds Monétaire International (désormais FMI). Ces mesures économiques drastiques dites Programme d'Ajustement Structurel (désormais PAS) ont abouti au départ beaucoup de fonctionnaires à la retraite anticipée dont les enseignants. Cela aura sans doute des conséquences sur le système éducatif malien. À ce propos, Diakité (2008) rappelle que l'impact spécifique du PAS sur l'école s'est traduit entre autres par le départ massif des enseignants parmi les plus expérimentés à la retraite anticipée, dégageant ainsi des milliers de classes ; par le gel du recrutement dans la fonction publique de nouveaux personnels, enseignant aussi bien que technique, réduisant les structures et l'Etat à des solutions palliatives telles que l'engagement de vacataires et de contractuels. On pourrait concéder à cette politique d'ajustement si elle s'inscrivait dans une logique d'opportunité cherchant à remplacer les anciens par des formateurs jeunes et formés avec des programmes plus récents.

Malheureusement, sous la deuxième république comme le soulignent bien Lange et Gisselbrecht (1999), la fonction enseignante est dévalorisée, le corps enseignant et son syndicat, le Syndicat national de l'éducation et de la culture (SNEC) sont réprimés. D'autre part, les économies budgétaires imposées par les organisations internationales (FMI, Banque mondiale) entraînent une baisse du budget de l'éducation nationale qui aura comme conséquences une diminution des effectifs enseignants, démotivés par des retards de paiements. Ainsi, les effectifs d'enseignants de l'enseignement fondamental baissent de plus de 10% entre 1985 et 1990 et le taux de scolarisation passe de 29% à 22%. Entre 1968 et 1989. La crise scolaire s'est amplifiée par les multiples conflits entre le régime militaire, les enseignants et les élèves entraînant la désaffection des familles pour l'école. Ainsi, le peu de jeunes qualifiés censés servir le pays ont dû fuir vers les pays de la sous-région comme la Côte d'Ivoire, le Burkina-Faso et le Gabon dont les salaires étaient nettement supérieurs et réguliers que ceux du Mali.

Les résultats scolaires avec un tel personnel n'ont pas été concluants. C'est à juste raison que Dumestre (1997), spécialiste du bamanankan (une langue véhiculaire du pays) résume ainsi la crise écrivant : « *L'école malienne est dans une situation désastreuse, à la fois quantitativement - ce qui se sait – et surtout qualitativement – ce qui se dit peu [...]* »

Cette transformation du paysage éducatif malien est à la fois l'origine et le résultat de l'évolution de la demande sociale d'éducation. Citons à cet effet Galtier (2011) pour lequel « *Il est clair que la réforme était un peu trop précipitée. C'est pourquoi apparut, dès 1994, une grande opposition du milieu scolaire au nouveau projet : grèves des enseignants, grèves des élèves, protestations des parents d'élèves* ». (Galtier, 2011 : 403-411c).

Le choix de la langue est laissé à la discrétion de la communauté villageoise qui gère l'école. Il s'agit des localités qui ne disposent d'une école classique (enseignement en français). Nous présentons dans le tableau suivant la situation de cette école non formelle pour corroborer notre propos.

Tableau 1 : Situation des écoles non formelles et CED

| Ecoles non formelles | Date de création | Langue d'enseignement | Durée des études | Principal financement | Autres financements |
|--|-------------------------|------------------------------|-------------------------|------------------------------|----------------------------|
| Ecole du village | 1992 | LN et initiation au français | 4ans | Parents | ONG |
| Centre d'éducation pour le développement | 1994 | LN et initiation au français | 4ans | Parents | ONG |

Dans la même perspective, Traoré (2009) rajoute la lenteur de l'État dans la mise en œuvre du changement du système éducatif tant espéré par les dirigeants : « *Malgré les déclarations en faveur des langues nationales (LN) dans la première réforme scolaire du Mali en 1962, elles ne sont introduites à l'école qu'en 1979, près de vingt ans après l'indépendance en 1960* ». (Traoré, 2009: 158)

Le relèvement du taux brut de scolarisation dans le primaire s'explique sur le terrain par la politique de communication de l'Etat qui semble gagner l'adhésion des parents d'élèves à travers les campagnes de sensibilisation, des sketches sur la nécessité d'envoyer les enfants à l'école. Les journées artistiques et culturelles furent organisées dans les établissements publics et privés à l'époque. En témoigne le théâtre d'intervention sociale appelé sketch que les comités

de Lettres⁹ ont fait jouer par les élèves du lycée. Ainsi en 2009, les taux de scolarisation se résument dans le tableau suivant selon l'UNICEF.

Tableau 2 : Taux de scolarisation par sexe

| Education et Alphabétisation | |
|--|-------|
| Taux brut de scolarisation (%) au primaire I | 75,40 |
| Filles (%) | 71,50 |
| Garçons (%) | 79,10 |

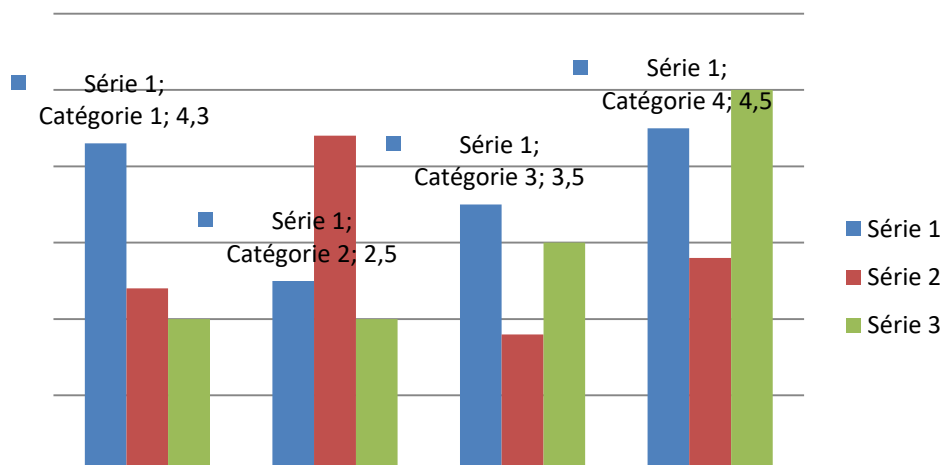
On constate sur ce tableau ci-dessus une nette amélioration du taux brut de scolarisation des enfants maliens. Une situation qui se traduit par la mise des actions concrètes du MEN d'où la création de la section Scolarisation et Formation des Filles (SCOFI) en 2000 ; et celle de la Division Scolarisation des Filles depuis 2011. Dans le cadre du maintien des filles à l'école, les mesures suivantes sont proposées afin d'éliminer les disparités entre les filles et garçons dans l'éducation d'ici 2030 en tenant compte des objectifs de développement durable (désormais ODD).

- *une politique de bonne gestion du personnel enseignant;*
- *la mise en œuvre de la politique nationale de l'alimentation scolaire;*
- *la mise en place d'une politique nationale en matière de scolarisation des filles;*
- *la mise en place d'une bonne politique de gestion de flux dans le 2^{ème} cycle d'enseignement et une offre attractive au niveau de l'enseignement secondaire pour inciter les enfants à finaliser leurs études ;*
- *l'encouragement des « bourses maman », des Activités Génératrices de revenus à l'adresse des femmes pour soutenir la réduction du travail des enfants, alléger les mamans et favoriser le maintien des filles à l'école.*

Si ces mesures se réalisaient, elles permettront de créer l'égalité des chances en matière de scolarisation et de contribuer à la réduction de l'écart entre les sexes au niveau des enseignements fondamental, secondaire de l'éducation non formelle et de l'éducation préscolaire et spéciale. Cela correspond aux actions du MEN pour améliorer les taux de scolarisation et d'achèvement de la scolarité des filles.

⁹ C'est le collectif des enseignants de la même discipline au sein des établissements secondaires avec un responsable dont le mandat est renouvelable à chaque rentrée. Il initie des activités pédagogiques, socioculturelles et linguistiques en synergie avec la direction de l'établissement.

Figure 2 : Pourcentages garçons-filles selon l'UNICEF 2010



Source : Compilation personnelle du RGPH 2009

Il ressort de ces statistiques que la NEF a contribué à l'accroissement sensible du taux de scolarisation des élèves du fondamental¹. Toutefois, cet enthousiasme cache d'autres réalités liées à la pléthore des effectifs constituant un risque de blocage de cette nouvelle politique linguistique. C'est à juste titre que Galtier (2011) rappelle :

De plus, cette pédagogie très ambitieuse, nécessitant des petites classes de 35 élèves, était incompatible avec la généralisation de l'enseignement primaire que l'on voulait faire en même temps. En fait, les classes pouvaient atteindre 100 élèves, avec souvent le système de la double vacation (c'est-à-dire que le maître enseigne à deux classes différentes, le matin et l'après-midi, afin de pallier au manque de personnel. (Galtier, 2011: 403-411)

Au regard de cette situation, deux grandes tendances se dessinent au sujet de la pratique de cet enseignement. Les parents d'élèves avertis, c'est-à-dire les intellectuels, y voient un enseignement au rabais, puisque les autorités scolaires porteuses de l'initiative, elles-mêmes n'y envoient pas leurs propres enfants. Cela implique qu'elles soutiennent le français en tant que seule langue d'enseignement. Les autorités éducatives recommandent le bilinguisme (langue nationale/français) en proclamant les réussites de cette pédagogie mais envoient leurs propres enfants dans les écoles classiques (monolingues françaises). Évidemment, ce sont les enfants des parents pauvres qui demeurent les seuls à y être envoyés. Il convient de souligner le para-

doxe de cette politique d'enseignement à double vitesse, où les enfants issus des milieux défavorisés sont soumis au curriculum bilingue contre ceux des milieux favorisés avec le français comme seule langue de scolarisation.

De plus, d'autres linguistes maliens notamment Danthioko (1996) remettent en cause la non prise en compte des réalités du milieu et le double manque de réalisme pédagogique : la volonté d'enseigner dans toutes les langues concomitamment d'une part, et le choix délibéré d'enseigner un français littéraire d'autre part.

L'enseignement malien souffre essentiellement de ses options linguistiques qui ne sont plus en phase avec les réalités locales. En effet, le choix d'enseigner dans toutes les langues nationales à la fois, une option dictée par notre chauvinisme au lendemain de notre accession à l'indépendance, manque, tout comme le choix d'enseigner une langue de culture, qui par définition, exclut la masse, de réalisme. (Danthioko, 1996 :89)

En outre, l'influence des politiques extérieures semble justifier le choix des réformes de politiques éducatives au Mali notamment celle de 1962 reconnaît clairement qu'elle s'est inspirée du modèle socialiste :

La Réforme que nous entreprenons aujourd'hui est inspirée des expériences de pays socialistes ou d'Etats qui ont connu, comme nous, le régime colonial et ses méfaits, et opéré une transformation radicale, aussi bien dans les structures que dans les finalités, de leur système d'éducation : Guinée, Maroc, Tunisie, Tchécoslovaquie, Chine Populaire, Viêt-Nam, Union Soviétique. (Cité par Coulibaly, 2013 : 8)

Ainsi, il fait remarquer les risques de l'expansion du conformisme en la matière d'éducation. Avec la diffusion à grande échelle de certaines orientations éducatives, le processus de mimétisme institutionnel est fortement encouragé par certains organismes internationaux (l'UNESCO, l'UNICEF, l'Union Européenne, la Banque Mondiale, le FMI, le CAMES, etc.) et alimentée par la diffusion des évaluations comparatives entre systèmes éducatifs nationaux. C'est, par exemple, le cas du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN ou PASEC. (Ibid.2013 :8). Or, Draelants et Maroy (2007) préviennent contre une telle orientation :

« la politique nationale prend ainsi inévitablement la forme d'un bricolage continuel: il s'agit d'emprunter et de copier des fragments et des parties

d'idées généralement nées ailleurs (apparaissant parfois comme des tendances ou des modes), en se basant et en modifiant des approches essayées et testées localement...».

Cette affirmation de Draelants et Maroy ci-dessus décrit mieux le constat d'échec des méthodes pédagogiques expérimentées, de notre point de vue, les réformes éducatives au Mali qui sont toujours d'inspiration étrangère la PC de (1979-1987) , le PRODECI (1998-2008) et le PRODECII (2019-2028) et l'APC de 2011...). Il serait intéressant que les responsables en charge de la question éducative songent à élaborer des programmes et des méthodes ancrés sur les réalités du pays, et à partir des fonds propres du budget national. Il paraît incohérent que le MEN ne puisse pas élaborer des modules de formation reflétant les valeurs du pays. En d'autres termes, la plupart des approches pédagogiques que le Mali a connues depuis 1962 jusqu'à nos jours sont calquées sur les cultures étrangères aux enfants. Cet état de fait n'est pas de nature à faciliter les apprentissages notamment la compréhension et l'interprétation du sens des certains textes littéraires ancrés sur la culture française comme la symbolique des couleurs dans la poésie.

Les multiples échecs et les vicissitudes scolaires tirent aussi leurs origines des fonds extérieurs empruntés avec certaines conditions. Deux exemples illustrent notre propos, d'abord la PC a dû s'arrêter pour faute de formation, de recyclage des formateurs dû au manque de financement de l'Etat. Tous les rapports officiels du MEN le prouvent. Ensuite en 2018-2019, les modules de l'Education complète à la sexualité (désormais ECS) au Mali sont le fruit du financement de l'UNESCO. Le projet immédiatement retiré par les autorités éducatives du pays suite aux vifs mouvements de contestation socio-religieux contre l'ECS.

Pour preuve, l'intégration des modules sur l'ECS¹⁰ au niveau de l'enseignement primaire sont jugés contraires aux valeurs sociétales et religieuses du Mali d'où sa proscription *sine die*. En dépit des critiques et des griefs formulés depuis fort longtemps, la situation ne s'est pas améliorée, puisque les données chiffrées de l'année scolaire 2004-2005 fournies par le MEN constatent près de 19% d'ajournement dans le cycle I, 24% dans le second cycle et 29% dans le secondaire. La loi d'Orientation de 1999 sur l'Education en son article 11 proclame que le système éducatif malien vise entre autres objectifs à :

¹⁰Source:<https://www.maliweb.net/education/timore-tioulenta-monsieur-education-sexuelle-complete-en-personne-2818314.html>

- *Faire acquérir à l'apprenant, à chaque niveau d'enseignement, des compétences lui permettant de s'insérer dans la vie active ou de poursuivre ses études ;*
- *Développer les compétences de l'apprenant à planifier et à organiser ses apprentissages et son perfectionnement culturel en lui fournissant les outils de base de son propre travail intellectuel autonome.*

L'ambition d'atteindre ces objectifs semble se heurter aussi à certaines réalités du terrain. Nous voulons faire allusion aux multiples grèves tantôt des syndicats d'enseignants tantôt des élèves et étudiants du Mali face à des promesses non tenues par les autorités éducatives. En outre, la validation des années scolaires inachevées mérite d'attirer l'attention des institutions et des autorités scolaires. L'année scolaire 2018-2019 parmi tant d'autres en est un témoignage éloquent. Les élèves du public étant rentrés en octobre 2018, jusqu'au mois de mai 2019, n'ont pas fait un mois entier de cours à cause des grèves. L'Etat est intervenu à cette date pour signer des accords avec les syndicats d'enseignants afin de sauver l'année. A la fin de l'année, les élèves et candidats qui n'auront effectué que quelques mois de cours sur 9 mois et qui n'auront été que partiellement évalués seront admis en classe supérieure. Est-il possible de parler de qualité des produits formés dans une telle condition ? Paradoxalement, certaines écoles privées avantagées poursuivaient imperturbablement leurs cours. En conséquence, l'école publique, l'école populaire où seuls les enfants des pauvres passent leur scolarité, laisse à désirer actuellement. Nous pouvons donc parler d'existence de « école » et « école » au Mali.

Dans ce contexte, la question de la qualité de l'enseignement dispensé et celle de l'échec scolaire restent des débats très ouverts au Mali, puisque chacun avance ses arguments sans que personne ne reconnaisse sa responsabilité. Cette dégradation de la situation de l'école au Mali est de nature à interroger la place de l'enseignement du français dans le système éducatif. Selon les statistiques de (OIF, 2015.) seulement 17% de Maliens parlent cette langue. Nous profitons de la situation de l'enseignement du français au Mali pour nous arrêter sur la première grande réforme du système éducatif de 1962 dont les conséquences sont toujours ressenties. La remise en cause du niveau de performance des apprenants maliens et la dégradation des rendements scolaires restent des questions d'actualité chez les acteurs de l'école malienne. La section suivante nous en dit plus sur les motifs et les objectifs de cette première réforme éducative au Mali.

1.4. Réformes du système éducatif au Mali

C'est la loi adoptée de 1962 instituant le système éducatif malien et qui connaîtra plusieurs modifications (respectivement en 1964, en 1968, et en 1978) et celles de 1992 au lendemain du coup d'État. Le système éducatif malien est administré aujourd'hui principalement par trois ministères : le Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) ; le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESRS) et le Ministère de l'Emploi et de la Formation Professionnelle (MEFP). C'est un système qui comprend plusieurs ordres et types d'enseignement, avec une diversité de parcours et de passerelles, dont la finalité est de permettre une insertion socioprofessionnelle réussie pour tous. Dans le cadre de cette étude, nous insisterons sur les aspects méthodologiques et pédagogiques de la réforme au lycée.

Au plan méthodologique, l'objet de la réforme de 1962 était marqué par la rupture avec le système d'enseignement colonial sous deux angles d'attaque. D'une part, il s'agissait d'en finir dans le cadre de l'enseignement de la littérature « avec la perspective de l'histoire littéraire » et « l'étude systématique des auteurs », et d'autre part, par l'étude de la langue ou encore appelée la grammaire « de faire acquérir aux élèves, sinon sa "maîtrise parfaite", du moins une expression correcte et aisée aussi bien écrite qu'orale ». L'idée d'abandonner « l'histoire littéraire au profit de l'étude des thèmes » visait à « susciter la réflexion chez les élèves et à les amener à dégager les lignes de force d'une époque, d'une civilisation ».

L'étude littéraire sera dès lors consacrée aux textes négro-africains et étrangers articulés autour des thèmes définis par série et par niveau. Dès la 10^{ème} année Lettres (la Seconde), mentionnent les programmes. Il convient de noter avec force que l'élève devra être amené progressivement à l'acquisition de la dissertation, du résumé et du commentaire composé de texte. Les comptes-rendus de ces exercices doivent permettre de contrôler l'orthographe, la correction grammaticale et la propriété des termes.

La finalité de ces programmes était définie à deux niveaux à savoir la maîtrise de la langue au travers des cours de grammaire et l'enseignement de la littérature pour favoriser l'épanouissement intellectuel des élèves, d'ouvrir leur esprit et leur sensibilité à des problèmes qui les touchent et de leur donner des armes pour les appréhender, les cerner et les dominer.

Ainsi, au sortir de la 10 Lettres (alors âgés de 14 à 15 ans), les élèves devaient avoir acquis une bonne connaissance dans les études suivantes :

-La phrase : phrase simple et phrase complexe

- La ponctuation et l'accentuation

- *Les temps verbaux et les modes*
- *Les formes de l'énoncé : discours direct – indirect – indirect libre*
- *La construction de paragraphes*
- *L'enchaînement des idées*
- *L'élaboration de plan*
- *La dissertation et la contraction de texte*

Et, en 11èmes Langues Littérature (LL) et Sciences Humaines (SH), il est attendu de leur part des compétences avérées en :

- *Versification*
- *Formation et évolution sémantique des mots*
- *Expression de la négation et de l'interrogation*
- *Concordance des temps*
- *Dissertation contraction et commentaire composé de texte.*

Tandis qu'en Terminales Lettres, le profil attendu était axé sur l'expression correcte, élégante, claire et précise. En 2011, une nouvelle réforme¹¹ du système éducatif entraîne le Mali à adopter l'enseignement au secondaire selon l'Approche par Compétences (APC). Ces 'Nouveaux programmes', sans dissocier, à la différence des précédents, l'étude de la langue de celle de la littérature se focalise sur trois compétences : *Parler – Lire – Écrire*. Ils veulent se démarquer de leurs prédécesseurs en donnant, en littérature, par un retour au système colonial, « une perspective historique aux apprenants. Tandis qu'au plus bas de l'échelle, au niveau dit « fondamental », les élèves sont initiés dès le primaire à la rédaction à travers des sujets de narration (récit d'événements, portraits...) qui s'étendra à la description et à l'argumentation au collège. Pour la diction, des textes de récitation sont prévus alors que le lexique se construit par des cours de vocabulaire théorique, des dictées (préparées et de contrôle). Des cours de grammaire préparent à la maîtrise de la conjugaison et à la construction de phrases. Ainsi, à la fin de chaque cycle, on s'attend à une somme de compétences de la part de l'apprenant permettant de mobiliser son apprentissage pour ses besoins personnels comme proclamé dans la Loi d'Orientation sur l'Éducation de 1999 en son article 11. Citons entre autres objectifs :

- *faire acquérir à l'apprenant, au niveau de chaque ordre d'enseignement, des compétences lui permettant de s'insérer dans la vie active ou de poursuivre ses études ;*

¹¹ Loi d'Orientation sur l'Éducation, la mise en application par l'Arrêté N°2011/MEALN-SG du 08 juin 2011.

- développer les compétences de l'apprenant à planifier et à organiser ses apprentissages et son perfectionnement culturel en lui fournissant les outils de base de son propre travail intellectuel autonome.

Au regard des difficultés majeures de réaliser ces objectifs susmentionnés, d'autres réformes ont vu le jour le (PRODEC)¹² dont les principaux objectifs sont liés à l'amélioration de l'accès à l'éducation, au renforcement de la qualité des enseignements et des apprentissages et à la gestion de l'école en mode décentralisé. L'une des composantes du PRODEC était la SARPE (Stratégie Alternative pour le Recrutement du Personnel Enseignant). Le recours à cette forme de recrutement massif et aléatoire est consécutif à l'application du P.A.S (Programme d'Ajustement Structurel) exigée par la banque mondiale (désormais, BM) et le fonds monétaire international (dorénavant, FMI) dans les années 80. Cet ajustement a conduit entre 1985 et 1997, au départ à la retraite anticipée d'un millier d'enseignements qualifiés soit 831 maitres du second cycle et 276 maitres du premier cycle. Son effet collatéral a été la réduction sensible du nombre d'établissements de formation initiale qui est passé de huit (8) à seulement trois (3) dans ladite période. Dans ce contexte, le Ministère de l'Education Nationale s'est rabattu sur la stratégie alternative qui a consisté à recruter des contractuels de tous profils pour occuper des postes d'enseignants après une formation pédagogique de trois mois. Cette mesure qui est appliquée chaque année depuis son institutionnalisation en 1997, permettra de combler régulièrement le déficit d'enseignants en attendant que les IFM qui sont de création récente, atteignent leur pleine efficacité.

Il convient de signaler qu'après leur formation beaucoup de ce contingent restent au chômage malgré les fonds investis à cet effet. Sur le terrain, cette stratégie alternative à la crise d'enseignants du primaire et du fondamental au Mali semble laisser un goût d'inachevé auprès des bénéficiaires de la formation dont certains se sont reconvertis professionnellement.

Le système éducatif est organisé autour de sept (7) niveaux que nous allons dérouler dans la page suivante :

¹² La mise en œuvre du PRODEC dans les années 1990, avec ses objectifs quantitatifs et qualitatifs de développement de l'éducation, a permis mettre de en exergue une pénurie sans précédent d'enseignants.

Tableau 3 : Ordres d'enseignements du Mali selon les instructions officielles du MEN

| | |
|----|--|
| 1. | L'éducation préscolaire et spéciale |
| 2. | L'enseignement fondamental |
| 3. | L'enseignement secondaire général |
| 4. | L'enseignement secondaire technique et professionnel |
| 5. | L'enseignement normal |
| 6. | L'enseignement supérieur |
| 7 | L'éducation non formelle |

Source : MEN, 1999

Le rôle et les missions de chaque ordre sont définis par la loi d'orientation de 1999. Nous avons jugé nécessaire de présenter succinctement par niveau pour mieux faire comprendre le fonctionnement du système éducatif au Mali.

L'éducation préscolaire a pour objet de développer les capacités physiques, morales et intellectuelles des enfants afin de faciliter leur socialisation et leur intégration à l'école. Cet ordre d'enseignement est dédié aux enfants âgés de 0 à 6 ans. Il est assuré par des institutions spécialisées dont les conditions de création, d'ouverture et les modalités de fonctionnement sont fixées par voie réglementaire.

Quant à l'enseignement fondamental, il a pour objet de développer chez les élèves des apprentissages fondamentaux qui contribueront au développement progressif de leur autonomie intellectuelle, physique et morale afin de leur permettre de poursuivre leurs études ou de s'insérer dans la vie active. Il est formé d'un bloc indivisible de 9 ans. Il accueille les enfants à partir de 6 ans¹³ et est sanctionné par le Diplôme d'études fondamentales (DEF), l'équivalent du BEPC pour le système éducatif français. Son organisation et ses modalités de fonctionnement sont établies par décret pris en Conseil des Ministres.

Pour ce qui est de l'enseignement secondaire général, il a pour mission de faire acquérir aux élèves des connaissances générales et techniques, théoriques et pratiques, des modes et des moyens de pensée constituant la base commune des diverses spécialités du savoir, en vue de

¹³Les Instructions Officielles indiquent que l'enfant doit être scolarisé à partir de 7 ans. Cependant certains parents le font de manière précoce 5 voire 4 pour permettre à l'enfant d'accéder aux longues études très jeune surtout pour prévenir les risques de redoublements. Ceux-ci minimisent les effets que la scolarisation peut avoir la scolarisation précoce.

leur permettre de poursuivre des études supérieures ou de s'insérer dans la vie active. L'enseignement secondaire général est dispensé dans les lycées. Les études y sont couronnées par le baccalauréat.

L'enseignement technique et professionnel remplit les mêmes missions que le secondaire général. Il sert à faire acquérir aux élèves dits « professionnels » des connaissances théoriques, techniques et pratiques. L'enseignement secondaire technique et professionnel prépare au CAP et au brevet de technicien (BT) et le BAC technique pour le lycée technique. Il obéit à la même organisation et aux mêmes modalités de fonctionnement que le fondamental.

L'enseignement supérieur prépare pour toutes les filières de l'activité nationale des spécialistes hautement qualifiés et des chercheurs capables de réaliser un travail créateur dans tous les domaines de la science et de la technologie. Il forme aux diplômés des cycles premier et second de l'enseignement supérieur et aux diplômés post-universitaires tels que la Licence Professionnelle (filières courtes) et la Licence, le Master puis le Doctorat¹⁴ pour certains domaines (Médecine, pharmacie, Science de la Vie et de la Terre, Mathématiques, Physique Chimie et géographie). L'enseignement supérieur est dispensé dans les instituts, les facultés et les grandes écoles. Son organisation et ses modalités de fonctionnement sont identiques aux autres ordres ci-mentionnés.

L'éducation non formelle a pour but de mettre en application de toute forme appropriée d'éducation de jeunes non scolarisés ou déscolarisés et d'adultes en vue d'assurer leur promotion sociale, culturelle et économique. Le développement des Centres d'éducation pour le développement (désormais CED) se fait à partir du vécu des communautés à la base et dans le cadre d'une politique nationale à la hauteur de l'importance accordée à l'enseignement fondamental. Les stratégies éducatives dans les CED et celles de l'école formelle doivent s'enrichir mutuellement pour permettre l'émergence d'une école endogène plus ancrée dans les réalités socioculturelles et économiques des communautés à la base.

L'accès à une école apaisée et performante exige en principe de la rigueur dans la gestion de ressources humaines notamment le respect du règlement intérieur. Dans cette logique, l'une des faiblesses du système éducatif malien est l'absence de châtiment corporel. Certes, le sujet ne fait pas encore l'unanimité, mais l'indiscipline et les violences au sein de l'espace scolaire et universitaire semblent donner raison aux défenseurs du châtiment corporel. La punition

¹⁴ A ce jour, le Mali, après 60 ans d'indépendance, ne dispose pas d'école doctorale à ce jour en Sciences du langage ni en Littérature française à l'opposé du Sénégal, de la Côte d'Ivoire et du Burkina-Faso par exemples.

des élèves a été interdite après l'avènement de la démocratie dans notre pays en 1991. En effet, dans son article 26, un arrêté ministériel¹⁵ fixant le règlement intérieur des établissements de l'enseignement fondamental et secondaire, stipule que le châtime nt corporel est formellement interdit. Tout enseignant qui viole les dispositions de cet arrêté peut recevoir des avertissements allant jusqu'à sa traduction devant un conseil de discipline.

Hormis, les deux premiers niveaux, le passage du niveau inférieur au niveau supérieur est toujours subordonné à l'admission à un examen de fin de cycle. Les structures non formelles incluant l'alphabétisation fonctionnelle des adultes et l'éducation des jeunes déscolarisés ou non scolarisés dans les Ecoles Du Village (EDV) et dans les (CED) ne nécessitent pas de concours ni de test d'entrée, elles favorisent le volontariat par le biais d'une formation de courte durée adaptée aux réalités socio-économiques des futurs jeunes cadres. L'Etat a pris les mesures suivantes dans ce sens :

- *la réduction de la durée de cycles:* la création d'un enseignement fondamental qui réduit de 1 an la durée des études de base.

Dans le système colonial, il y avait le cycle primaire qui durait 6 ans et un cycle secondaire à deux niveaux, niveau collège (4 ans) et niveau lycée (3 ans). Avec la réforme du système, nous constatons un réaménagement du cycle fondamental à 9 ans au lieu de 10 ans. Concrètement le collège est ramené à 3 ans sanctionné par le DEF au lieu du BEPC par le passé.

- *la création d'un enseignement supérieur* dont le rôle essentiel est de :
 - assurer la formation générale et technique des cadres supérieurs du Mali ;
 - promouvoir la recherche scientifique ;
 - adapter l'enseignement public au progrès scientifique et technique et aux transformations de la vie sociale.

- *La réforme de l'enseignement technique et professionnel* doit permettre la formation des cadres à tous les niveaux en fonction des besoins nationaux dans le minimum de temps.
- *La Formation des enseignants* dans les centres pédagogiques régionaux en 1 an.

De nos jours, tous les ordres d'enseignement sont administrés par un ministère. D'un côté, il y a l'éducation nationale chargé de l'enseignement primaire fondamental (cycles 1et 2) et de l'enseignement secondaire général et technique professionnel. De l'autre côté, nous avons l'enseignement supérieur et la recherche scientifique qui s'occupe des universités et des

¹⁵Arrêté n°100688 MEALN-SG du 12 mars 2010, article 26.

grandes écoles fonctionnant avec le budget de l'Etat. Les enseignants des ordres précités sont rattachés aux collectivités décentralisées et financées par les fonds PPTE¹⁶.

L'existence de deux catégories de fonctions publiques a créé des situations de frustrations dans le monde des enseignants au Mali. En conséquence, les syndicats d'enseignants ont multiplié des mouvements de grève pour tenter de corriger les insuffisances constatées chez les fonctionnaires des collectivités territoriales. Lorsque ceux-ci bénéficient d'une formation doctorale, l'absence de passerelle pour l'enseignement supérieur les oblige à évoluer au secondaire à la différence de son collègue fonctionnaire de l'Etat. Cette fonction publique « à deux vitesses » a plus besoin aujourd'hui de relecture afin de correspondre aux réalités du moment.

Paradoxalement, le nombre de cette catégorie de travailleurs va in crescendo notamment les détenteurs de diplômes post-universitaires. Ceux-ci sont en attente de point de chute au supérieur, jusque-là, un privilège laissé aux seuls fonctionnaires de l'Etat. Pour rappel, l'effectif des enseignants (du primaire au secondaire) s'élève aujourd'hui à 66.000 dont 58000 sont du ressort des collectivités selon les informations officielles (désormais IO) de la primature, courant de Mai 2019.

Par ailleurs, l'enseignement monolingue engendrait des conséquences culturelles encore plus sérieuses : « *L'utilisation d'une langue étrangère comme langue d'enseignement entraîne en effet, ipso facto, une dévalorisation immédiate de la culture d'origine puisque celle-ci apparaît d'entrée de jeu comme étant incapable de fournir ne serait-ce que le support de la formation* ». (Belloncle, 1984 : 23)

Partant de ce constat sur le terrain Wambach (2001) rappelle que les pays (comme le Mali et le Burkina) sont engagés dans un enseignement bilingue langues africaines/français en vue de renouveler leurs pratiques pédagogiques. C'est dans cette « *pédagogie convergente* » développée à grande échelle au Mali que l'on trouve un essai d'application des théories de Piaget (Kamii & Devries, 1981) et de Vygotsky (Schneuwly, 1987): une pédagogie active centrée sur l'apprenant, proche des approches communicatives alors en vigueur dans le domaine du FLE.

La théorie de Piaget ci-dessus caractérise l'intelligence comme le prolongement sur le plan mental de l'adaptation organique. *L'intelligence humaine* résulte de l'application des lois biologiques, selon lesquelles tout être vivant est doté d'une structure interne qui tend à s'adapter au milieu environnant. Quant à la théorie de Vygotsky (*op.cit.*), elle est un modèle de transmis-

¹⁶ Il s'agit des « aides allouées » aux pays pauvres très endettés dont le Mali fait partie.

sion culturelle, via la médiation sociale. Dans ce modèle *théorique*, le développement des fonctions psychiques supérieures chez l'individu est fondamentalement ancré dans ses dimensions historiques et sociales.

Sur le plan sociolinguistique du français, Dreyfus (2006) dans son article intitulé « *Enseignement/ apprentissage du français en Afrique : bilan et évolutions en 40 années de recherches* » a pu montrer comment la profusion de recherches sur la variation du français parlé en Afrique francophone en cohabitation avec d'autres langues a marqué l'évolution des représentations vis-à-vis du français et de son enseignement. À la suite de Martine ci-dessus, on peut penser qu'aujourd'hui le français n'est plus une langue de la seule France, car il faut compter avec les variétés et les accents africains qui lui confèrent d'autres attributs interculturels d'où la notion de français d'Afrique, de Belgique, du Québec etc. Toutes ces spécificités prouvent l'appartenance du français à une multitude de communautés francophones assez irrégulières.

Dans cette optique la mobilisation dans plusieurs pays africains des travaux Calvet & al. (1969) sur la description du français en Afrique ont conduit à l'ouvrage d'Essono et M. (2009), intitulé *Inventaire des particularités lexicales du français en Afrique noire*. Ces particularités rentrent dans la formation des néologismes issus des langues africaines, mais aussi dans les types et procédés comme la dérivation, la composition, l'abréviation et la siglaison provenant du français dit central. Citons quelques exemples extraits de l'inventaire du français d'Afrique noire (désormais IFA) d'Essono et al. (Op. cit. 2009) ces africanismes :

Enceinter, « engrosser », de l'adjectif enceinte ; cadeauer « offrir un cadeau à », du nom cadeau ; friquer « donner de l'argent », du nom argotique fric ; ananeraie « plantation d'ananas » ; collinard et collinaire, « habitant des collines » ; essencerie « poste d'essence » ; copalier « arbre qui fournit le copal » ; balafoniste ou balafongiste, « joueur de balafon(g) » ; araignon « enfant de l'araignée » (dans les contes de la forêt) ; dévierger « déflorer (une jeune fille) » ; alphabète obtenu par dérivation régressive à partir de analphabète, avec l'appui des mots courants alphabétiser, -ation, -ateur ; co-épouse « l'une des femmes d'un polygame par rapport aux autres épouses » ; antilope-bubale, antilope-cheval, antilope-royale, etc., nommant diverses variétés d'antilopes ; banane-douce, banane à bière, banane à cuire, pour différentes variétés de bananes ; C.F.A. correspondant maintenant à « Coopération Financière Africaine » et désignant par ellipse du mot franc l'unité monétaire en usage dans tous les pays de l'Union monétaire de l'Afrique de l'Ouest ; agglo, n.m., « gros parpaing ou brique rouge d'argile cuite », procédant vraisemblablement du terme aggloméré ; cométat, désignant au Zaïre un commissaire d'État.

Une seconde catégorie de l'IFA d'Essono et al. ci-dessus regroupe les particularités sémantiques. Divers procédés se trouvent mis en œuvre : le transfert carême s'appliquant en région islamisée au mois du ramadan ; restriction ou extension de sens : préparer dans le sens de « préparer le repas, cuisiner », souris au contraire est devenu un terme générique. Racelle-Latin (1984) s'est intéressée au cas « Des anglicismes dans l'Inventaire des particularités lexicales du français en Afrique noire ». Dans la même optique, sur la néologie française contemporaine, cf. notamment Goosse (1975) et Bal (1984: 31- 40). La polysémisation et les emplois figurés sont nombreux, parfois pittoresques : c'est ainsi que le mot ambassade, par métaphores et métonymies en cascade, en est arrivé à signifier : « lieu de rencontres galantes », « maîtresse », « vagin ». Évolutions plus simples mais non moins révélatrices - dans le cas du mot avocat, pris dans l'acception de « pot-de-vin » ou de politicien, arrivé à signifier « menteur ». Plus subtils sont les phénomènes d'appropriation socio-sémantique qui introduisent une distorsion lexico-sémantique entre l'usage africain et l'usage européen, dans des mots du français commun. Le cas de vieux est significatif : valorisant en Afrique, il est plutôt dépréciatif en Europe Dreyfus (2006) souligne qu'en effet, la « conscience de la norme » peut être exprimée par des prises de position le plus souvent à la fois diverses et déterminantes. Or, ces prises de position peuvent être tantôt conciliantes tantôt en conflit avec les pratiques langagières, pédagogiques et didactiques observées, en milieu plurilingue ou en milieu dit « monolingue », chez des apprenants, qu'ils soient non-natifs ou pas, et des enseignants.

C'est la question fondamentale au Mali, beaucoup d'enseignants de FLE sanctionnent systématiquement les expressions locales chez les élèves à l'écrit comme l'oral. Nous serons d'accord avec ceux prônant la tolérance tout en les sensibilisant sur la diversité des normes du français comportant des variétés régionales a fortiori le français hors de France. Cependant, il s'agit de prescrire l'argot ou le français populaire au détriment du standard, celui qui correspond aux normes générales. Ainsi, les critères d'appréciation sont les suivants pour toutes les productions écrites peu importe les examens susmentionnés.

Tableau 4 : Appréciations de l'écrit et les notes correspondantes

| Appréciations | Notes |
|----------------------|--------------|
| Excellent | 18.00-20.00 |
| Très-bien | 16.00-17.75 |
| Bien | 14.00-15.75 |
| Assez-bien | 12.00-13.75 |
| Passable | 10.00-11.75 |
| Insuffisant | 08.00-09.75 |
| Faible | 06.00-7.75 |
| Médiocre | 04.00-5.75 |
| Mal | 02.00-3.75 |
| Nul | 00.00-1.75 |

Source : Nos enquêtes de terrain de 2017

En somme, l'émergence des normes endogènes d'action et d'interaction est une réalité incontournable, qu'il faut reconnaître simplement parce qu'elle est l'expression des caractéristiques socioculturelles, socioéducatives et historiques (Vézina, 2009 : 6) dans une société ou un contexte donné. Dans le même ordre d'idées, il serait intéressant d'intégrer les compétences de l'oral en prévoyant des grilles d'évaluation largement partagées par l'inspection nationale de l'éducation. Nous reviendrons plus loin dans un chapitre y afférent.

C'est vital sur le plan des politiques et des initiatives linguistiques et éducatives, car l'adoption d'une norme plurielle peut devenir une stratégie de développement et d'adaptation de modèles éducatifs, d'inclusion sociale, de reconnaissance et redistribution fonctionnelles des langues, entre autres, (Dumont, 2001 : 45).

Pour résumer, nous pensons que cette réflexion sur l'expression des normes dans l'action pédagogique/didactique est nécessaire, afin d'apporter des réponses aux problématiques liées à la gestion de la diversité scolaire et sociale, ainsi qu'aux divers besoins spécifiques des locuteurs et des apprenants des langues secondes et de scolarisation. Le cas du Mali ne doit pas faire abstraction à cette nécessité dans la mesure où l'on veut orienter les recherches vers la dynamisation des interactions dans le contexte de la classe.

Au Mali, l'enseignement/apprentissage des langues nationales vise à développer chez les apprenants un bilinguisme fonctionnel. Par bilinguisme fonctionnel, il faut entendre la capacité pour chaque apprenant de réussir le passage de la LM (L1) à la L2. Ce bilinguisme de transfert des compétences se nomme au Mali, le bilinguisme fonctionnel, apprendre le français

à partir des acquis de la langue maternelle. Ce qui s'oppose à tout esprit de valoriser les deux langues au même degré. Le français étant de variété haute de par son statut alors que le bamanankan jouit d'une popularité nationale ou transnationale¹⁷.

Fort de ce constat, les chercheurs de la Direction Nationale de la Pédagogie (dorénavant, DNP) et la Division de la Recherche Pédagogique et Evaluation (dénommée désormais DRPE) ont décidé d'interroger les pratiques¹⁸ dans ce domaine afin de mieux appréhender les difficultés liées au transfert des compétences du Bamanankan(L1) au français (L2).

Il convient de souligner que dans le contexte actuel de l'enseignement/apprentissage du bamanankan en 1^{ère} et 2^{ème} Années dans les zones couvertes par le Projet USAID Mali SIRA¹⁹, le problème ne se pose pas en termes de langue maternelle, mais de langue dominante du milieu pour la plupart des élèves DNP (2020). Le choix porté sur le bamanankan s'explique par le nombre assez élevé de ses locuteurs²⁰ soit 82% de la population alors que l'ethnie bambara représente 46% des Maliens.

La problématique, c'est qu'au Mali les situations d'enseignement /apprentissage bilingues préoccupent les chercheurs, linguistes, les pédagogues, tant leurs répercussions sont importantes sur le développement du bilinguisme fonctionnel. À beaucoup de niveaux, l'apprentissage de la langue première et le transfert des compétences dans la langue seconde se font avec des difficultés selon toujours DNP ci-dessus. Parmi ces difficultés, nous pouvons citer entre autres :

- L'insuffisance de formation pédagogique et linguistique de l'enseignant malien ;
- Les difficultés liées à la gestion des variantes dialectales ;
- L'insuffisance des manuels scolaires et autres supports pédagogiques en langues nationales ;
- La faiblesse de l'appui institutionnel de l'Etat dans la mise en œuvre des langues nationales comme médium d'enseignement.

¹⁷ Le Bamanankan est parlé en plus du Mali, au Burkina, en Côte d'Ivoire, en Guinée Conakry et au Sénégal sous le terme « dioulakan » ou « soussou » etc. Pour aller plus loin, on pourrait aussi consulter les liens: http://www.inalco.fr/sites/default/files/asset/document/formation_mandingue_licence_llcer_2019-2020.pdf
<http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/mali.htm>

¹⁸ Extrait de la conférence du 20 février 2020 à Bamako sur le thème: Le transfert des compétences de la langue bamanankan (L1) à la langue française (L2), sous la direction de la DRPE/DNP.

¹⁹ Selected Integrated Reading Activity (SIRA) correspond par coïncidence au mot « chemin » ou stratégie à suivre : les deux définitions fonctionnent chez les spécialistes maliens.

²⁰ <https://malizine.com/2017/07/14/top-10-langues-plus-parlees-mali/>

Au Mali, ces difficultés sont très souvent la cause de l'échec des apprentissages, du développement des compétences et de leurs transferts dans l'apprentissage de la langue seconde. Malgré les différentes expériences vécues et celles en cours dans le cadre du transfert des compétences de la langue nationale à la langue française connaissent des résultats mitigés. Cela peut être attribué à l'insuffisance de formation pédagogique et linguistique des enseignants, du manque de matériels didactiques, de manuels scolaires et autres supports pédagogiques appropriés. Il devient alors un impératif d'appréhender ces difficultés et de déterminer pour chacune d'elles des pistes de solutions.

C'est dans ce contexte aussi que s'inscrit notre travail de recherche : apport de l'oral et de la linguistique interactionnelle dans la conception de dispositifs de FLE-FLS pour un public malien en contexte plurilingue.

Le transfert des compétences de la L1 (bamanankan) à la L2 (français) nous paraît une piste intéressante à explorer dans la mesure où, il ne sera pas une simple transposition des méthodes classiques. Pour le « père fondateur » de la PC, M. Wambach ci-dessus, les buts linguistique et culturel ne sont cependant que des moyens pour atteindre un but social, à savoir le développement de l'individu :

Dans la pédagogie convergente, la première importance est accordée à la méthodologie de la langue maternelle susceptible de *développer chez l'apprenant les comportements, les attitudes et les aptitudes favorables à tous les apprentissages* Kanè (2000). La réalisation de cet objectif nécessite un aménagement linguistique en amont qui permette à tous les Maliens de s'en servir dans la vie quotidienne et dans la sphère publique. Comme le constate (Skattum (2010), il faudrait « [avoir] à l'esprit qu'il serait important de parler de leur utilisation dans d'autres sphères de la vie telles que la justice, la communication, l'administration publique, etc. ».

Cette politique linguistique figurait déjà parmi les objectifs sociaux affichés par les autorités maliennes en introduisant les langues nationales (désormais LN) dans le système éducatif à savoir le développement de la collectivité par la littératie. Celle-ci se manifeste par la perception de la commission nationale (1995:40) pour laquelle « *L'utilisation des langues nationales dans l'éducation est un puissant facteur de développement. Elle crée un environnement lettré favorable à une meilleure maîtrise des activités socioprofessionnelles par les populations* »

Cette conception est également partagée par Joseph ci-dessous qui précise :

« *C'est bien la langue maternelle en effet qui garantit le décollage intellectuel de l'enfant dès le début de la scolarité. C'est elle qui lui apporte cet élément*

fondamental d'équilibre sans lequel il s'atrophie, c'est elle qui lui fournit la possibilité de verbaliser sa pensée et de s'intégrer harmonieusement dans le monde qui l'environne ». Joseph (1988).

Cette thèse de Poth ci-dessus est soutenable dans la mesure où « [...] l'enfant est à l'aise dans sa langue maternelle comme dans les bras de sa mère et en lui refusant la possibilité d'utiliser le support linguistique familial apte à répondre à son besoin fondamental d'expression et de créativité, l'école le place du même coup en situation de régression ». (Ibid., 1988).

Malgré le discours politique rassurant, le curriculum souffre de nombreuses insuffisances telles que les effectifs pléthoriques dans les salles de classe, la mauvaise formation des enseignants, la non adhésion des parents d'élèves, etc. Loua (2016), prouve que

75 % des parents d'élèves de Bamako et 96 % des parents ayant un niveau d'études supérieures sont défavorables à l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement fondamental. Le constat général révèle un échec de cette innovation, qui avait pour objectif de rehausser le niveau des écoliers maliens.

L'analyse de ces points de vue divers nous montre que la formation demeure la clé de voûte de toute réforme ou innovation pédagogique. Le cas de la SARPE (Stratégie Alternative de Recrutement de Personnels Enseignants) dans le cadre du PRODEC est illustratif des aménagements inaboutis du système éducatif malien. Cette stratégie a émergé avec son slogan « *un village, une école* » prôné par les autorités et qui a conduit à la création d'écoles sans personnel enseignant et/ou au recrutement d'enseignants non-qualifiés. Le résultat fut un échec tant au plan qualitatif que quantitatif. En attendant une solution définitive à cette problématique (Dumestre, 2000:179) propose, contrairement à l'impossible et auto-persuasif slogan « quantitativement et qualitativement » des autorités éducatives du Mali, une refondation du système éducatif. De son point de vue :

« Améliorer le système éducatif, le rendre plus efficace, c'est-à-dire faire mieux, a donc pour corollaire faire moins : moins d'enseignants, mais mieux recrutés et mieux formés, moins de classes et d'écoles, mais mieux pourvues, moins d'élèves, mais mieux sélectionnés et mieux encadrés moins de temps de scolarité [...] »

Encore faudrait-il s'interroger pour savoir si cette alternative constitue une stratégie efficace de remédiation à la crise de l'école malienne. Dans un ouvrage autobiographique BA rappelle son premier contact avec le français à l'école coloniale :

« ...J'écoutais attentivement et répétais après les autres, m'appliquant à bien retenir les paroles même si je n'en comprenais pas le sens (...) Ce simple exercice de mémoire ne présentait pour moi aucune difficulté, d'autant que mon désir d'apprendre le plus vite possible la langue de « mon ami, le commandant », j'y mettais toute mon ardeur ». (BA : 1991-1992, 330-343)

Ce témoignage met en évidence la nécessité d'apprendre à enseigner autrement le FLE, surtout au cycle primaire. La floraison des disciplines, le planning des cours et la pléthore des effectifs sont autant de facteurs complexifiant les acquisitions chez les élèves.

Dans tous les cas qu'il s'agisse des langues étrangères enseignées au Mali ou celles enseignées en France, une chose semble être évidente, c'est le fait qu'entre le discours politique et les pratiques langagières réelles : scolaire, sociale, familiale, il y a une contradiction qui ne dit pas son nom. Nous nous référons au cas du Mali, où les médias hormis l'ORTM²¹, les établissements bancaires et les hôpitaux, etc. utilisent énormément et quotidiennement les langues nationales. Rarement ils ont recours au français, la langue officielle du pays : autant le prestige du français est réel, autant le choix délibéré de parler sa langue maternelle est manifeste au Mali. Comme écrivent Calvet & Moreau (1998) « *Nous assistons en fait, à une modification des fonctions du français en Afrique, langue coloniale, puis langue des pouvoirs africains, également langue véhiculaire interethnique ou interétatique et devenant lentement, dans certaines situations, langue identitaire (ou langues identitaires)* ».

Le phénomène semble trouver son explication dans la mesure où, la scolarisation en français ne devrait pas entraîner une rupture avec la langue et la culture d'origine des apprenants. Cependant la théorie selon laquelle l'immersion précoce dans la langue étrangère provoque un traumatisme est discutable, puisque Bâ (1991-1992) précise : « *Cela n'a rien d'étonnant quand on pense que la plupart des enfants africains vivant dans des milieux où cohabitent généralement plusieurs communautés ethniques (...), ce qui est d'ailleurs valable aujourd'hui.* » (Ibid.1991-1992, 330-343)

²¹Office de Radiodiffusion Télévision du Mali, un établissement sous la tutelle exclusive de l'Etat.

Au Mali, l'accès à l'éducation présente des disparités à relever au regard de différents paramètres sociaux. À ce propos, Lange (2000) rapporte qu'« avant l'arrivée du colonisateur français, le Mali disposait d'écoles coraniques dont nous ignorons l'évolution au cours des siècles passés. En effet, l'histoire de l'enseignement islamique a bénéficié de très peu d'études en Afrique subsaharienne, tout particulièrement en Afrique francophone (Lange, 2000 : 51-59).

Compte tenu de notre expérience de terrain, nous sommes en droit d'affirmer que certains parents d'élèves préfèrent envoyer leurs enfants dans les medersas au détriment de l'école française. Cela s'explique par les insuffisances des moyens de l'Etat dans le domaine de l'éducation au Mali d'où la floraison du secteur privé. Roy (2007) remonte dans le temps pour situer l'origine des medersas au Mali :

C'est à partir des décennies 1940-1950, que s'est développé le système des medersas qui utilise principalement l'arabe comme langue d'alphabétisation. Vu la pauvreté des ressources étatiques, ce système privé des medersas offre aussi l'avantage d'éduquer un grand nombre d'enfants aux frais des particuliers, mais souvent avec le concours de donateurs internationaux, dont les pays arabes.
(Roy, 2007:8)

Cette situation d'enseignement en arabe au détriment du français est bien réelle dans les villes et les villages maliens depuis l'éclatement de la crise sécuritaire de 2012. Certains groupes terroristes²² sont hostiles aux écoles françaises qu'ils saccagent à leur passage dans le sud, au centre et partout où ils règnent. Selon les rapports 2019 de l'UNICEF, 1100 écoles au Mali sont fermées pour cause d'insécurité, privant plus de 350000 enfants de leur droit à l'éducation dont la majorité se trouve dans la région centrale de Mopti. Le même rapport de l'UNICEF indique que dans l'ensemble du pays, plus de deux millions d'enfants âgés de 5 à 17 ans sont en dehors du système scolaire pour diverses raisons liées à l'insécurité, à la pauvreté et au manque d'écoles de qualité à proximité des domiciles des enfants. En conséquence, tous ces facteurs cumulés aux pratiques pédagogiques ne sont pas anodins dans la décadence de l'école. Dans la section qui va suivre, nous traiterons des conséquences des méthodes traditionnelles sur les réussites scolaires.

Nous allons nous intéresser à la place que le français occupe dans l'enseignement malien après la réforme de 1962.

²² Au Mali, il s'agit de la Katiba Amadou Kouffa de Macina et de la branche alliée à AQMI de Lyad Ag Agaly de Kidal qui s'opposent à l'enseignement dans les écoles françaises et la présence des forces étrangères dans le pays.

1.5. Place du FLE-FLS dans l'enseignement au Mali

L'enseignement du français au temps colonial avait pour objectif premier de servir de porte d'entrée à la civilisation occidentale. À cet objectif, s'ajoutait la nécessité d'avoir des "interlocuteurs africains" dans l'administration locale des colonies. Sur le sujet, Hardy (1917) tient un discours explicite :

« La France ne demande pas qu'on lui procure en série des contrefaçons d'Européens [...] Faites que chaque enfant né sous votre drapeau tout en restant homme de son continent, de son île, de sa nature soit un vrai Français de langue, d'esprit, de vocation » !

Aux lendemains de l'indépendance, les nouveaux dirigeants maliens ont reconnu l'importance de la scolarisation et estimaient qu'il était anachronique de garder la structure et les finalités de l'enseignement hérité du colonisateur. En effet, ils sont partis du principe que la langue maternelle crée un climat de confiance et d'harmonie entre les élèves et leur maître et entre eux-mêmes. Elle leur permet de mieux percevoir et d'interroger le monde qui les entoure en développant leur imagination et leur créativité. Nous accordons à dire avec (Couet et Wambach, 1994), les résultats des recherches récentes sur la compréhension, la structure cognitive et la perception ont prouvé que les premiers apprentissages – pratique de la communication, construction du discours, appropriation de l'écrit, ouverture aux sciences – se font plus facilement dans cette langue.

Au regard de cette prise de conscience des autorités de l'éducation nationale, le français est utilisé comme une discipline et un médium par rapport aux LN. Précisons toutefois que la place qui lui est réservée par la constitution de 1992 demeure sans équivoque²³. Parmi les domaines exclusifs d'utilisation du français, il y a tout ce qui est officiel : la constitution, l'administration, le journal officiel, la justice, les médias d'Etat, les relations diplomatiques, les échanges commerciaux...

L'option socialiste que le Mali a prise dès son indépendance et son désir de construction de l'identité nationale l'ont amené à envisager l'utilisation des langues nationales comme outils de développement (Diarra, 1997 : 25), et les choix idéologiques et politiques qui ont été opérés

²³ « Le Peuple Souverain du Mali [...] proclame sa détermination à défendre les droits de la Femme et de l'Enfant ainsi que la diversité culturelle et linguistique de la communauté nationale [...] (Préambule) [...] Le français est la langue d'expression officielle. La loi fixe les modalités de promotion et d'officialisation des langues nationales (article 25) ».

ont défini un paysage linguistique qui a évolué au fil des ans. En outre, la vitalité démographique des groupes a aussi participé à cette recomposition à la fois linguistique et populationnelle Konaté et al. (2010).

L'enseignement du FLE-FLS poursuit son chemin malgré les nombreuses réformes éducatives sans succès (*cf. op.cit.* sections 2.4.5, 2.5). Enseigner du français, s'entend ici comme un enseignement dispensé uniquement dans cette langue en tant que matière, discipline à part entière. Alors qu'enseigner en français laisse sous-entendre un enseignement dans les disciplines non littéraires (mathématiques, physique-chimie, science de la vie et de la terre...).

Dans ce dernier cas, l'enseignant se sert du français pour dispenser ses cours sans en faire un objet d'étude. Sur le plan didactique, il y a lieu de faire la distinction *entre enseigner en français et enseigner le français*. Chevillard (1985) indique qu'il s'agit d'un système didactique différent de celui d'une classe de français langue maternelle et où les trois pôles – l'élève, l'enseignant et le savoir – fonctionnent dans un système complexifié. En effet, le système dit « classique » impose une médiation, dans la mesure où la langue de l'enseignant, celle des savoirs et celle de l'élève sont différentes. Alors les composantes suivantes sont à mettre en relation :

- L'« élève » dans ses rapports avec l'objet-savoir à construire doit avoir trois qualités: d'abord être capable de développer des compétences linguistiques et communicatives en français pour interagir avec les pairs et avec l'enseignant. C'est ensuite un apprenant doté de connaissances antérieures construites dans une autre langue, avec d'autres conceptions et d'autres représentations. Enfin, il sera capable de réactualiser ses connaissances seulement quand il entrera dans la nouvelle langue :

- L'« enseignant » propose un savoir nouveau dans une langue qui n'est pas celle de l'élève. Cette langue lui offre en principe les moyens de développer les compétences linguistiques et langagières des apprenants grâce aux stratégies mises en jeu.

- Le « savoir » nouveau qui représente des valeurs, une histoire et une culture nouvelles pour l'élève et qui ne s'inscrit pas dans la continuité de ses connaissances préalables et de ses conceptions. Il s'agit à la fois d'un savoir, d'un savoir-faire et d'un savoir-être qui exigent des compétences, communicative et linguistique, dans la langue des partenaires des interactions, le français. Ainsi, le français sur objectifs spécifiques (désormais FOS) doit être intégré à la formation continue des professeurs maliens des disciplines non linguistiques voire ceux qui doivent entreprendre des séjours à l'étranger. L'intérêt du FOS est d'aplanir les difficultés liées aux techniques et pratiques du français susceptibles d'entacher le discours pédagogique ou les

conversations quotidiennes de ces derniers. C'est la raison pour laquelle Tolas (2016) spécialiste du FOS, revient sur les points clés de la didactique :

« Le français sur objectifs spécifiques s'adresse à des publics devant acquérir, de plus en plus rapidement, dans un but utilitaire présent ou futur, un capital culturel et langagier : des savoirs, des savoir-faire et des comportements qui leur permettent de faire face aux situations auxquelles ils seront confrontés dans leur vie universitaire ou professionnelle. C'est un domaine ouvert, varié, complexe, qui se caractérise par la grande diversité de ses contextes, situations d'enseignement, méthodes, objectifs, pratiques et dispositifs ». Tolas (2016)

Cette réflexion qui concerne la réalité française et que nous allons transposer avec des adaptations nécessaires au contexte malien, parce qu'il s'agit de l'enseignement du français avec les LN en milieu multilingue. Cela nécessite d'expliquer un peu le processus de transposition didactique en reconsidérant le triangle pédagogique de Houssaye (1988) La transposition didactique est l'activité qui consiste à transformer un objet de savoir savant en un objet de savoir à enseigner. Les savoirs savants en étude de la langue font référence à la morphologie, à la syntaxe, à la phonétique. En revanche, les savoirs-faire correspondent aux savoirs langagiers rituels et pratiques. Ainsi, l'objectif de l'enseignement des langues vise les savoirs-faire qui s'appuient sur les règles issues du savoir savant. Il s'agit pour l'enseignant de FLS au Mali de ne pas perdre de vue l'écart entre le savoir savant et le savoir enseigné. La différence tient non pas seulement par l'âge des apprenants à qui l'on enseigne, mais aussi par une étude pour comprendre les phénomènes didactiques. En effet, le fonctionnement didactique du savoir est différent du fonctionnement savant, au regard des ordres d'enseignement (primaire, collège, lycée ou université), les pratiques de classe et les approches pédagogiques varient. Les enseignants maliens que nous avons observés sur le terrain sont généralement exposés à des problèmes didactiques. Par exemple, ceux qui ont débuté leur carrière au niveau primaire avant de devenir des professeurs de secondaire sont confrontés à la gestion de la classe en voulant garder mêmes les approches. Il convient d'ajouter que lesdites classes sont linguistiquement hétéroclites, or les savoirs se transmettent en français, langue étrangère Ainsi, une mise en relation judicieuse de tous ces éléments du triangle didactique semble essentielle pour la bonne conduite des enseignements en contexte plurilingue malien.

Selon le rapport de plusieurs études menées dans certains pays francophones d’Afrique de l’ODSEF de 2016 prouvent que :

Le français, comme langue écrite et lue, demeure toutefois nettement privilégiée : le ratio du nombre de personnes alphabétisées en français par rapport à celles alphabétisées en langues nationales variant de 6 à 10 au Cameroun, au Mali et au Sénégal et atteignant 40 et 50 respectivement au Burkina et au Bénin.

C’est la raison pour laquelle les dynamiques démographiques et linguistiques singulières font ressortir ces rapports rédigés par Maurer (2016) mettent en lumière quelques tendances et similarités dans les cinq pays francophones étudiés (le Bénin, le Burkina Faso, le Cameroun, le Mali, le Sénégal). Ces similarités sont constatées au niveau l’évolution de la place du français qui dépend notamment des dynamiques démolinguistiques propres aux pays d’Afrique au sud du Sahara.

Dans la plupart de ces pays, l’usage d’une des langues nationales semble se généraliser dans l’espace public et le domaine administratif qui étaient autrefois exclusivement réservés à la langue officielle qu’est le français. Cet essor d’une langue nationale notamment (le moré au Burkina Faso, le wolof au Sénégal ou le bamanankan pour le Mali), n’empêche pas néanmoins un accroissement important du nombre de francophones sachant lire et écrire. Nous pouvons en déduire la possibilité d’une cohabitation entre le français et les langues nationales. Par exemple, au Mali, c’est le rôle que joue le bamanankan comme le souligne Konaté²⁴, Diabaté & Assima (2010) « *le bambara, est en position si monopolistique qu’elle semble avoir fait le plein de transferts dans le bassin de locuteurs potentiels des autres langues* ».

Cette affirmation de Konaté ci-dessus confirme la thèse selon laquelle le bamanankan est une variété haute au Mali par comparaison aux autres langues du pays. C’est grâce à cette position que le bamanankan sert aujourd’hui de langue véhiculaire qui s’étend au-delà des frontières maliennes avec ses variétés dialectales parlées par exemples au Burkina-Faso, en Côte d’Ivoire, en Guinée Conakry et au Sénégal. Par ailleurs, toutes les expérimentations réformistes sont passées par cette langue d’abord comme médium d’enseignement pour faciliter les premières acquisitions puis étant que discipline (*cf.* la réforme de 1962 à l’approche équilibrée de 2016). Il faut noter que cette généralisation d’une LN a permis de baliser le terrain à la cohabitation non conflictuelle entre le français et les langues nationales.

²⁴ Konaté, Mamadou Kani, Idrissa Diabaté et Amadou Assima (2010). *Dynamique des langues locales et de la langue française au Mali : un éclairage à travers les recensements généraux de la population* (1987, 1998 et 2009)

« Du fait de la minorité des locuteurs de langue française, les langues maliennes sont davantage utilisées que le français dans la vie de tous les jours notamment en ce qui concerne les soins dans les hôpitaux ou les centres de santé par exemple. Malgré tout, la maîtrise du français offre de nombreuses possibilités comme l'accès à certains postes, reconnaissance sociale et prestige²⁵ ». (s.d.)

Nos enquêtes de terrain de 2018 auprès des enseignants maliens nous ont permis de constater que les élèves en phase d'initiation avec le français éprouvent certaines difficultés liées par exemple au système phonologique acquis en bamanankan (LM). Ce système est nettement différent de celui de la L2 (français). Cela peut s'illustrer par le cas du bamanankan, une langue à tons. Dans cette langue, le même mot peut par exemple changer de sens selon que le ton soit haut ou bas sans que sa morphologie subisse des modifications. Puisque les tons sont marqués seulement sur les premières voyelles, quelle que soit la longueur du mot comme dans les mots suivants :

Bá (chèvre), *bà* (mère) ; *bá la* (porc-épique) et *bàla* (balafon).

De même, le « e » muet n'existe pas en bamanankan, c'est-à-dire le « e » muet se prononce avec l'accent aigu ou alors porte l'accent grave. En voici quelques exemples avec leur sens en français donné entre parenthèses : Kante, kortè Konate, fèrè tale, fale se prononcent respectivement Kanté (nom de famille), kortè (arme maléfique chez les bambaras), Konaté (nom de famille), fèrè (place publique) Talé (proverbe) falé (laine).

Nous remarquons que le mot en question (ba) et celui de balafon portent un accent particulier que le français n'a pas : c'est le « a » accent aigu (*á*) correspondant à la tonalité basse contrairement à l'accent grave dans les 2 autres mots qui équivalent à la tonalité haute. Aussi, le « è » est symbolisé par « ε » depuis la convention de 2014²⁶ sur l'orthographe du bamanankan.

En vue d'approfondir la notion des influences de L1 sur L2 et inversement, nous proposons un cours suivi et donné par une enseignante de Fana lié au développement personnel (DP). D'alternance codique aux interférences en français, tout y est comme le prouve ces passages illustratifs :

À la question introductive du cours posée par l'enseignante à savoir décrire ce qu'ils voient, les élèves ont réagi immédiatement en ces termes : [vèri, joni, urugi]. Ainsi, elle a rectifié en disant « janjon ». Au fait, c'est le drapeau malien qu'elle avait brandi à la classe. Par

²⁵ Accessible sur le lien: <http://www.theses.ulaval.ca/2011/28523/28523.pdf> [archive]pp.36-37, consulté le 11 avril 2020 à 19h30mn.

²⁶ Un décret de 1967 a fixé l'orthographe du bamanankan sans en préciser les coupes morphologiques d'où Mahamadou Konta et Valentin Vydrin, « Propositions pour l'orthographe du bamanankan », Mandekan, INALCO décembre 2014. Ces propositions ne sont cependant pas à l'alphabet officiel.

[vèri, joni, urugi], nous retenons des comportements langagiers suivants : d'abord une substitution analogique du mot « drapeau » par *vert, jaune, rouge* symbolisant les trois couleurs qui composent le drapeau malien. En effet, les apprenants ont apprécié la réponse à la question du point de vue du signifiant au lieu du signifié. Dans la théorie saussurienne, le signifiant et le signifié sont deux facettes complémentaires du concept du signe linguistique. Nous estimons que ce jeu de substitution des apprenants a permis non seulement de créer les interactions, mais aussi d'aboutir à une réponse approximative que l'enseignante a amendée en faisant dire aux apprenants la correspondance entre le drapeau et les trois couleurs constitutives.

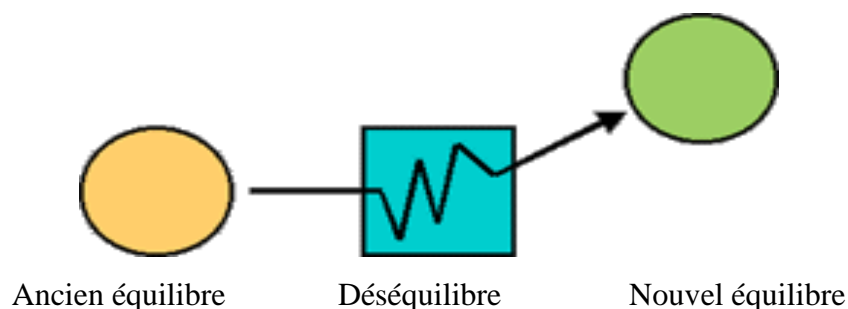
Ensuite, il y a un autre comportement langagier à savoir la déformation lexicale des mots français. Cela se comprend aisément, puisqu'il s'agit d'élèves du cycle primaire de l'enseignement fondamental à la phase découverte surtout en contexte bilingue où le métalangage est encore très faible. Les interférences en L2 ressortent dans le discours pédagogique au travers de ces appréciations « *A kani mais ibikótinieafe* ».

Enfin, hormis ces phénomènes langagiers très enrichissants à analyser, les acquisitions se sont globalement bien passées. Les stratégies mises en place par l'enseignante étaient la fusion de plusieurs approches pédagogiques dont nous présentons les plus significatives.

✓ *du socioconstructivisme*

C'est un enseignement centré sur les élèves qui ont une part active dans la construction de leurs savoirs en se référant à leur environnement social. On entend par environnement social, les autres pairs, les objets de la classe, la cour de l'école etc. nous proposons un modèle de tableau constructiviste et socioconstructiviste de Labédie et Amossé (2001).

Figure 3 : Schéma du socioconstructivisme



Source : Labédie et Amossé, 2001.

C'est une pédagogie centrée sur l'apprenant. En effet, elle part du principe socioconstructiviste que c'est l'élève qui apprend par l'intermédiaire de ses représentations, de ses reproductions. Les conceptions initiales ne sont pas seulement le point de départ et le résultat de

l'activité, mais elles sont au cœur du processus d'apprentissage débouchant aux nouvelles acquisitions. Nous préférons le modèle socioconstructiviste dans la mesure où il tient compte des prérequis des apprenants qu'il mobilise. En revanche, le modèle transmissif qui ne tient pas compte des conceptions préalables des apprenants. Cette pédagogie, appelée "magistrale" ou "frontale" s'inspire des travaux de John Locke. La connaissance transmise par l'enseignant viendrait s'imprimer dans la tête de l'élève comme dans de la cire molle.

- ✓ *des reformulations en L2* ou les amendements des réponses apportées se faisaient avec pédagogie, l'enseignante ne les rejette jamais d'office mais demandait à la classe si quelqu'un voulait en dire quelque chose, dans le cas échéant, elle donnait la forme correcte : « *kimeni contre kime* » : *Ce qui veut dire en français : évaluation test versus (désormais vs) évaluer. Mali janjon vs Veri-Joni-Rugi : ce qui signifie en français le drapeau du Mali au lieu de vert-jaune-rouge. Blema vs bleu---> joli : Rouge au lieu de bleu---> sang.*

Il y a une fausse ressemblance phonétique et extérieure dans la forme de ces deux : **blé** : désigne le rouge en bamanankan alors que **bleu** : renvoie à la couleur éponyme en français. Ce qui induit facilement les apprenants en erreur. De toute évidence, ces reformulations permettent de maintenir les liens entre les concepts et leurs représentations pour mieux assurer les transferts des savoirs. À juste titre, Vygotski, cité par Brossard (2001), attire l'attention sur l'appropriation des concepts "scientifiques" en contexte scolaire en l'opposant à l'acquisition naturelle, dans l'expérience immédiate, des concepts "spontanés". En effet, pour lui, ces deux types de savoirs se différencient nettement :

- par leur mode de signification : alors que les concepts spontanés renvoient à l'expérience singulière dans laquelle ils ont été rencontrés, les concepts scientifiques se définissent par les liens qu'ils entretiennent avec d'autres concepts auxquels ils sont articulés et auxquels ils réfèrent ;

- par leur degré de conscientisation : si les concepts spontanés sont élaborés et mis en œuvre "sans réflexion", il n'en est pas de même pour les concepts scientifiques qui relèvent d'un travail conscient et volontaire de pensée ;

- par les rapports qu'ils entretiennent avec le langage : alors qu'on peut constater l'imbrication étroite des concepts spontanés et des formes qui permettent de les dire, les concepts scientifiques sont reformulés différemment à chaque mise en œuvre, en fonction du point de vue énonciatif adopté :

"Ils procèdent de la mise en relation d'un contenu sémantique et d'une forme phonétique...consciente et délibérément effectuée et de multiples reformulations qui attestent de la capacité de reparcourir un même domaine de connaissances à partir de différentes entrées". Brossard (2001).

- ✓ des comparaisons systématiques entre la L1 et L2

Les cas de comparaison ont lieu lorsque les termes recherchés ne viennent pas à l'esprit ou lorsque leur équivalent n'existe pas en L1. Ainsi, il y a des termes comme : *tere* (trait), *eri* (heure), *miniti* (minutes), *ardoizi* (ardoise), *veri* (vert), *joni* (jaune), *urugi* (rouge) et *pagi* (page) entre autres sont des emprunts aux français. Ces types d'emprunts proviennent des déformations orthographiques et phonétiques dues au système phonologique de la variété du bamanankan. En règle générale du bamanankan, les mots francisés se terminant par le /e/ muet en position finale du mot se prononcent « i » par déformation phonétique (voir la liste de mots ci-dessus excepté le mot *tere*. Dans la même logique, les mots français débutant par un « h » muet ou « r » se prononce avec une voyelle préposée (voir *eri*, *arajo*, *eregili*, *eretari*), ces trois derniers mots de la parenthèse ci-dessus désignent en français respectivement radio, règle et retard.

En comparant ces mots bamanankan issus du français, on remarque une substitution de la voyelle finale « e » par « i » dans le même environnement dans les deux langues : L1 (variété basse) et L2 (variété haute). On note également la préposition des sons vocaliques /*ε* et *a*/ aux mots français commençant par les consonnes « h et r ».

Tous ces cas de figure montrent la place du français dans le système éducatif malien et même dans les cours de bamanankan qui font l'objet de notre analyse du discours de l'enseignante de Fana. On prend conscience du fait que l'enseignement bilingue bamanankan-(L1) - français (L2) permet de faire participer les apprenants de manière massive et active. C'est une stratégie pour moderniser les outils et les approches pédagogiques du français au Mali. Cela répond à nos objectifs de réviser les pratiques du monolinguisme vers le bi-plurilinguisme. Il s'agit là d'un bilinguisme fonctionnel évoluant vers la prise en charge de plusieurs langues conformément au contexte malien, où les enseignants et les apprenants parlent déjà leur langue maternelle avant celles de l'école (français, anglais, arabe, allemand, russe etc.). En revenant à l'analyse des séances de bilinguisme, le cours était marqué par :

- ✓ *des interactions dynamiques*

Les explications et les questions d'évaluations : avant-pendant-après la séance ont fait l'objet d'échanges entre l'enseignante et la classe d'une part, et d'autre part entre les élèves

eux-mêmes au travers des travaux de groupes et du plenum indépendamment des activités individuelles volontaires ou selon la désignation de la maitresse. Les réponses apportées par les élèves étaient discutées, justifiées et les corrections portées au tableau seul support. Quant aux élèves, ils ne disposent que de l'ardoise et les cahiers de 50 pages. L'enseignante du reste motivée et patiente guidait à chaque fois les débats dans la mesure du possible malgré quelques soucis de métalangage et d'insécurité linguistique au passage de L1 à L2. Cette approche sociolinguistique et de terrain est décrite au biais de l'interaction que Blanchet (Blanchet, 2015) définit comme un concept-clé résultant de quatre composantes essentielles :

- *Plusieurs participants sont impliqués dans l'exercice de la parole et dans l'échange (ce qui est une situation banale usuelle) ;*
- *Les participants s'influencent mutuellement de façon simultanée, tant sur le plan langagier que d'autres comportements ;*
- *L'interaction est un processus collectif complexe (qu'on peut momentanément, « ponctuer » pour en isoler un « objet » de méta-communication scientifique ou non) ;*
- *Le but d'une interaction est la construction d'une signification par des actes de langage, qui inclut des effets sur la situation elle-même et peut inclure la réalisation de tâches concrètes ou symboliques.*

Pour commenter en accord avec Blanchet ci-dessus par interaction, on comprend alors la « relation » au sens global de la relation humaine et sociale, sans focaliser uniquement sur les aspects « linguistiques » (les signes, la matérialité langagière). Une interaction engage constamment dans cette même perspective la totalité des personnes et des contextes (leurs histoires, leurs représentations, leurs tensions, leurs altérités, etc.).

Pour être plus concret, voici quelques extraits des interactions traduites du bamanankan à titre d'illustration. Nous adoptons des codifications personnelles QE/RE qui renvoient respectivement aux questions posées par l'enseignante (QE) et les réponses apportées par l'élève (RE.) Ces dialogues sont extraits d'un cours donné à Fana par une enseignante bilingue bambara-français.

Encadré 1 : Discours didactique en contexte d'enseignement bilingue : cas de Fana

QE7 : Illustration des couleurs à l'aide des tenues portées par les camarades de classe.
RE 7 : Baru est habillé en vert, puis un autre.
QE8 : quelqu'un d'autre habillé en vert ?
RE 8 : Le vert que porte Mme l'enseignante.
QE9 : Montre quelqu'un vêtu de rouge
RE9 : Yakuba est en rouge.
QE10 : Symbolique des couleurs.
RE10 : vert, pays agropastoral.
QE11 : Montre tes camarades habillés en jaune.
RE 11 : jaune : richesses naturelles, or, diamant.
QE 12 : Qui en classe est habillé en rouge ?
RE12 : sang des martyrs.

Pour observer les cours, nous avons utilisé la grille de Gaston et Nicole de 2008, parce qu'elle nous a parue simple et pertinente pour décrire la situation d'apprentissage dans sa globalité en contexte bilingue français-bamanankan.

Tableau 5 : Grille d'évaluation orale de Gaston et Nicole

| A. Contenu | | Barèmes |
|--|-----|------------------|
| 1. Compréhension du sujet | /5 | 15 |
| 2. Structure | /4 | |
| 3. Assimilation des connaissances | /3 | |
| 4. Argumentation, illustrations, réflexion | /3 | |
| B. Langage | | 15 |
| 5. Qualité du discours (expression, maîtrise du vocabulaire, précision des mots) | /5 | |
| 6. Aisance, fluidité | /10 | |
| C. Echanges | | 10 |
| 7. Réactions aux questions | /3 | |
| 8. Qualité des réponses | /3 | |
| 9. Qualité des précisions | /2 | |
| 10. Qualités d'ouverture | /2 | |
| Total | | 40 points |

Source : *l'Oral, haut la main !* Gaston & Pierre (2008)

Il ressort de nos observations que la méthode utilisée par l'enseignante de Fana²⁷ ressemble beaucoup à la méthodologie directe des années 1960. La seule nuance demeure le contexte bilingue malien. Dans cette même optique, les jugements portés sur les pratiques de classe

²⁷ L'école enquêtée est située dans la préfecture de Fana à 130 km environ de Bamako, capitale du Mali.

« classiques » ou « innovantes » semblent être relatifs. Et pour cause, les méthodes d'enseignement estimées novatrices notamment l'APC au Mali peuvent s'avérer caduques dans le système éducatif français. Par exemple, l'intégration des supports audiovisuels dans les cours de français avec l'APC s'inscrit dans la suite logique des méthodes structuro-globale audio-visuelle (SGAV) des années 1960²⁸ en France. La cohérence de la méthode audiovisuelle était construite autour de l'utilisation conjointe et complémentaire de l'image et du son. Le support sonore était constitué par des enregistrements magnétiques et le support visuel par des images fixes. Aujourd'hui, *communiquer oralement selon les modalités variées, lire des textes variés et écrire à partir d'une variété de supports* sont des compétences transversales pour tous les élèves du lycée peu importe le niveau d'étude. D'où la cohérence de l'APC avec les méthodes antérieures (approche communicative, approche actionnelle etc.).

Pour rappel, dans l'approche communicative quatre habiletés sont à développer à des degrés et niveaux divers et variables d'un individu à un autre, d'un groupe à un autre, puisque ce sont les besoins langagiers des apprenants qui priment. La langue est, de prime abord, conçue comme un instrument de communication ou d'interaction sociale. Les aspects linguistiques (sons, structures, lexique, etc.) constituent la « *compétence grammaticale* » qui ne serait en réalité qu'une des composantes de la compétence de communication. Elle prend en compte les dimensions linguistique et extralinguistique, c'est-à-dire un savoir-faire à la fois verbal et non verbal (gestuelle, kinésique, proxémique etc.), une connaissance pratique du code et des règles psychologiques, sociologiques et culturelles qui permettront son emploi approprié en situation, face à des interlocuteurs dans la variété de leurs rôles et fonctions. La compétence linguistique a pour fonction d'étayer la compétence de communication. L'objectif clair est d'arriver à une communication efficace.

Quant à l'approche actionnelle, elle se propose de mettre l'accent sur les tâches à réaliser à l'intérieur d'un projet global. L'action doit susciter l'interaction qui stimule le développement des compétences réceptives et interactives. La perspective favorisée est de type actionnel en ce sens qu'elle considère avant *tout l'usager et l'apprenant* d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à *accomplir des tâches* (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Certes les actes de langage se réalisent dans des activités langagières, mais celles-ci s'inscrivent

²⁸ Le premier cours élaboré suivant cette méthode, publié par le CREDIF en 1960, est la méthode *Voix et images de France*, immédiatement suivie par *De Vive Voix*.

à l'intérieur d'actions en fonction d'un contexte social qui leur confèrent leur pleine signification.

Selon le cadre européen de référence en langue de 2001, on peut parler de « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise (nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat particulier. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte « *les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social*²⁹ ».

Nous inscrivons cette analyse des observations de classe dans une dynamique descriptive non normative. Car, pour Overmann (2009), « *Par méthode active on désignait l'emploi de tout un ensemble de méthodes : interrogative, intuitive, imitative, répétitive ainsi que la participation active physiquement de l'élève* », la méthode active fait référence à l'apprenant en qualité de participant dans la salle de classe. Cela veut dire concrètement que l'apprenant s'attend à ce qu'il réponde aux questions de l'enseignant, qu'il fasse des inférences par lui-même et qu'il pratique la langue aussi souvent qu'il le peut. La méthodologie directe utilise beaucoup de gestes et d'aide visuels afin que l'apprenant comprenne par lui-même. Cela nous permet de faire le parallèle avec les interactions et des compétences de l'oral que préconise l'approche actionnelle. C'est pourquoi les compétences générales exclusives du sujet apprenant ou communicant convergent notamment vers *les savoirs, savoir-faire et savoir-être* (comportements, attitudes...) qu'il possède, ainsi que vers ses savoir-apprendre (apprendre à apprendre).

Pour revenir au cours observé en lien avec l'approche par les tâches, l'enseignante avait du mal à gérer son temps. Les travaux de groupe duraient énormément, puisqu'elle omettait d'indiquer la durée pour chacune des activités. En conséquence, elle laissait passer certains groupes en plénière au lieu de l'ensemble. De notre point de vue, les groupes qui souhaiteraient bien présenter leurs résultats se pourraient se sentir frustrés ou marginalisés pour les prochaines activités. Dans les pratiques de classe par expérience et pour des raisons d'objectivité et de cohérence, l'enseignant fait habituellement passer le rapporteur de chaque sans exception avant d'apprécier, de redresser et de faire valider les bonnes réponses. Une autre approche asymétrique ne permet pas de motiver toute la classe surtout les plus timides risqueront d'être démotivés davantage que si le professeur s'intéressait à eux. Au vu des réponses fournies par les apprenants lors de l'évaluation finale, on peut affirmer que les acquisitions ont bien réussi pour

²⁹Cf. CECRL

cette séance d'un quart d'heure environ : la leçon est comprise en général sans difficultés majeures surtout avec une anticipation sur la séance prochaine. Le tableau 6 est une synthèse générale de la séance.

Tous les élèves ont eu la mention bien ou presque. Par conséquent, on dira globalement que tous les groupes ont réussi l'activité demandée avec succès hormis quelques erreurs mineures puisqu'elles n'affectent pas l'oral ni la phonétique des mots concernés sauf le cas de nasalisation comme les phonèmes [oẽ] et les confusions entre [m] et [n] dans tan (dix en français) au lieu de tam*³⁰ (terme inexistant en bamanankan) ou encore Maman (mère) au lieu de Mama*.

Tableau 6 : Synthèse des observations des séances de bilinguisme

| | | | | |
|------------------------------------|------------------------------|-----------------------------------|--|---|
| Discours pédagogique (Enseignante) | Approche communicative | Marques transcodiques enseignante | Interactions Orales élèves- élèves enseignante | Interférences LM (Bamanankan) L1 (Français) |
| | Apprentissages par les pairs | | | <i>I tika «n» kala-sama, la craie ta.</i> |
| Comportements élèves | | | Claquements Des doigts, réponses au tableau puis verbalisation, écriture, correspondance lettres chiffres (4,10), Verbalisation | |
| Dis-cours Enseignante | Remédiation Oui | Moi, oui. | Vert-jaune-rouge | Alternance codique élèves B/F |
| | | | | <i>Veri, très bien, rugi.</i> |

Source : Nos enquêtes de terrain de 2018

Toutefois, la notation tonale des langues mandingues dont le bamanankan reste depuis longtemps un sujet de discussion parmi les linguistes, en particulier Diarra (1984) ; Balenghien (1987-1988) ; Kéita (2001). Il s'avère que les publications dont les destinataires sont les locuteurs natifs du manding ne sont pratiquement jamais tonalisés et dans les publications par les linguistes, on trouve une pléthore de systèmes de notation tonale. Il convient de trouver un

³⁰ Nous avons fait le choix de porter l'astérisque devant des mots inexistant dans la langue et devant des phrases incorrectes.

système standard et simple de marquage des tons qui tiendrait compte de l'état des connaissances du système tonal du bamanankan. Cela permettra de désigner toutes les oppositions tonales pertinentes. En attendant, le système déjà utilisé dans le Corpus Bambara de Référence Vydrin, Maslinsky et al. (2012-2014) semble obtenir de l'audience des chercheurs :

Depuis un quart de siècle, la situation dans le domaine de l'orthographe du bamanankan reste plutôt stable ; la discussion concerne surtout l'harmonisation orthographique panmandingue (cf. en particulier (B. Kéita et al. 2003)), sans grande influence sur la pratique écrite au Mali. Cela ne signifie pas que tous les problèmes sont résolus : il y a toujours beaucoup d'incertitude et de sujets qui ne sont pas réglementés, donc laissés au gré de l'humeur de chaque auteur.

Au Mali, l'école française était perçue à ses débuts comme un lieu « potentiellement dangereux³¹ » de rencontre de la culture étrangère que redoutaient certains parents conservateurs. Ceux-ci y voyaient un détonateur de conflits de génération entre les élèves ayant fréquenté l'école des Blancs et leurs propres parents. C'est dans ce cadre que Badian (1972) évoque le mariage de Kany pour traduire le point de vue des personnes du troisième âge à l'égard des jeunes ayant fréquenté l'école des Blancs « *Je ne sais ce qu'on vous met dans la tête à l'école. Mais vous nous revenez gâtés, insolents et irrespectueux. Dans la rue, vous feignez de ne pas voir les grandes personnes afin de ne pas avoir à les saluer. Vous vous croyez supérieurs à tous les autres* » Badian (1972). Le romancier sénégalais, Kane (1961) approuve cette thèse en disant que « *L'école où je pousse nos enfants tuera en eux ce qu'aujourd'hui nous aimons et conservons avec soi, à juste titre. Peut-être notre souvenir lui-même mourra-t-il en eux. Quand ils reviendront de l'école, il en est qui ne nous reconnaîtront pas* ». (Kane, 1961 :8)

Toutes ces inquiétudes allaient de pairs avec la mission de l'école coloniale, celle d'accueillir les fils des chefs et de notables. Elle se devait de former une nouvelle génération en col blanc. Cette expression désigne les africains formés à l'école française et dont la mission était d'assurer la continuité du système colonial surveillée et promue pour assurer plus tard la main-d'œuvre³². Plus tard, les anciennes colonies, désormais indépendantes devaient prendre leur destin en main. Dans cette dynamique, le rôle des enseignants au travers de leurs pratiques de

³¹ Nous utilisons cette expression qui traduit effectivement les réalités évoquées « Sous l'orage » mais aussi notre expérience d'élève du début des années 80, où certains parents payaient aux directeurs d'école de l'argent ou des caprins contre la déscolarisation de leurs enfants dans l'arrondissement de Sébété dans la 2^{ème} région du pays.

³² Cette génération devait devenir des auxiliaires de l'administration coloniale: commis, interprète.

classe paraît incontournable pour motiver et réussir l'enseignement/apprentissage. Très souvent, les méthodologies de l'écrit proposées engendrent un analphabétisme fonctionnel (appelé couramment illettrisme) se définit selon l'UNESCO (1958), comme « *l'incapacité de lire et d'écrire, en la comprenant, une phrase courte et simple en rapport avec sa vie quotidienne* ». Cette définition touche à l'une des difficultés des élèves en contexte multilingue notamment leurs rapports à la lecture, à la production écrite et à l'accès au sens du texte. Cela implique le recours à plusieurs stratégies de lecture afin de développer les compétences écrites chez les apprenants. La situation des langues dans le système éducatif du pays apparaît incontournable pour avoir une vision précise de cette problématique. La section qui suit s'intéresse justement à l'apprentissage en milieu captif pour mieux comprendre davantage la situation du français au Mali.

1.6. Apprentissage du français en milieu « captif »

Le concept de « public captif » apparaît très flexible et complexe revêtant plusieurs caractéristiques distinctes. L'idée de *prison*, d'*obligation* paraît évidente à première vue pour définir le terme. De même, les contextes didactique et pédagogique dans lesquels se déroulent les acquisitions sont aussi des critères déterminants l'esprit de captivité ou non. Ainsi Courtillon (2003) désigne par « captifs », les publics qui sont :

« Prisonniers d'une institution dans laquelle ils sont placés obligatoirement pour apprendre. Le public non-captif est en situation d'apprentissage de par sa propre volonté, du moins peut-on l'espérer. Mais il peut aussi se sentir captif si la méthode ne lui convient pas. Le public captif n'a pas le choix : un enfant de moins de 16 ans est obligé d'apprendre une langue à l'école, à moins - cas rarissime - que ses parents ne la lui enseignent à la maison, ce qui implique d'ailleurs aussi un certain degré de « captivité ». (Courtillon, 2003:13).

Si on se réfère à cette définition de Courtillon ci-dessus, on s'aperçoit qu'il s'agit bien d'un public naturellement instable et peu conscient de ses motivations d'apprentissage. Les apprenants du reste n'ont pas choisi la langue d'enseignement ni les méthodes. En conséquence, l'idée de décrocher le cours peut survenir si l'apprenant n'est pas satisfait. Par ailleurs, dans le cas Mali, le risque d'abandon des élèves de cette catégorie est accentué par la précarité des parents qui n'arrivent pas à s'acquitter des frais scolaires ou qui utilisent les enfants à des petits travaux lucratifs (voir EMOP, 2019). Dans une moindre mesure, il y a des cas de décrochage liés à l'ingérence des parents dans le choix des filières de formation. A titre d'exemple, un élève

qui a le profil littéraire et qui se retrouve en séries scientifiques du fait des parents peut se sentir captif au cours de son cursus au risque d'abandonner les études. Le simple fait d'avoir des murs de clôture très élevés est susceptible de créer des frustrations chez les apprenants européens qui y voient l'esprit de captivité. En revanche, cela passe inaperçu au Mali.

Pour Courtyllon, (*op.cit.*, 2003), la réussite des apprenants en milieu « captif » tient à plusieurs raisons du sentiment de « captivité » éprouvé par ces apprenants. Mais le grand défi auquel se trouvent confrontés les enseignants est celui de la motivation. Certains présumant qu'elle est inhérente à l'apprenant et qu'il n'y a rien à faire. C'est un jugement beaucoup trop hâtif. La motivation peut se créer en cours d'apprentissage. Cependant, cela exige parfois quelques remises en question notamment les facteurs qui créent la motivation. Courtyllon (*op.cit.*) en distingue trois éléments qui sont les suivants :

- ✓ **l'intérêt** du travail, sa nouveauté, la conscience qu'on est en train d'apprendre une nouvelle culture, des informations différentes et non de « nouvelles structures » ; le sentiment d'être plongé dans un autre monde devrait primer sur celui de l'effort à faire pour apprendre la grammaire ;
- ✓ **l'activité** qu'on peut déployer en classe, grâce à laquelle on ne voit pas le temps passer
- ✓ le **sentiment de progresser**, d'obtenir des résultats.

Chacun peut être plus ou moins sensible à ces aspects de la classe de langue. C'est pourquoi ils devraient être tous présents. (Courtyllon, 2003 :14)

S'agissant de l'intérêt, il dépend des textes (oraux et écrits) abordés. Il faut donc les négocier dans une certaine mesure (le sujet ou le thème) et s'efforcer de ne pas présenter de textes neutres, c'est-à-dire dont les significations culturelles sont très peu marquées, des textes « passe-partout » (apportant le même type d'information dans toutes les cultures : l'hôpital, le travail de bureau). Ces textes devraient permettre aux étudiants de découvrir les aspects culturels qu'ils contiennent. Ils ne devraient être ni trop difficiles ni trop longs, pour que l'attention ne soit pas exagérément captée par la forme ou la grammaire, au détriment du contenu. (Ibid., 2003)

À la différence du concept de « *public captif* » celui d'un établissement pénitentiaire des mineurs (EPM) ne semble pas opérationnel, si nous nous référons au contexte malien. Dans la mesure où le système éducatif malien ne connaît pas cette catégorie d'apprenants. Certes, les élèves maliens du primaire au collège sont envoyés à l'école sans motivation personnelle encore

moins d'enthousiasmes, puisqu'ils ont en général entre 6-14 ans. En conséquence, ils ignorent pourquoi ils y sont inscrits, bref ils sont inconscients des avantages et des enjeux de la scolarisation. Toutefois, le public captif ne se limite pas au seul cadre formel tel que décrit par Courtillon ci-dessus mentionné, puisqu'il peut aussi concerner le secteur formel scolaire et universitaire. C'est à ce titre que Beacco (2015) postule que :

La littérature est constituée de textes didactiques : ils sont destinés à l'appropriation des connaissances, au moyen de la transposition de ceux-ci. Ils sont destinés à des publics « captifs », scolaires ou universitaires. Ils reçoivent la forme de manuels ou de cours, papier et en ligne, de fiches pédagogiques, de résumés... Ils sont rédigés par des enseignants de la discipline, mais aussi, encore que plus rarement, par des scientifiques. Leur forme linguistique doit permettre non seulement l'accès à des connaissances qu'ils ont pour fonction de transposer, mais aussi leur acquisition, leur réemploi et la vérification qu'elles sont acquises par les apprenants (Beacco, 2015 : 18-19)

L'esprit de la captivité inclut selon Beacco ci-dessus le recours aux genres littéraires : *poésie, roman, théâtre etc.* comme ressources pédagogiques plutôt que de former le public sur mesure. La formation sur mesure s'entend comme celle où l'évaluation réelle des besoins communicationnels ou linguistiques des apprenants précède le reste. C'est donc le caractère contraignant qui est mis en avant dans cette perspective, vu que les préoccupations des apprenants en matière de formation ne sont pas prises en compte a priori. Nous sommes dans le cadre classique d'enseignement/apprentissage à l'issue duquel les élèves seront capables de réutiliser et de vérifier les connaissances acquises. Ce qui implique en amont un travail de didactisation ou de transposition didactique qui consiste à transformer des savoirs disciplinaires (provenant des savoirs savants, des situations socioprofessionnelles ou pratiques sociales...) en savoirs à enseigner (énoncés dans les instructions officielles et les plans cadres de cours) puis en savoirs enseignés (énoncés dans les plans de cours et les plans de leçon). Partant de ce point de vue l'hypothèse de captivité pourrait aussi avoir du sens, lorsque la méthode utilisée n'est pas du goût des apprenants. Or Perrenoud (1998) définit la « *méthode pédagogique (...), didactique (...)* (comme) le mode de gestion, dans un cadre donné, des relations entre le formateur, les apprenants et le savoir » (Perrenoud, 1998 : 106).

Pour sa part, Cuq (2004) tient à apporter les nuances qui existent entre les langues enseignées et apprises en fonction de la catégorisation des apprenants selon qu'ils soient natifs ou

non natifs du français. Il s'agit de clarifier toute une panoplie d'un ensemble qu'il qualifie d' « hypothétique didactique du français à travers ces déclarations:

./.../ « Toutes les langues enseignées, et parmi elles le français, peuvent faire l'objet d'une didactique spécifique. Mais l'enseignement du français ne saurait lui-même être saisi comme un ensemble homogène, et la première distinction utilisée est fondée non pas sur la langue mais sur l'apprenant. Si celui-ci s'est approprié cette langue de façon naturelle au cours de sa première socialisation, on le dira locuteur de langue maternelle (LM).

Cette définition de Cuq souligne sans ambiguïté le caractère particulier et hétérogène de la didactique des langues. En effet, nous sommes tenté d'affirmer que c'est plutôt la différenciation des apprenants qui détermine la nature de la didactique des langues à concevoir et à élaborer. Dans cette vision, aucune transposition didactique ne semble automatique d'un type d'apprenants à un autre ni d'une langue à l'autre.

1.7. Conclusion partielle

Au terme de ce chapitre, nous nous apercevons que la situation géographique et historique du Mali revêt plusieurs aspects significatifs. Ces aspects font ressortir les différents groupes linguistiques constitutifs du Mali, ce qui permet de rendre comprendre le plurilinguisme marqué par la cohabitation pacifique des langues nationales avec le français. L'intérêt de mettre en contexte la situation géographique et linguistique est de faire le lien avec nos objectifs de recherche notamment la modernisation des outils d'A-E du FLE-FLS en contexte plurilingue. Cela implique de faire un bref rappel de la position géographique qui indique la situation géolinguistique des langues en présence. Quant au parcours historique, il fournit des informations officielles susceptibles de comprendre l'évolution du français depuis l'époque coloniale et les motivations des réformes éducatives entreprises en faveur de l'introduction des langues nationales. Toutes ces sections prouvent le rôle et la place réservés au français dans la politique éducative du Mali, qui encourage la promotion des langues nationales en vue d'améliorer les performances des apprenants en FLE-FLS. Seulement, il faut craindre l'efficacité d'un système éducatif qui promeut toutes les langues du pays au même titre que le français. Au même moment, aucun dispositif pédagogique ni didactique ne semble disponible pour accompagner cette volonté politique des autorités éducatives (voir DNP, 2020 sur les insuffisances du curri-

culum ou le bilinguisme langue nationale-français). C'est pourquoi, nous estimons qu'une évaluation critique des manuels existants et des méthodes appliquées aideraient à changer positivement le système éducatif malien en renforçant les compétences communicatives et linguistiques des apprenants. Ces derniers sont accusés à tort ou raison par les acteurs de l'école de ne pas avoir le niveau escompté dans un contexte marqué par le "vide didactique et pédagogique" (cf.chap.1 de la modernisation des dispositifs). Cela passe impérativement par l'élaboration des supports didactiques et des guides pédagogiques incluant les ressources numériques. Dans le chapitre qui suit, nous nous attarderons sur l'analyse critique des manuels didactiques et les méthodes appliquées au Mali pour préjuger de la suite à donner à la modernisation des dispositifs d'A-E du FLE-FLS en perspective.

Chapitre 2 : Évaluation /critique des manuels existants et méthodes appliquées

Introduction

Dans ce chapitre, nous allons nous intéresser à deux volets d'examen critique. Le premier volet concerne les manuels utilisés dans les pratiques du français à partir de l'enseignement fondamental¹ jusqu'à l'enseignement secondaire général en passant par l'enseignement fondamental 2. Il s'agit de la série de manuels *Mamadou et Bineta*, la collection *pages africaines et le recueil pour l'enseignement de français selon l'APC*. Dans le second volet nous verrons comment les méthodes appliquées pour l'enseignement du FLE-FLS. Par ces deux angles d'analyse, nous cherchons à comprendre les forces et les faiblesses de ces manuels de français et leur impact sur les compétences orale et écrite des apprenants et par ricochet le système éducatif malien. De même, nous voulons savoir si les stratégies d'animation adoptées les enseignants maliens prennent en considération les outils modernes offerts par les TIC. La connaissance des éléments factuels nous permet d'apporter des propositions dans une perspective actionnelle et communicative, en gardant en vue la modernisation et l'amélioration des outils du FLE-FLS. Cette perspective implique forcément l'intégration des ressources pédagogiques liées aux TIC, si l'on veut inscrire le système éducatif malien dans un monde de plus en plus tourné vers l'excellence et la compétitivité.

L'examen critique porte essentiellement sur les manuels inscrits aux programmes respectifs de ces niveaux d'enseignement. La limitation à trois s'explique par la volonté de restreindre le champ de la recherche en fonction de nos objectifs. En outre, ces manuels nous paraissent représentatifs des pratiques traditionnelles et semblent accorder revendiquer de nombreuses caractéristiques didactiques et pédagogiques spécifiques. Nous focaliserons l'intérêt sur l'adéquation de leurs contenus et de leur utilisation aux besoins des apprenants en classe et en dehors de la classe. Notre démarche s'inscrit dans une perspective descriptive et critique des manuels et de leur usage scolaire. En effet, la qualité du manuel scolaire, selon nous, revêt une importance capitale dans l'apprentissage d'une langue étrangère, conformément à ce qu'en dit Choppin (1998) :

« Le manuel, comme en témoigne son étymologie (latin manus, la main), se définit à l'origine comme un ouvrage de format réduit qui renferme l'essentiel des connaissances relatives à un domaine donné. Depuis la fin du XIXème siècle, ce terme désigne tout spécialement les ouvrages qui présentent celles qui sont exigées par les programmes scolaires. [...] Ce que l'opinion publique désigne sous l'appellation générique de « manuels » recouvre en réalité des instruments qui assument des fonctions pédagogiques diverses bien que complémentaires. Ils ne jouissent d'ailleurs pas du même statut réglementaire et leur mode de financement n'est pas assuré de façon identique ». (Choppin, 1998 : 9 - 11)

La transmission des connaissances fait partie de l'une des fonctions des manuels scolaires, puisqu'il s'agit d'un support de réflexion, de progression surtout dans une perspective actionnelle et communicative adoptée en APC au Mali. Mais au-delà de la transmission des savoirs, les manuels scolaires peuvent également, remplir d'autres fonctions qui contribuent à intégrer les compétences. Selon Gérard et Roegiers (1993), un manuel scolaire peut avoir sept fonctions différentes et complémentaires. Ainsi nous distinguons, des fonctions qui ont un rapport avec le processus d'apprentissage :

- *la transmission des connaissances, c'est-à-dire communiquer à l'élève toute une série d'informations ;*
- *le développement des capacités et des compétences dans le but d'acquérir des méthodes, des attitudes, des habitudes et des compétences de travail et de vie ;*
- *le renforcement des connaissances par l'intermédiaire des exercices ;*
- *l'évaluation des nouvelles connaissances, pour vérifier que les notions sont vraiment acquises mais aussi dans une perspective formative pour diagnostiquer les difficultés rencontrées par les élèves.*

Les trois autres fonctions superposent la vie quotidienne avec la vie professionnelle et ont le rôle de :

- *soutenir l'intégration des acquis, d'une manière à ce que l'élève soit capable d'utiliser ses acquisitions dans des situations différentes de celles rencontrées dans le processus instructif-éducatif ;*
- *constituer pour l'élève une référence et une source d'informations ;*

- *éduquer pour la vie sociale et culturelle, c'est-à-dire viser des acquis liés au comportement, aux relations avec les autres et à la vie en société en général.*

Enfin, un manuel scolaire peut avoir, d'une manière plus ou moins prononcée, plusieurs de ces fonctions. Dans la perspective pédagogique actuelle, le manuel scolaire et, en l'occurrence, le manuel de langues modernes, devrait prioritairement développer les fonctions de développement des capacités /compétences et de soutien pour aider les apprenants à intégrer les connaissances dans des situations réelles de la vie. Si, pour l'enseignant, le document opérationnel principal est le programme scolaire, pour l'élève, ce rôle est joué par le manuel scolaire. Le manuel scolaire ou livre de l'élève est la base, le principal facteur et source d'informations pour l'élève. C'est ainsi que nous proposons des dispositifs pour accompagner l'apprentissage / enseignement du FLE-FLS pour un public malien en contexte plurilingue.

Créer des outils modernes d'apprentissage du français au Mali, contribue efficacement à renforcer et à développer les compétences communicatives des apprenants maliens. Force est de reconnaître que l'amélioration des compétences en français écrit et oral passe nécessairement par la modernisation des manuels scolaires déjà en usage depuis les années 60 comme la collection '*Mamadou et Bineta*' dont nous parlerons dans la section à venir. Ce manuel redevient incontournable en lecture syllabique pour les apprenants maliens du primaire. Il avait été retiré des programmes puis réintroduit en 2016, ce qui dénote certainement de son intérêt pédagogique et didactique. Le premier manuel est une série de manuels publiés pour l'enseignement du français en Afrique depuis les années 1950. Dans la section qui suit, nous en saurons davantage.

2.1. Mamadou et Bineta, le manuel de lecture de référence ?

Compte tenu de l'intérêt croissant des parents d'élèves et des enseignants maliens pour le nouveau syllabaire, il semble pertinent de le qualifier de manuel de référence par excellence. Son retrait des programmes scolaires puis sa réintroduction à la demande des acteurs de l'éducation militent en faveur de notre argumentation. Cette déclaration du ministre de l'éducation nationale cité par Maurer (2010) en est un témoignage éloquent:

« Pour faire face à cette préoccupation, en plus des actions posées en matière de recrutement et de formation d'enseignants, de dotation des écoles en manuels scolaires, suite à des évaluations des acquisitions des élèves en lecture en lien avec les méthodes de lecture en cours dans nos écoles, de

l'extension de la méthode équilibrée et de la réintroduction officielle de la méthode de lecture à base syllabique dans nos écoles »

Ces propos ci-dessus du ministre malien de l'éducation confirment nos hypothèses de départ sur les méthodes d'apprentissage-enseignement du FLE- FLS en contexte plurilingue au Mali. Ils s'inscrivent donc dans la logique de la modernisation et de l'amélioration des taux de redoublements et ceux des échecs aux examens scolaires. Les volumes ci-dessous qui concernent les primaires sont assez facilement exploitables et accessibles à bon prix Cinq cents FCFA l'unité soit moins d'un euro. Les photos suivantes nous donnent une idée des couvertures du manuel.

Photo 1 : Couverture du syllabaire « Mamadou et Bineta»



Ce livre vieux publié en 1957 est utilisé dans les classes de 5^{ème} et de 6^{ème} année (correspondant aux classes de CM1 et de CM2 en France) de l'enseignement primaire du cycle fondamental au Mali. Toutefois, son utilisation se fait en fonction des choix des enseignants au regard de l'énormité du volume (843 pages). Ainsi, les auteurs préviennent contre tout usage

abusif : « *Le maître ne devra donc pas enseigner tout ce qu'il y trouve, mais choisir ce qui convient aux élèves de sa classe* ». (Davesne et Gouin, 1957 : 4). La section suivante en donne plus de détails sur le contenu de l'ouvrage. Voici la couverture du manuel pour concrétiser notre propos.

Photo 2 : Couverture « Mamadou et Bineta sont devenus grands »



Ainsi, les auteurs préviennent contre tout usage abusif : « *Le maître ne devra donc pas enseigner tout ce qu'il y trouve, mais choisir ce qui convient aux élèves de sa classe* ». (Davesne et Gouin, 1957: 4). La section suivante en donne plus de détails sur le contenu de l'ouvrage.


2.1.1. Contenu du manuel

C'est un document global qui renferme tous les renseignements qui concourent à la facilitation de l'étude du français : *lecture et récitation, exercices d'observation, vocabulaire usuel et vocabulaire « grammatical », grammaire, analyse et conjugaison, orthographe, composition française*. Les exercices sont organisés autour de 36 centres d'intérêt, classés de telle sorte que les premiers chapitres portent exclusivement sur des données concrètes. Il s'agit des illustrations qui accompagnent chaque leçon de nature à attirer l'attention sur la relation image-son ou le signifié et le signifié. Certes, le signe linguistique est arbitraire mais à ce stade des premiers apprentissages chez les apprenants du primaire, il s'avère nécessaire. En effet, faire correspondre l'idée (le signifié) à sa représentation graphique (le signifiant) constitue un appui

subsidaire pour jeter les bases des premières acquisitions chez les enfants non natifs de la langue française. Voici un modèle de leçon qui confirme notre argumentation.

Photo 3: Lecture syllabique illustrée

1^{re} LEÇON 13




un ca-na-ri un é-pi
un ca-na-ri un é-pi

i *i*

i *i* *i*

i *i* *i*

Nota: Montrer un canari, un épi



un en-fant vêtu un en-fant nu
un en-fant vêtu un en-fant nu

u *u*

u *u* *u*

u *u* *u*

Nota: Montrer un enfant vêtu, un enfant nu

I. — RÉCAPITULATION

i i i u u i u i u i u i i
i i i u u i u i u i u i i

II. — EXERCICES

1. Au début de la leçon, faire trouver par les élèves des mots renfermant les sons i et u. Ne pas omettre de faire citer les prénoms des enfants présents: marie, loli, bineta, ali, sidi, émile, moriba, etc., lulu, jules, haburu, etc.
2. Après avoir procédé à l'étude de i et de u, écrire au tableau les mots ainsi trouvés, et y faire chercher les i et les u.
3. Faire chercher les i et les u dans les mots ci-dessous. Faire remarquer que i et u peuvent être au début, au milieu, à la fin du mot.

épi, canari, image, farine, une, nu, fusil, lune
épi, canari, image, fini, farine, rivière
nu, vêtu, parure, fusil, cultivateur, épaule

Remarque. Faire distinguer nettement les sons i et u que les Africains confondent souvent.

ÉCRITURE
(Méthode à suivre voir page 12)

1^{re} leçon: **iii** *iii* ; 2^e leçon: **ii** *ii* ; 3^e leçon: **uu** *uu*

leçons suivantes: **iu** *iu*

Remarque. Veiller à ce que les enfants ne copient pas les caractères d'imprimerie. Il serait utile de masquer, au moment de la leçon d'écriture, les caractères d'imprimerie.

Source: Mamadou et Bineta, P.13

Cette capture d'image ci-dessus prouve l'intérêt et les efforts intellectuels et didactiques des auteurs du manuel à appuyer les élèves dans l'identification des lettres et la lecture. Du point de vue du contenu par exemple, la leçon 1 ci-dessus est bien structurée. On voit clairement les images et les lettres qui font l'objet du cours. Cela se répète sur l'ensemble des leçons du manuel. Après l'identification des lettres, le manuel laisse repérer les syllabes puis leur combinaison en mots. Le procédé de la récapitulation des syllabes contenues dans les mots permet de s'assurer de la bonne prononciation et de l'assimilation des sons et des lettres lus. Au vu de tout ce qui précède, on peut déduire que *Mamadou et Bineta* est un livre de référence pour travailler la compétence écrite. Il facilite la mémorisation et la lecture (les syllabes étant déjà identifiables par des traits) et la compréhension du sens (par des dessins illustratifs du canari et de l'épi). Les

exercices d'application à la fin de chaque leçon permettent d'évaluer le degré de compréhension des apprenants.

Les données sur l'abstrait n'apparaissent qu'à la fin du manuel. Les données abstraites, par opposition aux données concrètes, font référence aux thèmes transversaux du manuel. Il s'agit des métiers et des artisans (voir chap.26 du manuel), des qualités et des défauts (voir chap.30 idem) et des genres oraux: contes, légendes et fables (voir chap.34 idem.) Cependant, les auteurs du manuel, Davesne et al. (1957) préviennent les enseignants contre toute idée d'exhaustivité en ces termes : « *Le maitre ne devra donc pas enseigner tout ce qu'il y trouve, mais choisir ce qui convient aux élèves de sa classe ont besoin* ».

Cette indication pédagogique ci-dessus guide l'enseignant en lui laissant la liberté de travailler sur ces thèmes sur les données de l'abstrait sans perdre de vue les besoins spécifiques de chaque classe. Dans le même ordre d'idées des indications des auteurs ci-dessus, l'enseignant a la possibilité d'intercaler quelques semaines de révisions trimestrielles ou de dédoubler certains centres d'intérêt conformément aux chapitres 26, 30, 34 précédemment cités. Dans ce qui va suivre, nous allons voir ce que l'organisation interne du manuel nous en dit.

2.1.2. Structure interne du manuel

Le plan des cours y est établi de manière qu'il corresponde avec l'époque des saisons des pluies dans la majeure partie de l'Afrique de l'Ouest et du centre. Cela permet de faciliter l'observation des élèves : ils étudieront les tornades au moment où elles se produisent. Dans la même logique, les thèmes liés aux pratiques culturelles (la moisson du riz, la récolte du mil) sont abordés à l'époque où ces sont effectuées. Toutes ces recommandations pédagogiques dénotent de la pertinence des thèmes et des photographies illustratives choisis par les auteurs du manuel concerné. Cependant, il semble difficile de tenir des cours en période de pluies (juillet-août-septembre) pour qui connaît le contexte malien. Plusieurs raisons (climatiques, humaines, conditions économiques etc.) expliquent ces difficultés.

La première difficulté est en relation avec l'état physique des infrastructures scolaires les salles de classe en ciment ou en banco³³) est tel que certaines cours d'écoles sont inondées (comme à Bamako et à Diéma (Kayes) en 2018, en 2019 et 2020) à titre d'illustrations. De toute évidence, il est imprudent de faire cours en période hivernale au Mali au risque de courir des

³³ C'est un africanisme qui désigne un matériau de construction traditionnel en Afrique subsaharienne, fait de terre argileuse et de paille hachée.

dégâts matériel et humain. Ces facteurs rendent complexes la tenue des cours en période hivernale sans oublier l'état impraticable des routes à ce moment de l'année (voir la photo illustrative ci-dessous).

Photo 4 : Blocage de l'accès de l'ENSup de Bamako pluies diluviennes



Certes, au Mali, l'hivernage correspond à la saison des pluies mais aussi aux grandes vacances scolaires. C'est ainsi que les jeunes scolaires se voient attribués de nouvelles occupations.

La deuxième difficulté réside dans le fait que les jeunes scolaires évoluant dans les milieux ruraux sont utilisés par leurs parents comme bras valides, c'est-à-dire des intérimaires aux travaux champêtres dans les zones agricoles. Cette situation se justifie par la situation financière précaire des parents à recruter des travailleurs saisonniers pour accomplir des tâches champêtres d'où le recours aux jeunes adolescents de 14 à 19 ans.

La troisième difficulté d'ordre économique s'explique par le fait que les écoliers résidant dans les centres urbains sont chargés par les parents comme employés commerciaux dans les marchés de proximité. L'esprit de ce travail intérimaire est sous-tendu ici par le fait que les activités commerciales de ces scolaires citadins permettent aux parents de faire des économies afin de faire face aux charges financières de ces adolescents à la reprise de l'école.

Nous pensons que le travail des élèves en période de vacances comme employés dans les champs ou les marchés permet leur socialisation. Il les met à l'abri du phénomène du banditisme et de la délinquance juvénile. Cependant, ces travaux exercés dans au champ ou au marché doivent être bien cadrés pour qu'ils n'empiètent pas sur les cours de vacances. Les cours de vacances ou de soutien à l'apprentissage sont des cours organisés ici (en août ou septembre) à écoles ou à domicile. Ces cours sont initiés par les parents et les enseignants pour corriger les

insuffisances des apprenants en vue de mieux préparer la nouvelle rentrée. Il convient de préciser qu'à l'opposé de la rentrée scolaire en France, celle du Mali a lieu en principe au début du mois d'octobre de chaque année. Exceptionnellement, la rentrée 2021-2022 est fixée au premier novembre 2021, suite à la crise sanitaire de la COVID19 soit un décalage d'un mois.

Dans la section à venir, nous analyserons les avantages et les limites de *Mamadou et Bineta* pour être en phase avec nos objectifs de recherche visant à créer des dispositifs d'apprentissage-enseignement du FLE-FLS en contexte plurilingue du Mali. L'évaluation critique des manuels existants sera d'un apport inestimable à cet effet.

2.1.3. Avantages du manuel, *Mamadou et Bineta*

En ce qui concerne les supports pédagogiques, le manuel offre un large de choix. Les lettres de l'alphabet sont distinctement associées aux images correspondantes. Cela permet d'aider à l'acquisition des sons, mais aussi des syllabes à travers l'illustration des titres de chacune des leçons (cf. les pages 8, 20,33 ...). C'est un manuel classique mais accessible financièrement sur le marché du livre en occasion et neuf. Le travail sur le vocabulaire est pris en charge à deux niveaux: le vocabulaire actif et le vocabulaire grammatical. Par le vocabulaire actif, on comprend les mots que les élèves connaissent et emploient couramment. Tandis que le vocabulaire passif a trait aux leçons relatives à la formation des mots (dérivation, composition, homonymie, synonymie etc. En ce qui concerne l'orthographe, elle est prise en considération au travers de trois dictées proposées pour chacun des 36 centres d'intérêts. Ces dictées sont censées être suffisantes pour enrichir le lexique et la morphologie chez les apprenants. La compétence écrite est développée grâce aux sujets de rédaction avec des thématiques riches et variées (voir chap. 26, 30 et 34 du Manuel).

Photo 5 : Mamadou et Bineta, p.14

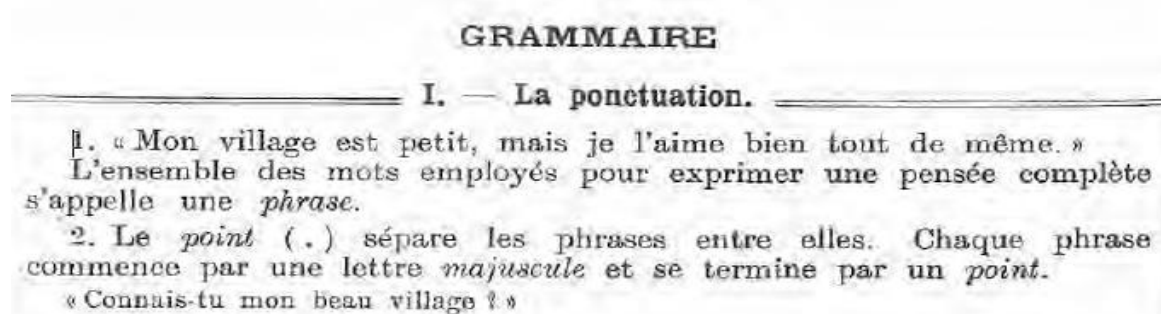


Cases Massa en «obus»

Nous nous apercevons des efforts linguistiques et didactiques des auteurs du manuel pour lier le signifié au signifiant (associer l'idée à l'image qui la représente) en vue d'aider à la compréhension générale du texte par les apprenants. Autre avantage du manuel, c'est la constance des rubriques et leur diversité pour conduire l'étude des textes. Il s'agit de l'explication

des mots, l'orthographe, la dictée, les observations liées au texte étudié, le vocabulaire usuel, le vocabulaire théorique, la composition française, la grammaire entre autres éléments qui organisent et facilitent l'expression écrite et orale chez les apprenants. Nous voulons rappeler que l'enseignant est amené à travailler le vocabulaire passif et le vocabulaire actif par le biais des notions de phrase et de ponctuation ou de rédaction.

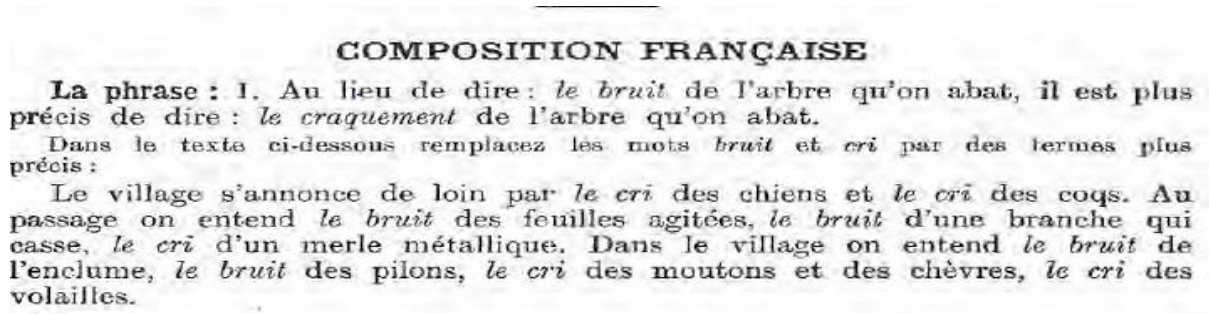
Photo 6 : La ponctuation P. 26



Source : Extraits de « *Mamadou et Bineta sont devenus grands* »

Il paraît simple et facile de faire ainsi un enseignement taillé sur mesure. Nous entendons par là, un enseignement qui a recours au texte déjà étudié en classe, en vue d'en tirer des points grammaticaux. Le message passe ainsi mieux puisque les élèves se sont familiarisés avec le texte. Le travail sur le vocabulaire et la production écrite s'inscrit dans la même logique de continuité ou d'approfondissement d'un texte déjà compris dans sa globalité.

Photo 7 : Approche grammaticale « *Mamadou et Bineta sont devenus grands* », p.29



Source : *Mamadou et Bineta*

Cette rubrique apparaît comme un renforcement des acquis des élèves dans le domaine du vocabulaire. Le dernier chapitre revient en écho à l'activité d'observation précédente sur l'atmosphère du village à des moments divers de la journée. Malgré les points positifs énumérés dans le contenu et la structure interne, le manuel présente quelques aspects perfectibles que nous détaillerons dans la section suivante.

2.1.4. Les limites de *Mamadou et Bineta*

Certes, *Mamadou et Bineta* offre un large choix comme nous l'avons indiqué dans la section précédente. Néanmoins, il comporte quelques insuffisances inhérentes à tout manuel. C'est dans cette optique que Chervel (1995) revient sur les limites du manuel en question.

«Dans l'enseignement primaire notamment, et pour les élèves qui n'ont pas à apprendre d'autres langues que le français, il conviendra de réduire autant que possible le vocabulaire technique. Les formes grammaticales doivent s'apprendre par des exercices pratiques appropriés et la syntaxe par l'observation méthodique des textes». (Chervel 1995: 253)

Cette critique de Chervel ci-dessus paraît pertinente, dans la mesure où elle met au centre la modernisation des outils d'apprentissage-enseignement du FLE-FLS. En effet, il est temps l'enseignant malien s'inscrit dans la logique d'apprendre le français en faisant, c'est-à-dire à partir du concret, au lieu de perdurer dans le vocabulaire technique ou académique. Il s'agit d'adopter des méthodes pédagogiques innovantes pour le contexte plurilingue malien plutôt que dans l'enseignement décontextualisé et théorique du FLE-FLS. Dans le même ordre d'idées, Vigner (2014), inspecteur d'Académie en France, s'interroge sur la grammaticalité de la collection *Mamadou et Bineta*: « *La grammaire dans la série « Mamadou et Bineta » : grammaire réduite ou grammaire adaptée?*

Dans le contexte malien qui nous concerne, la question de Vigner ci-dessus est pertinente, puisque l'approche de la grammaire telle qu'appliquée dans ce manuel n'est pas conforme au programme scolaire actuel. En effet, depuis 2005 l'enseignement bilingue est en vigueur dans l'enseignement fondamental¹ au Mali (voir le chap.1 de la contextualisation). Il reste donc pour les enseignants de reconsidérer l'enseignement de la grammaire en faveur du contexte plurilingue, vu que le manuel était inscrit dans une perspective du français colonial et du monolinguisme. À ce titre, un véritable travail de transferts de compétences mérite d'être fait pour moderniser et améliorer le niveau de lecture et d'appropriation des textes par les apprenants non natifs. Voici un extrait du manuel qui justifie notre proposition de moderniser les pratiques du français l'approche théorique non contextualisée de la grammaire.

FORME PASSIVE : être aimé (e).

| MODE INDICATIF | | MODE IMPÉRATIF | |
|-------------------------|---|---|--|
| <i>Présent</i> | je suis aimé, tu es aimé(e) il est aimé, elle est aimée nous sommes aimés, vous êtes aimés ils sont aimés, elles sont aimées | sois aimé, soyez aimés. soyez aimés (es) | |
| <i>Imparfait</i> | j' étais aimé (e) nous étions aimés | MODE CONDITIONNEL | |
| <i>Passé simple</i> | je fus aimé (e) nous fûmes aimés | <i>Présent</i> | je serais aimé (e) nous serions aimés |
| <i>Futur</i> | je serai aimé (e) nous serons aimés | <i>Passé 1^{re} forme</i> | j' aurais été aimé (e) nous aurions été aimés |
| <i>Passé composé</i> | j' ai été aimé (e) nous avons été aimés ils ont été aimés elles ont été aimées | <i>Passé 2^e forme</i> | j' eusse été aimé (e) nous eussions été aimés |
| <i>Plus-que-parfait</i> | j' avais été aimé (e) nous avions été aimés | MODE SUBJONCTIF | |
| <i>Passé antérieur</i> | j' eus été aimé (e) nous eûmes été aimés | <i>Présent</i> | que je sois aimé (e) que nous soyons aimés |
| <i>Futur antérieur</i> | j' aurais été aimé (e) nous aurions été aimés | <i>Imparfait</i> | que je fusse aimé (e) que nous fussions aimés |
| | | <i>Passé</i> | que j' aie été aimé (e) que nous ayons été aimés |
| | | <i>Plus-que-parfait</i> | que j' eusse été aimé (e) que nous eussions été aimés |

FORME PRONOMINALE : se lever.

| MODE INDICATIF | | MODE IMPÉRATIF | |
|-------------------------|--|--------------------------------------|---|
| <i>Présent</i> | je me lève, tu te lèves nous nous levons, vous vous levez ils se lèvent, elles se lèvent | lève-toi, levons-nous, levez-vous | |
| <i>Imparfait</i> | je me levais nous nous levions | MODE CONDITIONNEL | |
| <i>Passé simple</i> | je me levai nous nous levâmes | <i>Présent</i> | je me lèverais nous nous lèverions |
| <i>Futur</i> | je me lèverai nous nous lèverons | <i>Passé 1^{re} forme</i> | je me serais levé (e) nous nous serions levés |
| <i>Passé composé</i> | je me suis levé (e) tu t' es levé (e) il (elle) s' est levé (e) nous nous sommes levés ils se sont levés | <i>Passé 2^e forme</i> | je me fusse levé (e) nous nous fussions levés |
| <i>Plus-que-parfait</i> | je m' étais levé (e) nous nous étions levés | MODE SUBJONCTIF | |
| <i>Passé antérieur</i> | je me fus levé (e) nous nous fûmes levés | <i>Présent</i> | que je me lève que nous nous levions |
| <i>Futur antérieur</i> | je me serai levé (e) nous nous serons levés | <i>Imparfait</i> | que je me levasse qu'il se levât que nous nous levassions |
| | | <i>Passé</i> | que je me sois levé (e) que nous nous soyons levés |
| | | <i>Plus-que-parfait</i> | que je me fusse levé (e) qu'il se fût levé que nous nous fussions levés |

Source : Mamadou et Bineta sont devenus grands

Ce tableau montre une fois de plus, la nécessité de réviser les approches pédagogiques en ce qui concerne notamment l'enseignement des formes grammaticales de la passivation et de la pronominalisation. Il s'agit de concevoir des cours de grammaire dans une approche actionnelle, où les apprenants jouent une part active dans la construction du savoir au lieu de leur fournir des données énormes dont ils ne sauront s'en servir dans la vie pratique. De ce côté-là, le manuel comporte beaucoup de leçons non adapté aux besoins langagiers et linguistiques réels des apprenants maliens. Cette appréciation sur l'enseignement de la grammaire va le même sens que la préface de *Mamadou et Bineta*. C'est ce qu'en dit Georges Hardy cité par Vigner (2014):

« *Adaptation, voilà, si l'on y réfléchit bien un mot terriblement vague. Adaptation à quoi? À tout, à la capacité des esprits, aux besoins du pays, aux traditions du milieu social, au programme de la colonisation, etc. Il ne*

s'agit pas seulement de remplacer dans les livres de lecture, Gaston par Mamadou et dans les problèmes le coupage du vin par la fabrication de l'huile de palme, il faut que le moindre exercice achemine l'écolier dans une voie très déterminée, qu'il le préserve des brusques écarts et des excursions sans issue ».

Cette adaptation souhaitée du manuel est d'ailleurs en lien avec la modernisation des dispositifs d'apprentissage-enseignement du FLE-FLS en contexte plurilingue malien en vue d'améliorer les compétences communicatives et linguistiques des apprenants.

Ainsi, du point de vue de la forme, le volume est énorme et les images ou photos sont très classiques noir et blanc avec un grand format qui tient difficilement dans la main. L'Afrique y apparaît traditionnelle avec des images au torse nu (voir la femme au torse nu portant un bébé, photo 4, P8 du manuel). Dans le contexte malien, la nudité est un concept très critiqué et critiquable pour qui connaît la société malienne attachée aux coutumes et traditions ancestrales. Les textes présentés sont tantôt des textes en prose tantôt des textes poétiques ou des récits de voyage. Or, à cet ordre d'enseignement, les apprenants ne sont pas sensibilisés à la notion de versification encore moins à celle du genre romanesque. Les apprenants ainsi sont amenés à réciter ou déclamer des poèmes bien loin de leurs réalités culturelles dont ils ignorent le sens. L'approche du vocabulaire y paraît un peu problématique dans la mesure où après l'explication contextuelle des mots, on ouvre encore la partie vocabulaire usuel et vocabulaire théorique. Nous préférons l'expression remédiation ou travail d'enrichissement qui est adapté aux programmes scolaires maliens en vigueur. À défaut, le seul mot vocabulaire pourrait intégrer les deux termes à ce stade des apprentissages du français aux élèves non natifs. Comme le rappelle (Chollet-Mocanu, 2011: 93), le contenu de l'enseignement projeté dans le plan d'enseignement et échelonné par chapitre et thèmes dans les programmes scolaires, est exposé pour l'élève, en détail, dans le manuel scolaire. Dans l'effort de moderniser le contenu de l'enseignement, le manuel scolaire est soumis à des transformations essentielles. Elles ont le rôle d'amener l'élève de sa posture passive de « comprendre », de mémoriser les connaissances élaborées et systématisées « toutes faites » dans un sujet actif qui participe à son progrès. De nos jours, le manuel scolaire n'est plus une simple source d'informations mais un outil de travail qui permet et qui impose à l'élève l'addition, la sélection, la systématisation des données et des faits. Ainsi, avec l'assimilation active des informations, on assure le développement de la personnalité de l'élève.

Compte tenu de l'importance d'un manuel scolaire dans le processus d'enseignement, il serait indispensable de consacrer beaucoup de moyens financiers et humains à l'élaboration des manuels scolaires au Mali. Pour ce faire, la mise au point d'une veille permanente, qui vise à améliorer ce type d'outils paraît nécessaire. Cet outil de veille permanente permet de s'assurer de l'adéquation et de l'évolution des manuels à travers le temps comme le souligne bien Vlad (2006) : « Une étude récente citée dans le Bulletin Informatif du Projet de Réforme de l'Enseignement Universitaire avance le pourcentage de 70% pour l'influence des manuels sur les démarches d'enseignement/apprentissage réalisées dans les classes ». (VLAD, 2006 : 89)

Pour faire le bilan de cette série de *Mamadou et Bineta*, nous estimons que le retour à *Mamadou et Bineta* (5^{ème} et 6^{ème} année) est une initiative à apprécier à sa juste valeur. Car, le manuel malgré son classicisme (sa vieillesse) est convoité par les parents d'élèves et enseignants. Il a été retiré des programmes avant d'être restitué à la demande des enseignants et des parents d'élèves³⁴ qui se réjouissent de la réintroduction de ce manuel à partir de la rentrée scolaire 2016-2017.

Nous pensons que le volume concernant les classes de 5^{ème} et 6^{ème} année doit être revu et diminué. Puisqu'il compte 800 pages, donc en fonction des réalités de chaque peuple, on peut l'alléger au grand bénéfice des apprenants et des enseignants. Cela permet de le rendre maniable et facile à porter (voir photo 5).

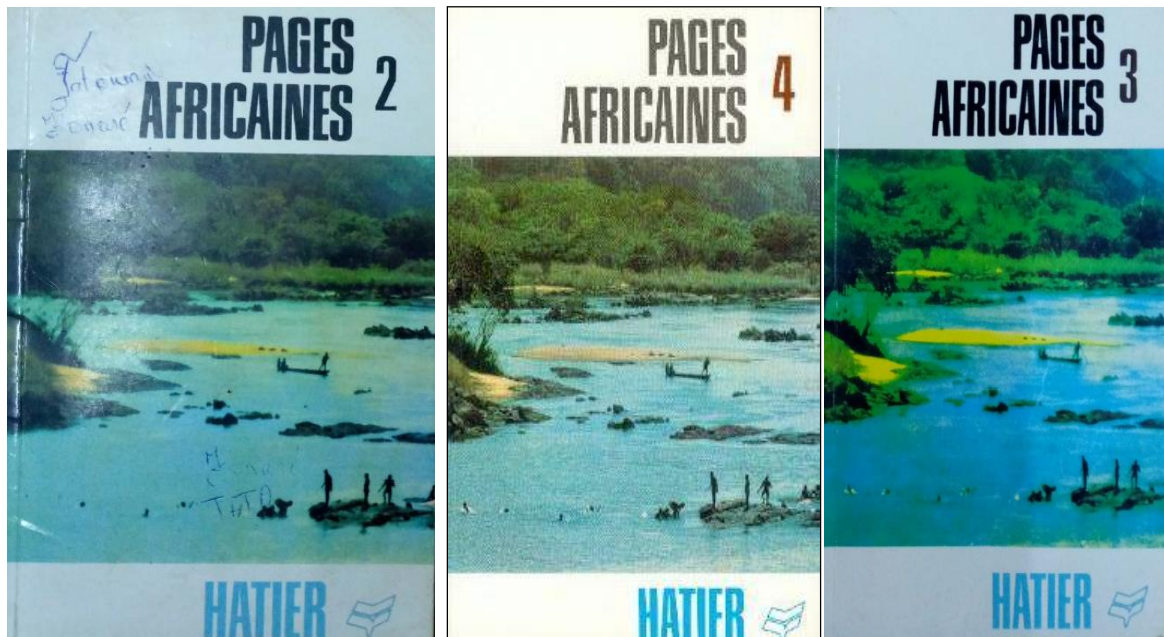
Dans ce qui va suivre, nous allons voir les manuels correspondant au second cycle (collège en France) notamment les pages africaines dédiés aux niveaux de cet ordre d'enseignement au Mali.

2.1.5. Pages africaines en 3 tomes :

Les pages africaines sont des manuels utilisés dans les classes de fondamental 2, l'équivalent du collège en France. Ils sont répartis en plusieurs volumes en tenant compte des différents de cet ordre d'enseignement. La photo (9) donne un aperçu de leur couverture.

³⁴ Pour lire les avis des parents et enseignants, consulter le lien suivant: <https://maliactu.net/mali-reintroduction-de-la-methode-syllabique-dans-les-classes-fondamentales/>

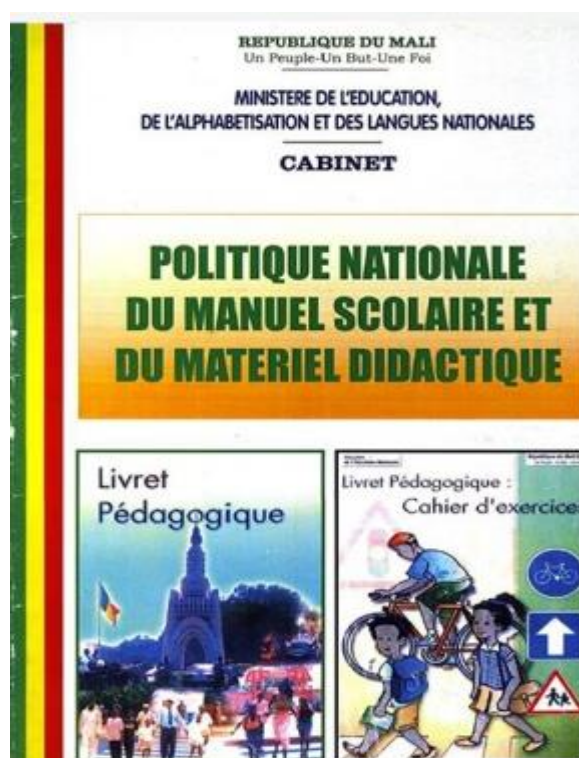
Photo 9 : Couverture pages africaines tomes 2, 3,4.



Source : Pages africaines

Ce sont des ouvrages collectifs édités par Hatier avec une couverture uniforme d'un paysage africain verdoyant pour tous les numéros. Les volumes n'atteignent pas les cent pages, ce qui rend facile leur exploitation pour les élèves et les enseignants. Malgré tout, le ratio de manuels par élèves reste faible, puisque selon les statistiques officielles de 2018, le ratio manuels/élève au premier cycle du fondamental était de 1,1 pour l'année 2004/2005. En 2008/2009, ce ratio est passé à 1,8. En 2010/2011, même si ce ratio était d'un manuel par élève en français et en mathématiques, la dotation des élèves en manuels demeure encore problématique pour les autres matières. L'État devra encore fournir plus d'efforts dans ce sens. La mise en œuvre d'une politique d'accession aux manuels devrait permettre d'améliorer la situation et de combler le déficit constaté dans la dotation de tous les élèves en matériel didactique. En voici le scan afférent au document nous est fourni par la photographie 10, ci-dessous.

Photo 10 : Couverture de la politique nationale du livre et du matériel didactique



Source: MEN, 2004

Mais force est de reconnaître qu'un accès adéquat à des manuels scolaires s'entend réunir deux préalables essentiels et indissociables à savoir disposer de manuels et se doter des moyens pour les acheminer correctement jusqu'à l'école. Or, une politique nationale existe depuis 2004 relative à la distribution des manuels scolaires et du matériel didactique au bénéfice des élèves maliens d'où ce constat très clair du bilan conjoint du MEN et de ses partenaires canadiens selon lequel :

« L'absence de l'adoption et de l'application d'une politique officielle en matière de manuels scolaires provoque de sérieuses insuffisances, qui se traduisent par une inadéquation entre les dotations effectuées et les besoins réels du terrain, la défaillance du réseau de distribution des manuels, une disparité dans les dotations au niveau des régions et l'absence d'une politique de gestion participative au niveau des académies d'enseignement et des centres d'animation pédagogique ».

Cette triste réalité semble justifier le libre choix des enseignants maliens que nous avons interrogés en 2017 et qui utilisent des manuels scolaires (comme Guimfac, 2010) disponibles proportionnellement à l'effectif de la classe pour conduire les activités de production écrite. Et

pour cause, les autorités éducatives n'arrivent pas à approvisionner les établissements en manuels scolaires inscrits aux programmes.

Prenons cet extrait de « *L'aventure ambiguë* » de Kane (1963) intitulé, *il faut envoyer nos enfants à l'école*. Après lecture du texte, les élèves sont amenés à répondre directement aux questions de vocabulaire sans y être préparés par le maître. La mise en situation et la pré-évaluation paraissent intéressantes pour guider davantage les apprenants dans la construction du sens au texte. Les questions de compréhension du texte occupent la deuxième position pour se terminer par les questions d'opinion ou d'expression des sentiments en dernier ressort.

Les interrogations que soulève cet outil sont d'ordre pédagogique et didactique : est-il indispensable d'aborder une étude de texte par l'entrée au vocabulaire ? À quoi sert alors le paratexte ? Pourquoi dissocier les questions de compréhension et de celles de l'expression des opinions ou des sentiments ? Une telle approche aide-t-elle à la facilitation des apprentissages ou les bloque-t-elle ? C'est sur ces questions que doivent porter désormais les réflexions sur cette pratique classique.

2.2. Pages africaines

Les manuels groupés sous la collection « *Pages africaines* » sont des ouvrages d'auteurs uniquement africains ou négro-africains pour l'enseignement de la littérature au collège. Par écrivains négro-africains, il faut entendre les écrivains de la diaspora africaine comme les Antillais René Maran, Aimé Césaire, Léon Gontran Damas entre autres qui ont revendiqué et affirmé leur identité africaine bien que certains n'aient jamais foulé le sol africain. De notre point, il s'agit des manuels conçus pour mieux faire connaître l'Afrique au travers de la littérature africaine parallèlement à la littérature française. Les enseignants maliens les utilisent au choix dans les différentes classes de l'enseignement du français au cycle fondamental 2. Les sections qui vont suivre permettront de les apprécier du fond à la forme.

2.2.1. Contenu du manuel

Le manuel est une collection sous plusieurs volumes 1,2, 3 etc. L'ouvrage est utilisé surtout par les enseignants du collège au Mali pour aborder les études littéraires. Ces études se font au travers d'une large variété de thèmes ancrés sur les réalités culturelles de la vingtaine d'auteurs africains ou négro-africains que compte chaque volume. Le manuel se caractérise d'une part par une certaine constance au niveau des auteurs et d'autre part la variété des genres littéraires (textes poétiques, textes romanesques, textes théâtraux...)

2.2.2. Structure du manuel

Tous les volumes gardent une certaine constance au niveau du contenu qui s'organise en trois ensembles de manière à tracer le canevas qui guidera l'enseignant dans la conduite des activités. Nous donnerons des détails dans les sections suivantes :

2.2.3. Découvrons le sens des mots

Cette rubrique est consacrée à l'étude du vocabulaire et de la formation des mots sous formes de questions liées au texte à étudier (cf. pages africaines 2, p.18-19). Le texte est titré « *Le tam-tam* » de Loba (1960). Nous voulons examiner un modèle de consignes tirées pour faire découvrir le sens des mots, quatre questions sont posées aux apprenants à partir du texte après l'explication de quelques mots difficiles repérés par le maître :

1. Qu'est-ce une entrave ? Qu'est-ce qui pourrait constituer une entrave pour les enfants ?
2. Etudiez la formation de *dénicher*. Trouvez des mots de la même famille. Employez chacun d'eux dans une phrase.
3. Distinguez le sens des verbes : *se coucher, s'étendre, se mettre au lit, s'aliter, garder le lit*.
4. Employez dans une phrase chacun des verbes suivants : *éclairer, illuminer, briller, étinceler, flamboyer*.

2.2.4. Avons-nous bien compris ?

1. Quel est le bien dont jouissent les enfants du village ?
2. Un détail montre l'intense clarté de la lune : lequel ?
3. Que signifient pour Kocoumbo les mots émis par le tam-tam ?

Certes ces questions de compréhension permettent d'instaurer les interactions entre les apprenants et le maître, du moins c'est leur esprit. Seulement le souci que soulève cette compréhension est celui de la situation du texte. Les questions ne sont pas délimitées dans les paragraphes ou les lignes auxquels elles font référence. Les apprenants risqueront de parcourir tout le texte afin de répondre à chacune des consignes.

2.2.5. Les idées et les sentiments

1. Pourquoi l'auteur peut-il dire que Kocoumbo poursuit son rêve éveillé ?
2. En écoutant le tam-tam, les pères sentent frémir leur cœur. Pourquoi ?
3. Pourquoi les jeunes ne peuvent-ils comprendre le message de tam-tam ?
4. Donnez un titre à chaque partie du texte.

2.2.6. Avantages

Ces manuels sont accessibles et faciles à exploiter et à porter sans encombre. Les pages de couvertures attirent par la beauté du paysage verdoyant et bleuté. Les textes y sont riches et variés en fonction de l'individualité des auteurs. On note certaine constance dans le choix des textes, tous focalisés sur des thématiques africaines. En plus, la progression de la structure des leçons reste cohérente sur l'ensemble du manuel. Cependant, la qualité de l'impression laisse parfois à désirer (cf. pages tome1 p.47).

Avec le ratio de 50 élèves pour un enseignant, il paraît difficile de faire interagir toute la classe en deux heures de cours. Les textes de longueur moyenne sont préférables aux longs textes dont la lecture et l'interprétation sont chronophages pour les collégiens voire les lycéens d'où la nécessité de favoriser la pédagogie des petits groupes. La précision des références des passages à exploiter dans le texte aiderait mieux à faire comprendre globalement le message véhiculé. Encore faudrait-il solliciter à ce niveau la communauté d'apprentissage (désormais CA) des maitres.

La CA des maitres consiste à réunir les enseignants et leurs directeurs pour identifier et corriger les difficultés pédagogiques et didactiques rencontrées dans les pratiques de classe quotidiennes. Elle sert de repère non seulement pour les jeunes recrues en manque d'expérience mais aussi améliorer la qualité des contenus de formation. En effet, la CA est un cadre approprié d'échanges permettant le partage d'expériences. C'est pourquoi nous la convoquons pour deux raisons majeures : 1) mieux outiller les enseignants débutants qui apprendront des collègues aguerris les nouvelles techniques de conception et l'élaboration des fiches de séquences didactiques et 2) mutualiser les efforts pédagogiques et didactiques par l'harmonisation des contenus de formation.

Tous ces enjeux de la CA des maitres coïncident avec l'un des objectifs de cette étude notamment la révision des dispositifs pédagogiques pour renforcer les compétences langagières et linguistiques des apprenants maliens en FLE-FLS. La bonne qualité de la formation (initiale, continue) des enseignants occupe une place prépondérante dans cette perspective. De ce point de vue, l'opérationnalisation³⁵ de la CA des maitres apparaît comme un outil original et stratégique. Ce nouvel outil participe de la perspective de création des dispositifs d'A-E du FLE-FLS, car il contribue à l'amélioration de la qualité du système éducatif. Cela répond aux besoins

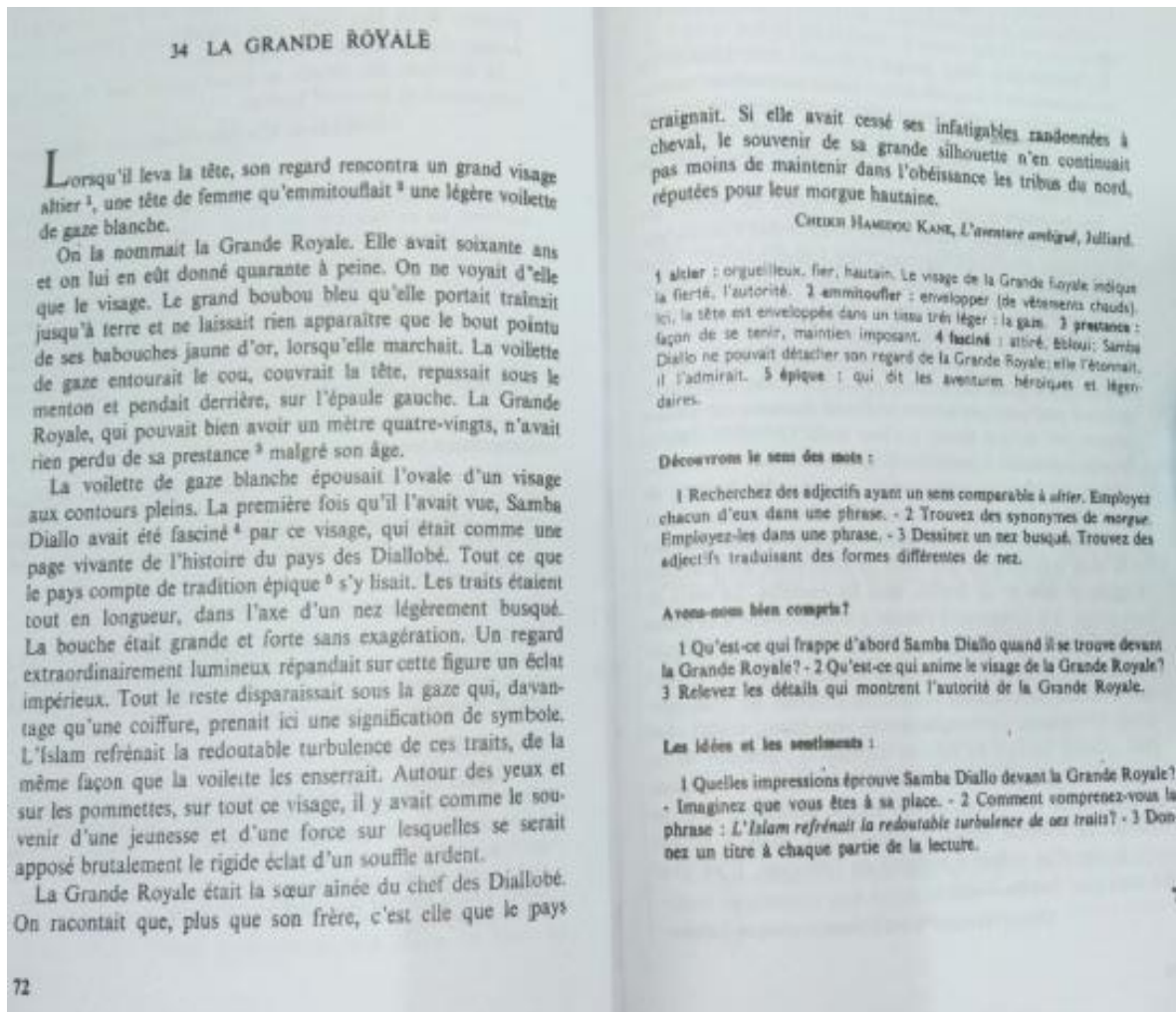
³⁵ La CA a démarré au Mali pour la première fois en 2004 avec une centaine d'écoles fondamentales¹, mais elle a connu une longue période de léthargie jusqu'au 22 août 2015, où elle a été officiellement relancée par le ministère de l'éducation nationale avec un appui financier des PTF. Pour aller plus loin, consulter le lien suivant en ligne du 22 Août 2015: www.maliactu.net

de rendre l'école malienne performante dans un contexte de plurilinguisme. C'est ainsi que les insuffisances constatées dans les manuels en cours d'utilisation pourraient être circonscrites par la CA des maîtres. Dans la section qui suit nous reviendrons sur les points de faiblesse des pages africaines.

2.2.7. Les limites des pages africaines

Les pages africaines sont certes des ouvrages disponibles et rédigés par des auteurs africains. Ils sont abordables en termes de coût, mais force est de reconnaître qu'ils sont élaborés par des écrivains à majorité littéraire (Senghor, Césaire, Cheick H Kane entre autres) avec un style très élégant et recherché. Or, pour apprendre et enseigner le FLE et le FLS, l'enseignant n'a pas forcément besoin du vocabulaire technique ou académique. Les textes abordés dans ces manuels exposent les collégiens à un français soigné, loin du discours didactique simple. Le texte descriptif (tome 2, p72) utilise le style recherché (voir l'emploi des termes *prestance*, *altier*, *gaze* etc.), compliqué pour la classe de 7^{ème} du fondamental 2. En effet, la typologie des textes (narration, description, injonction, information etc.) et l'expression des temps et modes verbaux sont enseignés au programme officiel de français en 10^{ème} (équivalent de la seconde en France). De notre point de vue, un tel enseignement focalisé sur le style soigné défavorise les apprenants et est susceptible de leur faire dégoûter la langue française qu'ils apprennent comme non natifs. En plus, ce type d'apprentissage-enseignement du français aux non natifs pose la question de la différence entre une méthode qui cible des enfants parlant parfaitement la langue orale et devant apprendre la langue écrite (et améliorer l'oral) et des enfants ne connaissant pas ou mal le français, dans un apprentissage seconde langue qui doit commencer par l'oral avant d'aborder l'écrit. Ce dernier cas de figure convient mieux aux maliens défavorisés par le système éducation concernant les compétences de l'oral (compréhension et production orales). La non prise en compte des thèmes d'actualité rend le manuel quelque désuet. Nous entendons par thèmes d'actualité, les problèmes d'aujourd'hui touchant l'environnement socio-éducatif des apprenants tels que le chômage, les outils liés aux TICE et aux jeux éducatifs qui permettent d'apprendre et d'enseigner en tout étant en phase avec les réalités des apprenants. L'image qui suit est une illustration de l'ossature représentative de tous les textes. À titre illustratif, la lecture des textes contenus dans (voir les pages 22-23; 66-67; 70-71 etc.) du volume 2 des *pages africaines* confirment notre argumentation.

Photo 11 : La grande royale



Source : Extrait de Cheick H Kane « *Aventure ambiguë* », PP72-73

On prend conscience en lisant le texte (op.cit.) que les temps de base y sont le passé simple et l'imparfait de l'indicatif et leurs formes composées correspondantes (passé antérieur et plus-que-parfait). Ces formes verbales en question admirées par les écrivains ne correspondent pas forcément avec les réalités du français tel qu'il est parlé au Mali. En effet, à l'oral, on a tendance à les remplacer par le présent et le passé composé pour être simple et se faire comprendre facilement. Certes, les règles de concordance de temps déterminent les différents cas de figure, mais la pratique en est une autre réalité surtout pour les francophones maliens. Ceux-ci optent pour la simplicité, jugeant que le français est une langue très complexe à cause des multiples règles générales à distinguer des règles exceptionnelles.

De plus, les temps de la narration et de la description (passé simple et imparfait de l'indicatif) sont plutôt opérationnels dans la langue écrite, tandis que le français parlé s'en méfie pour leur complexité.

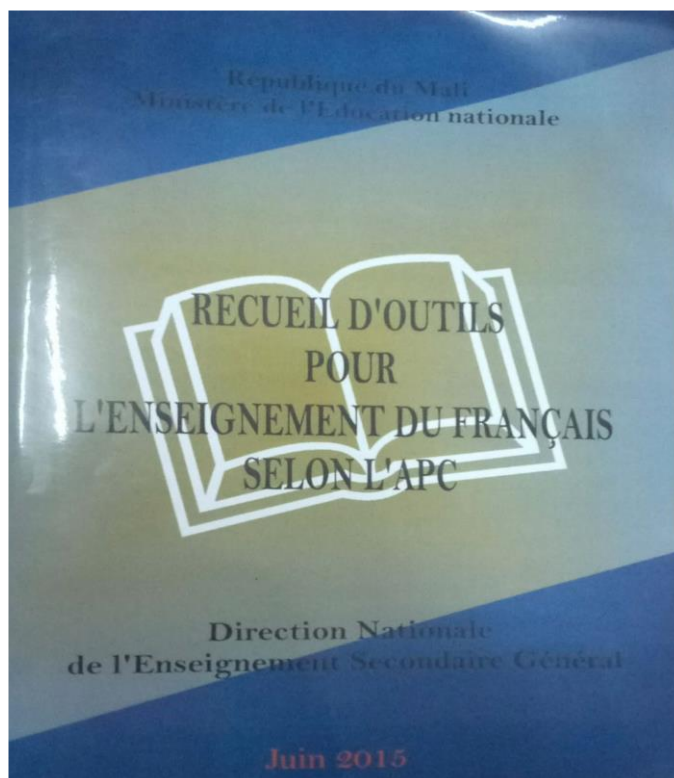
Autre critique que l'on peut formuler à l'endroit des auteurs des pages africaines, c'est qu'ils semblent se soucier de la compréhension écrite au détriment de l'étude de la grammaire du texte. En tout cas, le présent texte ne fait pas assez de place à la grammaire, mis à part trois questions sur les adjectifs, les synonymes et la représentation graphique d'un nez busqué. Nous pensons que pour ce niveau d'étude du collège (les apprenants étant en 7^{ème} année de contact avec le français), on pourrait faire plus dans une perspective actionnelle et communicative. On pourrait imaginer des activités de simulation (jeux de rôle) ou de mini- exposé. L'objectif est de faire parler les apprenants en leur proposant de présenter oralement une personne de leur famille (grand-père, grand-mère ou autre du quartier). À la fin de son exposé de quelque trois minutes, l'exposant (e) sera amené à répondre aux questions de ses pairs. Cette proposition contribue au changement des pratiques de classe et au renforcement des compétences communicatives des apprenants en français. La modernisation et l'amélioration des compétences orales constituent l'angle d'attaque principal de ce travail de recherche. En effet, nous envisageons de mettre en place des dispositifs modernes d'apprentissage-enseignement du FLE-FLS en contexte plurilingue au Mali. Les pages africaines semblent aujourd'hui montré leurs limites au regard de tous les points de faiblesse que nous avons exposés tout au long de notre argumentation.

Pour résumer, tout le travail sur la langue se focalise sur l'explication des mots (notes de bas de pages), la compréhension et l'expression des sentiments (sous forme d'activités intermédiaires). Par activités intermédiaires, nous comprenons les activités d'apprentissage qui accompagnent la leçon à la différence de l'évaluation, qui consacre la fin des activités. La place réservée à la grammaire dans le manuel concerné se situe à ce niveau. Nous sommes de l'avis de ceux qui pensent que l'enseignement systématique de la grammaire n'est pas efficace. Cependant, un enseignement restrictif des aspects de la langue pour les non natifs est une erreur à corriger. Il convient de faire des cours de langue tenant compte, comme nous l'avons toujours soutenu, des situations réelles de communication. Cette proposition suppose des efforts à faire au niveau de chaque texte d'étude de manière à dégager les traits grammaticaux en fonction du programme et de l'environnement socioculturel des apprenants.

Maintenant, nous allons aborder le manuel recommandé pour l'enseignement du français selon l'APC. La section qui suit nous en dit plus.

2.3. Recueil pour l'enseignement du français selon l'APC pour le lycée

Photo 12 : Couverture du manuel de français au secondaire selon l'APC



Source : Nos enquêtes de terrain de 2020

C'est un document conçu par l'inspection nationale de Lettres avec le financement du fonds de solidarités francophones (FSP-SCAC) de l'Ambassade de France au Mali. Les enseignants maliens ont contribué à son élaboration après des semaines d'ateliers. C'est au terme de cet atelier d'octobre 2014 que le manuel a été publié avant de le diffuser dans cette version perfectible.

2.3.1. Contenu du manuel

Tout le manuel est constitué en unités d'apprentissages (UA) pour tous les niveaux. L'UA est une terminologie propre à l'APC comme les unités d'enseignements (UE) en LMD. Il s'agit des indications pédagogiques pour orienter les pratiques de classe. Quatre ensembles se partagent ces orientations pédagogiques : compétences, composantes, contenus et textes ou supports pour les cours. La photo suivante illustre notre propos.

Photo 13 : Aperçu du contenu des cours de français de 10ème commune

| UA 1 | | | |
|---|---|---|--|
| Compétences | Composantes | Contenus | Textes ou Supports |
| Communiquer oralement selon des modalités variées | <p align="center"><u>Composante 1</u></p> <p>Décoder oralement des énoncés liés aux situations de communication de la vie courante.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ecouter l'interlocuteur ; - Identifier les éléments de la situation de communication : qui parle ? à qui ? quand ? où ? de quoi ? de qui ? ; - Repérer les informations essentielles en les hiérarchisant. | Problèmes d'aujourd'hui | <p>Débats</p> <p>Jeux de rôles</p> <p>Faits divers</p> <p><u>L'os de la parole</u></p> <p>Adam Bâh Konaré.</p> |
| | <p align="center"><u>Composante 2</u></p> <p>Prendre part à des conversations sur des situations de la vie courante.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Donner son point de vue. - Adapter son langage à son interlocuteur et à l'objet de la conversation. - Utiliser la langue pour provoquer une réaction de la part de son interlocuteur. - Amorcer une action à la réception du message (réaction positive ou négative). | | <p><u>Soundjata ou l'Epopée Mandingue.</u></p> <p>D.T. Niane.</p> |
| Communiquer oralement selon des modalités variées | <p align="center"><u>Composante 3</u></p> <p>S'exprimer oralement en continu.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se servir des ressources de la langue (vocabulaire, grammaire) en fonction de la situation de communication. - Utiliser différents registres de la langue. - Véhiculer des informations. | Idem page précédente | Idem page précédente |
| | <p align="center"><u>Composante 4</u></p> <p>Utiliser le langage pour construire des connaissances.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Poser des questions/ répondre à des questions. - Reformuler un énoncé. - Rechercher l'information. - Dégager le thème principal. - Relever les informations véhiculées par l'énoncé. | | |
| Lire des textes variés | <p align="center"><u>Composante 1</u></p> <p>Saisir le sens d'un texte.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Déchiffrer les signes graphiques. - Repérer la structure de la langue (grammaire, vocabulaire). - Rechercher l'information. - Dégager le thème principal. - Relever les informations véhiculées par le texte. | <ul style="list-style-type: none"> - Textes explicatifs - Textes informatifs. | <ul style="list-style-type: none"> - Manuels - Dictionnaire - Articles de presse - Documents sur la santé, le sport, la culture. |

Source : Nos enquêtes de terrain de 2021

Le manuel comporte deux dossiers : l'un donne des orientations techniques de l'ossature même des modules de français pour les tous niveaux de l'enseignement secondaire général. Il va de la page 3 à 50, où des indications pédagogiques sous forme de guide du professeur sont fournies sans être de profondeur. Le manuel comporte aussi des informations bibliographiques des auteurs retenus, une trentaine environ. Cela a l'avantage de faciliter les recherches bibliographiques aussi bien pour l'enseignant que les apprenants. Concernant le second dossier (de 51 à la fin non paginée), il contient des recueils de textes d'auteurs africains comme supports à didactiser en tenant compte des niveaux d'étude et choisis comme tels en fonction des instructions officielles relatives aux nouveaux programmes.

2.3.2. Structure du manuel

Document organisé autour de quatre ensembles pour le niveau 10^{ème} année tels que : Compétences, composantes, contenus, supports et textes. S’agissant des classes de 11^{ème} et 12^{ème} année (équivalents de première et de terminale en France), les manifestations s’ajoutent à la liste pour la compléter à cinq.

2.3.3. Avantages du manuel

Comme on peut se rendre compte à travers le titre du livre, ce manuel est une collection des programmes de français et de quelques fiches-modèles pour guider les enseignants maliens dans leurs pratiques pédagogiques selon l’APC. De ce point de vue, c’est un document intéressant pour initier et familiariser les enseignants maliens avec les concepts-clés de cette innovation pédagogique. Les professeurs débutants y tireront beaucoup profit en vue de mieux pratiquer les cours de français en suivant les indications pédagogiques et les exemples de fiches didactiques fournis pour chaque niveau du lycée . Il convient de rappeler que l’innovation liée à l’APC en contexte malien tient au fait l’apprenant devient l’acteur principal de sa propre formation et l’enseignant joue le rôle de facilitateur. Ce changement de paradigme, l’enseignant cède son autorité et l’apprenant se voit confié une nouvelle mission, implique de former les enseignants à mieux conduire les activités didactiques ou à défaut leur proposer des guides pédagogiques pour optimiser les chances de réussite de la réforme. C’est dans cet esprit que ce recueil d’outils pour la didactique du français selon l’APC contribue à améliorer les pratiques enseignantes malgré quelques points de faiblesse. Nous espérons qu’au fil du temps, ces insuffisances seront prises en charge par le MEN au travers de ses services rattachés concernés. À ce jour, les enquêtes de terrain ont permis de savoir que c’est l’unique guide pédagogique pour pratiquer l’APC en vue de l’autonomisation des apprenants. Cette situation déficitaire interpelle l’implication de la direction nationale de la pédagogie, chargée de l’élaboration et de la diffusion des manuels scolaires au profit des établissements du Mali. Dans la section qui suit, nous reviendrons plus en détail sur les insuffisances du livre en question.

2.3.4. Limites du manuel

Les limites du manuel apparaissent sur le plan formel. En effet, la qualité de la couverture n’est pas du tout rigide encore moins les pages qui se détachent facilement. Certes, ces aspects relèvent des éditeurs, mais ils rendent le document abîmable. Du point de vue du contenu didactique et linguistique, le manuel est mal paginé en ce qui concerne la partie dossier. On note une rupture de la pagination après le numéro 35, tout le reste soit plus de 65 pages

restent non paginées. Cette absence ne permet pas de vite repérer et référencer les textes groupés dans le dossier 2. Voici une page illustrative qui justifie notre propos.

Photo 14 : Quelques propositions d'œuvres d'auteurs maliens

| QUELQUES ŒUVRES PROPOSÉES | | | | |
|---------------------------|---|------------------------|--|---------------|
| N° | TITRES | AUTEURS | PISTES THEMATIQUES DES EXTRAITS | PAYS |
| 1. | <i>Une si longue lettre</i> | Mariama Bâ | Condition féminine | Sénégal |
| 2. | <i>Quand l'ail se frotte à l'encens</i> | Adam Bâ Konaré | La pauvreté L'humour | Mali |
| 3. | <i>Les Honneurs perdus</i> | Caixthe Bayala | problématiques raciales et sociales | Cameroun |
| 4. | <i>Contes du Mali</i> | Collectif | Traditions | Mali |
| 5. | <i>Le lieutenant de Koufa,</i> | Massa Makan Diabaté | Le droit de l'enfant, La rencontre des cultures | Mali |
| 6. | <i>Voyageur écrivain</i> | Sirafily Diango | | Mali |
| 7. | <i>Vieux lézard</i> | Dusmane Diarra | Critique de la société (la polygamie, religion) | Mali |
| 8. | <i>Jonhy Chien méchant</i> | Emmanuel Dongala | | Congo |
| 9. | <i>Anaïssoune</i> | Younous Haméye Dicko | Enfance heureuse | Mali |
| 10. | <i>Le Ventre de l'atlantique</i> | Fatou Diome | L'exil, le pays natal..., traditions | Sénégal |
| 11. | <i>Savane rouge</i> | Fily Dabo Sissoko | | Mali |
| 12. | <i>La révolte de Zanké, l'ancien combattant</i> | Fodé Moussa Sidibé | Afrique post coloniale | Mali |
| 13. | <i>Amkoullel, l'enfant seul</i> | Amadou Hampâté Bâ | | Mali |
| 14. | <i>Femmes sans avenir</i> | Hanane Keita | La condition féminine | Mali |
| 15. | <i>Allah n'est pas obligé</i> | Ahmadou Kourouma | Incipit | Cote d'Ivoire |
| 16. | <i>Verre cassé</i> | Alain Mabanckou | | Congo |
| 17. | <i>L'Exil d'Albouri</i> | C. Ndao | | |
| 18. | <i>Ciel d'hivernage</i> | Ntji Idriss Manko | L'oralité | Mali |
| 19. | <i>Le roi de Kahel</i> | Tierno Monenembo | Aventure, histoire | Guinée |
| 20. | <i>Soundjata</i> | Djibri T. Niané | | Mali |
| 21. | <i>Abraha Pokou</i> | Zégou Gbessi Nokan | | Cote d'Ivoire |
| 22. | <i>Génocidè</i> | Réverien Rurangwa | Guerre civile | Ruanda |
| 23. | <i>Hosties noires</i> | Senghor | | Sénégal |
| 24. | <i>La Grève des batû</i> | Aminata S. Fall | | Sénégal |
| 25. | <i>La Vie et demie</i> | Sony Labou Tansi | -Corruption - Népotisme | Congo |
| 26. | <i>Les Ruchers de la Capitale</i> | Ismaila Samba Traoré | Emancipation de la femme | Mali |
| 27. | <i>Le viol de l'imaginaire</i> | Aminata Dramane Traoré | Rapport occident /pays sous-développés | Mali |

Source : « Recueil d'outils pour l'enseignement du français selon l'APC »

En lisant ces œuvres (*op.cit.*), on prend conscience du manque de pagination mais aussi du fait que la plupart des œuvres retenues sont d'auteurs maliens. Par exemple sur vingt-sept auteurs quinze relèvent d'œuvres maliennes. Cette pléthore d'auteurs maliens comme outils d'enseignement rejoint notre perspective de moderniser les dispositifs d'apprentissage-enseignement du FLE-FLS en contexte plurilingue au Mali.

Pour revenir aux points de faiblesse du manuel au plan didactique, il convient de noter l'absence de tableaux synoptiques. Ces tableaux ont l'intérêt de préciser les objectifs, la durée

et la situation (découpage des activités avec horaires). Dans la même dynamique, il n'existe pas d'activités élargies à l'ensemble des œuvres proposées ni de prolongements. En perspective, on pourrait envisager d'autres séquences de remédiation pour donner plus de lisibilité et d'interprétation aux activités. Ces insuffisances peuvent être reliées à l'absence de la politique d'évaluation de l'impact du manuel sur le terrain. En effet, malgré nos entretiens et nos recherches, nous n'avons eu écho d'aucun rapport afférent aux avancées ni aux faiblesses. L'enjeu du suivi-évaluation des manuels scolaires permet de revenir sur les manquements constatés depuis la mise à la disposition du manuel aux enseignants en 2016.

Nous faisons le plaidoyer ici de la nécessité d'évaluer les programmes de français au Mali. Pour preuve, le manuel de français selon l'APC manque également de dispositifs audiovisuels adaptés et prêts à l'utilisation en classe pour tous les niveaux du lycée. L'accès et l'utilisation des outils TIC contribuent à la modernisation et à l'amélioration des méthodes et des pratiques de classe en contexte plurilingue au Mali. Par ailleurs, l'intégration de nouvelles terminologies liées aux sciences et techniques permet de favoriser et d'accompagner les apprenants non natifs du français. Nous pensons que le bilinguisme français-langue nationale paraît une piste intéressante pour l'appropriation des termes scientifiques en LM. Il s'agit de faire un travail profond de didactisation à faire non seulement pour renforcer les compétences des apprenants en français mais aussi pour être en phase avec l'évolution du monde.

En résumé, nous dirons que le présent manuel constitue un début de solution au vide pédagogique et didactique en contexte malien notamment pour le FLE-FLS. À ce jour, c'est le seul document officiel recommandé pour la didactique du français au lycée selon l'APC. Cependant, les points de faiblesse que nous avons évoqués méritent une prise en charge afin de rendre le document plus opérationnel et complet. Les œuvres proposées dans le dossier 2 méritent une didactisation pour chacun des niveaux du lycée. L'évaluation du manuel doit être faite par une équipe de didactique des langues et du FLE-FLS pour apporter les amendements nécessaires et rendre compétitives les compétences des apprenants. Cela nous permet de faire la relation avec notre angle d'attaque concernant la modernisation des outils d'apprentissage en FLE/FLS en vue de l'amélioration des compétences communicatives et linguistiques en contexte de plurilinguisme au Mali. Cette dynamique nous amène à nous pencher davantage sur ce terrain encore peu étudié dans la didactique du FLE-FLS au Mali. Car, en plus de l'APC en vigueur dans les lycées maliens, il faut aussi prendre en compte le fait que:

Les approches communicatives et la perspective actionnelle CECRL (2001) dominent de plus en plus l'enseignement du FLE dans le monde et les compétences orales (tant la compréhension que la production) deviennent une priorité à enseigner. Malheureusement comme nous l'avons déjà indiqué au niveau du chapitre de la contextualisation, ces compétences sont clairement définies par le CECRL, mais les pratiques enseignantes qui devraient viser leur développement se focalisent plutôt sur l'enseignement de l'écrit. Le choix de la méthode et des stratégies mises en place restent donc très souvent à la discrétion de l'enseignant: la compétence orale est encore délicate à enseigner. C'est pourquoi nous proposons la création des dispositifs audios pour la didactique du FLE-FLS afin de compléter le manuel de français au Mali selon l'APC (op.cit.). Cette proposition coïncide avec une étude de notre compatriote Traoré (2005), quand elle souligne l'utilité et les enjeux des TIC sur les rendements scolaire et universitaire du système éducatif malien:

« Avec l'avènement des TIC, la notion même d'éducation revêt une nouvelle les utiliser et à en produire, s'ils veulent survivre dans un monde dont le profil de dimension. Les individus doivent désormais apprendre à accéder aux informations, à haute technologie ne cesse de s'affirmer. Dans ce contexte [...], la situation de l'Afrique est critique du fait de l'absence d'initiatives politiques sérieuses, de la pénurie de main-d'œuvre qualifiée, du manque d'infrastructures locales, et des expériences malheureuses de conception et de mise en œuvre de programmes et de projets faisant appel à ces technologies ».

Cette opinion de Traoré (op.cit.) prouve à suffisance l'impact des TIC pour la modernisation et l'amélioration des compétences des apprenants en français. C'est donc une opportunité à saisir si l'on veut mettre à jour les méthodes et pratiques de classe au risque d'isoler les élèves maliens de l'évolution scientifique et technologique. Dans la section qui suit, nous aborderons le second volet l'examen critique des méthodes appliquées par les enseignants maliens.

2.4. Méthodes appliquées en classe au Mali

Selon le rapport du ministère de l'éducation nationale de 2001, le système éducatif malien a souffert de manque de vision tant dans la formulation des politiques que dans l'élaboration des stratégies à cause des graves crises politiques, économiques et sociales auxquelles le pays était confronté. La formulation des politiques est un plan visant à améliorer la qualité et

les résultats des apprentissages se fondant sur une analyse sectorielle de l'éducation. Il s'agit de proposer une ambition pour le futur système éducatif, fixer des objectifs politiques à moyen terme et identifier les principaux moyens de les atteindre. Quant à la politique, elle-même, l'UNESCO (2013 :7) la définit comme étant « *une déclaration générale qui présente les principaux buts et priorités d'un gouvernement* » et qui « *définit une posture précise visant à chercher des solutions à un problème* ». Il ressort de cette définition que la politique concerne les mesures prises par l'Etat par ordre de préséance pour faire face à un certain nombre de problèmes diagnostiqués dans les différents domaines de la vie d'une nation. Nous disons qu'elle est l'aboutissement de la phase de réflexion et de théorisation des actions que l'Etat veut bien exécuter à court, moyen ou long terme.

Les années 1990 constituent un grand tournant dans la conception, la planification, la mise en œuvre d'importantes réformes et innovations éducatives et pédagogiques. Dans cette optique, les autorités de l'époque ont initié l'enseignement bilingue autour des années 1980, grâce notamment à la politique d'introduction des langues nationales dans les programmes scolaires du cycle primaire. L'objectif principal recherché était d'une part de contribuer à rehausser le niveau des élèves en français et en sciences, et d'autre part de réduire les taux d'échecs et de décrochages scolaires.

Le monolinguisme, c'est-à-dire l'utilisation, du français en tant que seule langue d'enseignement, était alors considérée comme source de nombreux redoublements et du taux élevé d'abandons. C'est ainsi qu'en 2005, les autorités maliennes ont décidé d'appliquer la méthode dite pédagogie convergence (PC) à cet ordre d'enseignement de base. Pour répondre à la problématique de l'école malienne, Wambach (2010) revient en détails sur les origines des méthodologies utilisées, leurs motivations à partir d'une expérience qu'il a vécue à partir des années 1980 lors des sessions de formations méthodologiques pour l'apprentissage du français en milieu multilingue africain. Selon Wambach, la recherche action sur l'apprentissage d'une langue nationale – le bamanankan – et du français dans les écoles fondamentales de Ségou (de 1985 à 1993) offrait une occasion unique d'expérimenter les hypothèses. Cette action se déroulait dans des situations réelles et dans un milieu multilingue, pour chercher rapidement des solutions nouvelles, entre autres :

- *Dans une méthodologie harmonieuse de la langue nationale et du français*
- *Dans le domaine de l'écrit en langue nationale*
- *Dans la formation et la conduite d'une équipe pluridisciplinaire et multilingue.*

À la lumière de ce passage de Wambach ci-dessus, nous nous rendons compte que les méthodologies convergentes sont le produit de plusieurs stratégies ou méthodes. Cela implique de l'éclecticisme, c'est-à-dire de pratiquer des méthodologies reposant sur des critères d'efficacité et de cohérences locales. La mise en pratique de l'éclecticisme requiert des enseignants bien formés en didactique. Dans les lignes qui suivent, nous évoquerons quelques méthodes pédagogiques en vigueur au Mali pour pouvoir juger de leur qualité. L'évaluation des méthodes pédagogiques en cours fait écho à la modernisation des dispositifs d'apprentissage –enseignement du FLE-FLS en contexte plurilingue.

2.4.1. Pédagogie convergente

La pédagogie convergente (désormais PC) est une approche inauguratrice d'apprentissage des langues dans des contextes bi- ou multilingues³⁶. Son objectif général est de développer le bilinguisme fonctionnel chez l'apprenant. Elle s'inscrit dans une dynamique de recherche action visant à différencier les stratégies de lecture et de l'écriture afin de faciliter la transition de la langue maternelle (LM) au français (L2). Développée en Belgique par le Centre international audiovisuel d'études et de recherches (désormais, CIAVER)³⁷, elle est introduite au Mali en 1987 comme méthode suite à l'expérimentation des langues nationales dans l'enseignement formel. Cette stratégie s'appuyait sur l'utilisation des techniques d'expression et de communication (dénommées TEC), censée aider tout apprentissage. Autrement dit, il s'agit de rendre l'apprentissage plus enviable et adapté à l'environnement immédiat des élèves.

Quant à l'introduction du français (L2), elle ne se fait que quand les plus importants éléments des TEC notamment ceux concernant l'écrit sont acquis dans la LM. Comme Joseph Poth (1988), spécialiste de l'enseignement bilingue et de la formation des maîtres en Afrique précise

C'est bien la langue maternelle en effet qui garantit le décollage intellectuel de l'enfant dès le début de la scolarité. C'est elle qui lui apporte cet élément fondamental d'équilibre sans lequel il s'atrophie, c'est elle qui lui fournit la possibilité de verbaliser sa pensée et de s'intégrer harmonieusement dans le monde qui l'environne. Oui, l'enfant est à l'aise dans sa langue mater-

³⁶ Nous entendons par le bi-multilinguisme, la faculté pour un enfant/apprenant d'être au contact avec deux ou plusieurs langues et cultures non maternelles d'où l'idée de répertoire plurilingue. En conséquence, l'élève multilingue a la chance de dialoguer dans plusieurs langues et cultures.

³⁷ Le Centre international audiovisuel d'études et de recherches de Belgique dédié au Français Langue Etrangère et Seconde, dirigé par Michel Wambach.

nelle comme dans les bras de sa mère et en lui refusant la possibilité d'utiliser le support linguistique familial apte à répondre à son besoin fondamental d'expression et de créativité, l'école le place du même coup en situation de régression.

Cette appréciation est soutenue par Tahirou (2012) pour lequel l'amélioration des apprentissages due à la langue maternelle devrait passer par l'élaboration et l'implantation de « programmes adaptés susceptibles d'être enseignés dans une langue locale et qui partent du savoir et de l'expérience des enseignants et apprenants » (Dakar en 2000, p. 17), en rappelant que l'engagement pris à Dakar cette année-là a été que les apprenants doivent bénéficier d'«... une éducation qui s'attache à exploiter les talents et le potentiel de chaque personne et à développer la personnalité des apprenants...». Toutefois, force est de reconnaître que les réformes entreprises, dans le contexte africain en général, n'ont pas laissé de place à une dimension essentielle de l'être et de la personnalité des apprenants qu'est la langue maternelle. Celle-ci n'est pas dotée d'écriture pour jouer pleinement le rôle qui était le sien surtout au Mali, elle est utilisée dans la sphère sociale oralement sans guide pédagogique ni de formation des enseignants.

La méthodologie, pilotée à Ségou au Mali a amélioré nettement les performances des élèves des classes expérimentales par rapport à ceux qui fréquentent l'école classique. Aujourd'hui l'expérience, pratiquée seulement au Mali sur le continent africain, touche 345 écoles et plus de 45000 élèves Traoré (2001).

De nos jours, les réussites scolaires des élèves en lecture et production écrite sont loin d'être réjouissantes dans les établissements classiques, c'est-à-dire ceux n'ayant pas consenti à l'application de la PC. À ce sujet Diallo (2019) note qu'au Mali :

« Les résultats de notre étude ont montré que les rapports à l'Écrit des apprenants rompent avec toutes « normes » curriculaires, tous les objectifs fixés dans les programmes d'enseignement révélant de sérieux problèmes : des taux élevés de redoublement et d'abandon tant au niveau fondamental qu'au niveau secondaire ». (Diallo, 2019 : 21)

Pourtant la maîtrise de la compétence écrite est essentielle pour travailler le vocabulaire et la compréhension orale. De ce point de vue, la lecture apparaît comme une activité permettant à deux esprits de se rencontrer, de se frotter : le lecteur d'un côté et l'auteur de l'autre côté. Parlant de l'intégration linguistique des migrants, Foucambert cité par Wambach (2010) souligne le rôle du lecteur en affirmant ceci : « être lecteur, c'est vouloir rencontrer ce qui se passe dans la tête d'un autre pour mieux comprendre ce qui se passe dans la sienne ».

Cette perception de la lecture semble difficile à réaliser si l'apprenant ne sait pas mobiliser ses acquis antérieurs de la LM au profit de l'appropriation de la L2. En vue de répondre à ce souci de transferts des compétences de L1 à L2, les autorités éducatives du Mali ont décidé de la généralisation de la PC en 1994, après une période d'expérimentation (1987-1993) (Traoré 2009 : 158) d'où l'« *expérimentation de la deuxième génération* ».

La refondation du système éducatif a été entreprise et a abouti, en 1998, au programme décennal pour le développement de l'éducation (dorénavant, PRODEC). Ainsi inspiré de la nouvelle école fondamentale (désormais, NEF), le PRODEC retient la PC comme socle méthodologique. En 2002, cette pédagogie était utilisée dans 2050 écoles à travers 11 LN (Traoré 2009 : 159). En effet, la PC renouvelée³⁸ devient une méthode active d'enseignement qui consiste à enseigner concomitamment en LN et en français. Wambach (1996) définit cette méthode comme :

« ... construite et enrichie au cours de nombreuses expérimentations tant en Belgique qu'à l'étranger, se veut être une synthèse originale des courants modernes en psycholinguistique, sociolinguistique, psychopédagogie, anthropologie et neuro-pédagogie ».
(Wambach, 1996:8)

En 1^{ère} année, l'enseignement se fait exclusivement en LN. Les consignes des exercices d'aide à l'apprentissage sont en LN. En 2^{ème} année, 25% de ce temps est utilisé pour la L2 en occurrence le français. Les consignes sont proposées en français dès que cette langue est introduite. Toutefois, concernant les exercices qui visent la construction des notions générales, l'enseignant continue à utiliser la LN. Progressivement, lorsqu'une notion est apparue à plusieurs reprises en LN, elle peut ensuite être présentée en français dans un autre exercice. Le tableau suivant récapitule la clé de répartition du volume horaire respectif.

³⁸ La PC de (1979-1987) visait l'autonomie et la confiance en soi de l'élève afin de développer sa curiosité, la L1 était à la fois médium, outil et matière d'enseignement.

Tableau 7 : Répartition des volumes horaires LM et L2

| Années | Médium d'enseignement | Pourcentage horaire |
|--|------------------------|---------------------|
| 1 ^{ère} année | Langue maternelle (LM) | 100% |
| 2 ^{ème} année | Langue maternelle (LM) | 75% |
| | Français (L2) | 25% |
| 3 ^{ème} , 4 ^{ème} années | Français (2) | 75% |
| | Langue maternelle (LM) | 25% |
| 5 ^{ème} , 6 ^{ème} années | Langue maternelle (LM) | 50% |
| | Français (L2) | 50% |

Source : Wambach, Guide théorique de la PC, 1996.

Au vu de tout ce qui précède, nous estimons qu'une formation accrue des enseignants à la maîtrise des notions de transferts de L1 à la L2 s'avère nécessaire à l'utilisation judicieuse de cette nouvelle approche à l'instar du CIAVER. Le rapport de 2001 sur la P.C indique que des chercheurs de l'IPN, des enseignants et des membres de la DRE de Ségou ont été formés en Belgique aux méthodologies convergentes.

Nous constatons que seuls les enseignants tenant des classes expérimentales et les directeurs des services centraux de l'éducation ont bénéficié de cette formation au CIAVER.

Nous sommes tenté de nous poser ces questions aujourd'hui est de savoir combien parmi ces enseignants formés restent d'entre en activité. Ont-ils pu démultiplier les acquis de leur formation au bénéfice des autres collègues ? Aucune réponse n'est certaine à ce jour, dans la mesure la question de la formation des enseignants continue demeure centrale dans les débats actuels comme le confirme la (DNP 2020) :

Les structures techniques de l'éducation notamment les centres d'animation pédagogiques (désormais, CAP) et les IFM³⁹ méritent d'être renforcées en personnel qualifié afin de relever les défis de qualité et d'efficacité pédagogique des apprentissages de ces ordres. Conformément au décret n°00528/PRM du 26 octobre 2000 portant création des CAP, les missions sont énormes :

- ✓ *Participer à la mobilisation des populations autour des objectifs de scolarisation ;*

³⁹ Institut de Formation des Maîtres, ont la vocation de former les formateurs et de leur recyclage en synergie avec les CAP.

- ✓ *Veiller au respect de la carte scolaire, des programmes d'éducation et de formation, et à l'utilisation des manuels agréés par le département ;*
- ✓ *Participer à l'identification des besoins en matière de formation des enseignants, des directeurs d'écoles et des conseillers pédagogiques ;*
- ✓ *Concevoir, élaborer et animer des modules en rapport avec les besoins identifiés ;*
- ✓ *Organiser des stages et séminaires à l'intention des maîtres en service et du personnel d'encadrement ;*
- ✓ *Procéder à l'évaluation des maîtres ;*
- ✓ *Participer à l'organisation des examens scolaires ;*
- ✓ *Participer à l'organisation et aux suivis de stages des élèves-maîtres en coordination avec les formateurs des IFM ;*
- ✓ *Fournir un appui conseil aux collectivités (transmission des données statistiques, appui technique, information sur les normes et les orientations de la politique éducative.) dans le cadre de la gestion en mode décentralisé.*

Au regard de toutes ces missions, on comprend bien que les CAP sont indispensables au bon fonctionnement du système éducatif, car il s'agit de l'éducation de base concentrant tous les problèmes majeurs en termes de budget et d'effectifs. Le rapport d'Aline M. et Ignacio T. (2020) montre les efforts consentis par le gouvernement du Mali. Ces efforts ont fluctué entre 2012 et 2016 en termes absolus passant de 621 millions de dollars américains en 2018 à 727 millions en 2019 soit 18% du budget national et de 3% à 4% du PIB, au secteur de l'éducation. Il faut noter que ces chiffres sont inférieurs aux recommandations faites par le partenariat mondial. De toute évidence, cet état de fait pourrait se révéler décisif pour le succès général de la mise en œuvre du PRODECII. Puisque l'insécurité persistante demeure un problème dans le pays, affectant une grande partie de l'infrastructure scolaire. À titre d'exemple, le planning des séminaires de formation et celui des stages étudiants stagiaires 2019-2020 ont été perturbés à cause d'un autre facteur additionnel celui des grèves des syndicats d'enseignants qui n'ont connu leur épilogue qu'en mi-juin 2020.

S'agissant de l'IFM, il est chargé de la formation académique et pédagogique des enseignants gérés par les CAP pour une durée variable de deux à quatre ans. La première catégorie d'élèves-maitres⁴⁰ entre avec le niveau baccalauréat pour deux ans de formation dont trois mois de stage pédagogique. Les élèves-maitres sortent en qualité de spécialistes dans leurs disciplines

⁴⁰ Cette appellation permet de distinguer les étudiants des universités de ceux des écoles de formation des formateurs.

respectives (Lettres histoire et géographie ; Mathématiques, Physique-Chimie ; Linguistique-Dessin/musique ; Sciences Naturelles et physique-chimie). Les étudiants de niveau DEF (équivalent du BEPC en France) sortent en qualité de généralistes après quatre années d'étude. Il s'agit des enseignants de catégorie C qui n'évoluent qu'au primaire par opposition aux spécialistes destinés au collège avec la catégorie B2. Par ailleurs, la distinction entre ces deux catégories de sortants d'IFM se situe à la fois dans le volume horaire que le traitement salarial. Par exemple sur la nouvelle grille⁴¹ appliquée en janvier 2020, un enseignant de catégorie C, 3^{ème} classe, échelon 1 perçoit 112.000fcfa de salaire de base soit 170 €. Tandis que son collègue de B2 de la même classe et du même échelon touche environ 131200 FCFA soit 200 € soit un écart de 29 € environ. Il convient d'ajouter que la différence salariale est fonction du niveau d'étude, puisque l'écart existe aussi entre les catégories A (niveau lycée) et A (niveau supérieur).

Certes le tableau nous montre que l'apprentissage des notions générales en LN facilite leur compréhension lorsqu'elles sont transposées en L2.

Tableau 8 : Taux de réussite PC et Ecoles classiques

| Années de référence | Ecoles de Pédagogie convergente% | Ecoles classiques% |
|---------------------|----------------------------------|--------------------|
| 1994 | 56,52% | 40,62% |
| 1995 | 37,64% | 42,34% |
| 1996 | 75,75% | 54,26% |
| 1997 | 50% | 36,89% |
| 1998 | 71,95% | 48,30% |
| 1999 | 78,75% | 49,13% |

Source : Wambach, Guide théorique de la PC, 1995.

Ces notes de satisfaction n'excluent pas cependant les insuffisances constatées au niveau des fiches de préparation et de l'exécution des cours. Abondant dans le sens, la DNP (2020) a formulé des recommandations précises en vue d'améliorer les contenus des apprentissages à savoir :

⁴¹ L'application de cette grille fait suite à l'accord entre les syndicats de l'éducation et le CNT signé le 11 septembre 2020 à Bamako.

-les convergences ou points communs entre les deux langues : même type d'écriture, même catégorie grammaticale, comme le nombre (singulier/pluriel) ;

-les différences : chaque langue a ses particularités linguistiques et aussi culturelles. On dira donc que la L1 facilite l'apprentissage d'un côté (par les convergences) et constitue un obstacle d'un autre côté (par les différences) ;

-les acquis de l'élève en L1 : ceux-ci peuvent être exploités pour une meilleure acquisition du français.

Toujours selon la DNP (2020) des difficultés sont constatées dans les pratiques du bilinguisme bamanankan-français. Ces difficultés concernent les deux langues prises dans leur globalité mais aussi dans leur individualité ainsi qu'il suit :

- ✓ Difficultés communes : elles peuvent être traitées dans les séances de L1 ou de L2 et on pourra s'appuyer sur le transfert d'une langue vers l'autre ;
- ✓ Difficultés spécifiques : l'enseignant mettra l'accent sur une différence de formulation par une activité de comparaison, par exemple.

Dans le dispositif prévu par le PRODEC (1998-2008), l'école constituera le lieu privilégié de formation continue des enseignants. Dans la même logique, le directeur de l'école demeure le premier responsable en charge de la formation des enseignants, à travers le PRODECII⁴² lancé en Octobre 2018 par le ministre de l'Éducation nationale.

Il nous revient des retours de terrain que le directeur seul ne peut pas assurer efficacement la formation de ses collègues. La raison est que les multiples responsabilités administratives qui pèsent sur lui l'empêchent de participer pleinement aux ateliers de formation. Il serait alors utile d'élargir le volet de formation à la communauté d'apprentissage (désormais, CA) que nous appelons le comité pédagogique au secondaire. La notion de CA s'est construite à partir de celle de « *communauté de pratiques* » telle que définie par (Grosjean, 2005 s'inspirant des travaux de Wenger, 1998) : « *Une communauté de pratiques est un groupe d'individus qui interagissent, construisent des relations et à travers cela, développent progressivement un sentiment d'appartenance et un engagement mutuel* ».

⁴² Projet Décennal pour l'Éducation (PRODEC, phase 2) pour dynamiser le secteur éducatif Malien.

À la suite de la loi d'orientation de 1999 relative au système éducatif malien, la CA a été recommandée et mise en application en septembre 2004 au niveau de l'enseignement fondamental. Elle est constituée d'enseignants évoluant dans la même discipline autour du directeur en vue de travailler sur les fiches de séquences à exécuter en classe conformément au programme officiel. Il s'agit d'un cadre de travail collaboratif, d'échanges d'expériences pour harmoniser les contenus des leçons. Nous estimons de ce côté que la CA est avantageuse non seulement pour renforcer les aptitudes professionnelles des anciens mais aussi un bond en avant pour les enseignants en début de carrière surtout un atout pour pallier aux insuffisances de la formation initiale.

Cette pédagogie engage la responsabilité des parents dans le suivi des apprentissages dans la cellule familiale en laissant du temps aux élèves pour la révision des cours et la correction des exercices à domicile. Il nous revient d'expériences de terrain que certains parents font travailler physiquement les enfants tout le week-end en les privant de toute activité scolaire, ce qui n'est pas sans conséquence sur leur réussite scolaire. En clair, il s'agit de limiter les occupations des élèves hors espace scolaire en les encadrant à la maison. La question fondamentale est celle des parents ne sachant ni lire ni écrire à moins qu'ils ne fassent appel à un répétiteur, ce qui en rajoute aux charges des parents démunis. Aussi, la prise en compte de l'environnement social des apprenants est préconisée par la loi de 1999 sur le système éducatif malien. De même, la connaissance qu'ils ont de la langue maternelle sont mises en relief pendant les apprentissages. Parmi les objectifs essentiels de cette approche, on pourrait citer, entre autres, le fait de :

« – valoriser les langues maternelles et favoriser, par là même, un meilleur accès à l'éducation ;

– réaliser une plus grande intégration de l'école et du milieu ;

– développer un bilinguisme fonctionnel chez les élèves ;

– améliorer la qualité et le taux de promotion de l'enseignement fondamental. »

(Haidara, 2004 : 443).

Terminons cette section par quelques commentaires conclusifs pour dire que la PC a connu ses moments de gloire mais c'est une pédagogie qui devrait être reformée. Comme le témoigne Ba cité par Wambach (2010) :

Il y a 15 ans que la PC a été introduite dans les écoles fondamentales de Ségou. Les résultats globalement positifs de la recherche-action menée de 1986 à 1993 ont cependant révélé qu'un nouvel effort doit être fourni pour améliorer la méthodologie de l'écrit en langue nationale. Si dans la PC,

tous les apprentissages (français, mathématiques) dépendent de la qualité de l'écrit en langue nationale, il est capital qu'une attention particulière soit accordée au passage difficile de l'oral à l'écrit d'abord, à la construction et à la structuration de l'écrit ensuite.

Cette affirmation de Ba ci-dessus mérite une longue explication afin qu'elle soit digeste. C'est à juste titre que Maurer (2007) après une mission de deux ans au Mali, insiste sur la « convergence linguistique » à la suite de la PC. En effet, nous affirmons avec Maurer ci-dessus que les spécialistes du CIAVER ont plutôt insisté sur la convergence pédagogique sans se soucier de la continuité linguistique qu'elle a créée à sa suite. On a affirmé simplement que « *la pédagogie convergente, ça marche* », alors que rien n'est prévu « *pour que ça marche* » et que les inspirateurs de ce courant, d'après Maurer, seraient bien incapables d'expliquer même « comment ça pourrait marcher ». La lecture de l'état des lieux du curriculum de (Wambach, 2003) montre les succès engrangés par la PC. Cependant, le document ne fait pas cas d'aucune progression définie en matière d'enseignement des langues nationales et du français. Cette absence de progression constitue une difficulté pédagogique qui pourrait être attribuée à « l'inexpérience des rédacteurs maliens » selon les termes de Maurer. Pour corriger ces déficiences notoires, le linguiste et didacticien français Maurer ci-dessus a travaillé à leur amélioration en collaboration avec les conseillers pédagogiques du MEN du Mali. Ainsi, au terme de deux années de travail (2003-2005), des progressions articulant langues nationales et français ont été mises au point pour les trois premières années du curriculum du niveau fondamental. Il s'agit d'assurer les transferts de la L1 à L2 à ces trois niveaux cruciaux, puisque représentant les premières acquisitions des apprenants. Les difficultés constatées pour passer du bamanankan, langue première des apprenants au français, la langue seconde et celles liées au passage de l'oral à l'écrit sont dissipées dans les deux langues. Pour preuve le bamanankan bien qu'elle soit utilisée majoritairement au Mali n'est pas tant écrite qu'elle l'est à oral. En conséquence, il n'est pas inintéressant de rappeler que la compétence écrite: lire et écrire dans une langue nationale même chez les cadres maliens n'est pas évidente d'où la création en 1978 de la DNAFLA rebaptisée en centres de l'éducation non formelle pour le développement. L'objectif de cette structure est d'initier les jeunes adultes notamment les ruraux à apprendre à lire et écrire en LN en vue de favoriser leur insertion dans le système économique à la fin de leur formation. Mais, il aura fallu quatre ans plus tard pour voir l'officialisation des alphabets et les règles orthographiques des LN par le décret n°159/PG-RM en 1982. C'est la raison pour laquelle, il

est intéressant que les enseignants maliens soient bien formés à la didactique du bilinguisme ou du bi-plurilinguisme. Nous partageons cette remarque de l'ACCT et le CIAVER de 1984 selon laquelle les difficultés auxquelles les Maliens étaient confrontés étaient clairement de type linguistique, liées à la « *transition entre la langue maternelle et la seconde langue* » Nous employons indifféremment les deux termes au sens du dictionnaire en ligne *Universalis*⁴³ pour lequel les notions de « *bilinguisme* » et de « *plurilinguisme* » restent très générales et désignent sans distinction les usages variables de deux ou de plusieurs langues par un individu, par un groupe ou par un ensemble de populations. Leur emploi ne permet pas, par exemple, de différencier les deux cas extrêmes qui peuvent se présenter sur un même territoire. Dans le premier cas de figure deux populations, unilingue chacune, se côtoieraient (des médiateurs bilingues sont alors requis). Dans le second cas, chaque membre des deux populations serait bilingue, à des degrés divers. La société malienne est fondamentalement multiculturelle et multilingue, en conséquence chacun parle au moins deux langues nationales en plus des langues étrangères comme l'arabe, le français, l'anglais etc.

C'est la raison pour laquelle l'assemblée parlementaire de la francophonie (désormais APF), dans ses rapports de 2002⁴⁴ indiquent que l'expérimentation de la pédagogie convergente au Mali, résolument dirigée vers le bilinguisme, constitue une synthèse originale des courants modernes de psycholinguistique, de sociolinguistique et de psychopédagogie. Cette pédagogie part de l'idée que l'appropriation de l'écrit en langue maternelle détermine tous les apprentissages ultérieurs. L'introduction de la langue française n'est souhaitable que lorsque les comportements les plus importants ont été acquis dans la langue maternelle. La pédagogie convergente accorde la première importance à la méthodologie de la première langue qui est la seule susceptible de développer chez l'apprenant les comportements et aptitudes favorables à tous les apprentissages.

La NEF est aussi indicatrice des failles de la PC que le PRODEC a améliorées. Toutes les contradictions de la NEF notamment les admissions en classe supérieure sans redoublement durant les six années du cycle 1, des écoles créées sans enseignants qualifiés semblent témoigner de son inefficacité à remplir sa mission. C'est ce qui ressort aussi dans le Rapport général sur l'éducation de 2008 qui fait le même constat d'échec à la fois sur le système éducatif que sur l'enseignement bilingue en particulier. Le rapport recommande par conséquent de « *consolider*

⁴³ Source: <https://www.universalis.fr/encyclopedie/plurilinguisme/> consultée le 21 juillet 2020 à 15h30.

⁴⁴ Le document est consultable sur www.apf.francophonie.org/IMG/pdf/2002_francais.pdf. Les pages citées ici sont les 17-18.

les acquis » « *avant toute généralisation massive* » de l'enseignement bilingue. Dans le même sens Loua (2016) rajoute ceci :

« Cette nouvelle réforme de l'éducation de base [NEF], mal planifiée et précipitée, ne dura que quatre années. Les failles révélées lors de sa mise en œuvre, notamment l'insuffisance de matériel, de ressources humaines et les mauvais résultats des élèves, conduisirent à son abandon et à la mise en place d'une autre réforme, qui concernerait l'ensemble du système éducatif ».

Selon Loua ci-dessus plusieurs facteurs ont concouru aux échecs de la NEF notamment l'impréparation et l'anticipation des acteurs, le manque de matériel, d'enseignants et de résultats. Par ailleurs, après la NEF et la PC, d'autres méthodes existaient dans les écoles dites classiques, où le français était la seule langue d'enseignement, ce qui fait référence à la notion de français langue de scolarisation. Dans la section à venir, nous nous intéresserons à la méthode syllabique liée justement à l'enseignement du français de scolarisation.

2.4.2. Méthode syllabique

Très souvent, dès qu'il est question de lecture et de son apprentissage, telle ou telle « méthode » est mise en accusation dont la méthode syllabique. Celle-ci dénommée méthode synthétique ou alphabétique, est une méthode d'apprentissage de la lecture qui s'intéresse fondamentalement à la formation des sons de la langue parlée par assemblage de syllabes. Une fois que celles-ci sont discriminées et acquises, l'enfant apprend à les composer en syllabes puis en mots. À présent, nous définissons la méthode syllabique comme la méthode qui consiste à apprendre progressivement aux enfants à reconnaître les lettres, les syllabes et le mot entier. Le dictionnaire Larousse définit la lettre comme « *Chacun des signes graphiques dont l'ensemble constitue un alphabet, qui seuls ou en combinaison avec d'autres, correspondent à un son de la langue* ».

Nous voyons bien le lien entre la lecture et l'oralité car l'activité implique à la fois la compétence écrite et orale (oralisation de l'écrit). Selon les instructions officielles de 2016 du MEN du Mali, la méthode syllabique (tout comme la méthode globale) obéit à deux opérations fondamentales : l'analyse et la synthèse. La première consiste à lire et à discriminer les sons ou lettres et la seconde les combine pour former les syllabes indispensables à la formation des mots de la langue. À ce sujet Delord (2012) invite à prendre en compte à la fois la nature essentiellement alphabétique de la langue écrite et la nature syllabique de la langue orale quand il disait: « *En somme et pour simplifier à l'extrême, la langue française - orale - est en quelque sorte syllabique mais – et c'est la référence à l'écriture de la langue qui est déterminante pour notre problématique – son écriture est alphabétique* »

L'intérêt de cette activité est surtout la méthode syllabique, mais nous pensons qu'il est bon de faire un petit rappel pour éclaircir les lanternes. Si la méthode globale va du concret à l'abstrait, c'est-à-dire du complexe au simple, la méthode syllabique, elle va du simple au complexe. Car, il faut que l'enfant comprenne ce qu'il lit et que la manière dont il lit prouve qu'il comprend. C'est dans la lecture que réside le grand secret de l'apprentissage pour paraphraser Doucery-Perrin (2012). Donc, il n'y a pas de mots étrangers au vocabulaire des enfants ni de phrases complexes ni de textes sévères. Tout doit être centré sur l'environnement immédiat de l'écolier. Voilà pourquoi la méthode syllabique construit toutes ses leçons de lecture sur le plan unique suivant (1-5):

1. Examen d'un « mot type » ou « mot clé » (illustré par un dessin) qui fournit le phonème étudié ;
2. La formation ou la construction des syllabes ;
3. La formation des palindromes simples (pas plus de quatre phonèmes) ;
4. La lecture des syllabes, des mots ;
5. La lecture des phrases ou d'histoires.

Contrairement à l'approche équilibrée (cf. section P.68) suivante ici le maître a bien le droit de lire avant les élèves. En conséquence, l'esprit de cet enfant de (5 à 7 ans) s'accommode facilement d'une méthode qui, pour toute acquisition nouvelle propose les mêmes étapes au travail de recherche.

Nous constatons que dans la méthode syllabique, tout mot clé ou mot type étudié doit être illustré par un dessin, puisque c'est *le code imagé* qui est plus développé que *le code lexical* chez l'enfant de cet âge. Quant à la démarche méthodologique de l'écriture, elle se déroule en 9 éléments-clés (1-9) comme suit :

1. Assouplissement des doigts ;
2. Fixation de la lettre dans l'espace par le maître ou la maîtresse ;
3. Identification de la lettre par les élèves ;
4. Etude détaillée de la lettre (plein et délié) ;
5. Exécution de la lettre dans le corps d'écriture au tableau par le maître ;
6. Exécution de la lettre par quelques élèves au tableau ;
7. Exécution de la lettre par les élèves sur l'ardoise, contrôle par le P.L.M (Benhaim & Nadaud, 1965) (calcul mental) ;
8. Le maître donne le modèle d'écriture dans le cahier ;
9. Correction des cahiers des élèves par le maître.

Par exemple pour la lettre « i », le maître la représente sous plusieurs dessins afin d'amener l'enfant à obtenir la forme correcte :



L'enseignant dessine les traits qui permettent de vérifier la pondération, l'assouplissement des doigts chez les élèves à l'aide de plusieurs tentatives différentes de (cf. 1-4) tout en assurant l'amélioration. Il faut noter que la démarche méthodologique de l'écriture est précédée de la phase de la conscience alphabétique, c'est-à-dire le principe alphabétique la connaissance des lettres, de leur nom et leurs sons. A titre d'exemple, la lettre « e » et les sons liés à celle-ci : [e], [ɛ], [ə] après la discrimination des 26 lettres de l'alphabet en voyelles et en consonnes. La conscience syllabique intervient après le repérage de la constitution des catégories de voyelles. Par la conscience syllabique, on entend l'habileté à segmenter les mots en syllabes et à utiliser ces syllabes à l'intérieur un mot. La syllabe est une des unités fondamentales du langage ; c'est le plus petit segment de la chaîne parlée que l'on peut émettre en une seule phonation comme dans les mots suivants :

Éveil = deux syllabes

Robinet = trois syllabes

Catégorie = quatre syllabes

Sur un plan purement pédagogique, la conscience syllabique joue un rôle déterminant dans l'apprentissage de la lecture, car elle sert d'arrière-plan, de prérequis à l'acquisition d'une procédure de décodage phonologique permettant à l'apprenant de dénombrer (segmenter) les syllabes d'un mot. Elle permet à l'enseignant d'insister aussi sur les cas de gémiation, c'est-à-dire le redoublement dans la lecture ou la prononciation d'une voyelle, d'une consonne ou d'une syllabe comme dans les mots suivants :

Corriger se réalise cor-ri-ger

Consommer se prononce con-som-mer

Tablette se lit ta-blet-te.

Triions, imparfait de l'indicatif de *trier* se prononce *tri-i-ons*.

L'intérêt de la gémination est de corriger la prononciation surtout de l'allonger pour aider à distinguer des homophones dans une dictée et de savoir couper un mot au milieu de la syllabe et non de remettre sur le même côté la lettre doublée. La pratique sur le terrain malien nous montre le succès de la méthode en contexte francophone, où les élèves sont en contact d'une langue non maternelle. De notre expérience (d'ancien apprenant de la méthode syllabique), nous témoignons que cet apprentissage des lettres et des sons du français suscitait beaucoup d'intérêts et de curiosité. Rappelons à ce titre la procédure courante d'enseignement de la langue française couramment appelée « grammaire ». L'unité pédagogique est construite de tâches et, pour que celles-ci soient efficaces et puissent fournir les objectifs que l'apprenant doit atteindre, il faut respecter l'ordre suivant.

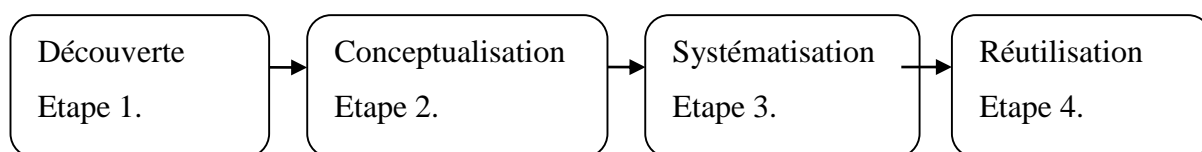
a) La découverte : Il s'agit de l'étape 1 qui permet à l'apprenant de *relever des indices* à partir du corpus mis à sa disposition. Grâce à ces indices, il va découvrir les règles d'usage de la langue. Cela permettra d'éveiller sa curiosité et de l'initier à l'apprentissage, de le rendre responsable en le motivant davantage.

b) La conceptualisation : c'est l'étape 2 où l'élève, grâce à l'information fournie par l'analyse des corpus, va être capable de *formuler une règle ou dégager les points saillants du texte*. Cette technique offre à l'apprenant le plaisir de la découverte.

c) La systématisation : Il s'agit de l'étape 3 qui permet à l'apprenant de fixer les structures conceptualisées dans les phases précédentes afin de pouvoir les réemployer dans une communication authentique. Cette phase commence par des exercices structurés en grammaire, suit par des exercices lacunaires et finalement on passe à l'approche communicative. En fonction des besoins langagiers et des prérequis de chaque apprenant, l'enseignant détermine le type d'exercices à suivre.

d) La réutilisation : Il s'agit de la dernière étape pendant laquelle l'apprenant s'approprie des contenus pour produire une communication réelle. C'est une situation pour *interagir, coopérer, créer* dans un contexte bien défini de communication dont l'enjeu est réel. Cette étape n'est pas une simple répétition, il faut apprendre à intégrer les contenus de forme naturelle dans la situation orale. C'est cela qui témoigne de la compréhension et de l'autonomisation des apprentissages. Nous résumons la procédure sous forme de schéma pour mieux la capter.

Figure 4 : Processus d'enseignement de la grammaire



Source : Compilation des observations sur le terrain à Bamako

Comme nous pouvons le constater sur ce schéma, il faut impérativement la reconnaissance (1) antérieure des indices à partir d'un échantillon de phrases pour que l'interaction puisse s'établir entre l'apprenant, le *savoir* et le *savoir-faire* (4). Voilà l'une des conditions qui garantissent les compétences générales individuelles de l'apprenant reposant notamment sur les savoirs, savoir-faire et savoir-être qu'il possède, ainsi que sur ses savoir-apprendre. Les manuels de FLE en sont une illustration.

Le manuel « Mamadou et Bineta » de Davesne & Gouin (1951) utilisé alors permettait la découverte d'une langue et d'une culture étrangères, l'éveil à la conscience pour le public allophone que nous étions. En didactique, le terme « allophone » revêt plusieurs définitions non convergentes dont celle de Gendron (1972), selon laquelle est: « Allophone toute - personne dont la langue maternelle n'est ni l'anglais ni le français.»

Cette définition pourrait bien s'appliquer aussi au contexte malien dans la mesure où, le français n'est pas la langue maternelle du pays. L'usage que font les Maliens du français est loin d'être exactement le même que celui des natifs. Par exemple, les mots du français hors de France comme au Mali sont marqués par des accents et des lexiques francophones propres. À titre d'illustration, l'expression du futur antérieur au Mali se traduit par le verbe « trouver » à l'indicatif présent. Les passages ci-après permettent d'illustrer notre propos :

- « Le mois de juillet, trouve que nous sommes en vacances »
- « Le mois juillet va trouver que nous sommes en vacances ». En français de France, l'expression correspondante sera : « Le mois de juillet, nous serons déjà en vacances » ou « En juillet, nous serons déjà partis en vacances ». Nous pouvons donc conférer une acception au terme « allophone », puisqu'il s'agit bien du français utilisé avec ses particularités lexicale ou phonétique. Le nombre de locuteurs du français hors de France doit pouvoir influencer sur les critères de définition du terme.

Dans cette logique, les statistiques de l'OIF (2014: 30) ont montré que 47,7% des habitants de Bamako de 15 ans et plus savent lire et écrire le français tandis que 44,7 % savent le parler et le comprendre. Dans ce type de situation sociodidactique, Blanchet (2015) indique que « *...les principales acquisitions linguistiques se font par le contact social spontané avec la langue et la fonction didactique de l'enseignement est de contribuer à organiser et développer ces acquisitions par des apprentissages systématisés* ».

Par ailleurs, l'efficacité et l'efficience du manuel étaient dues d'abord aux maîtres rigoureux, réguliers, fermes et motivés. Tous étaient bien formés dans les écoles et instituts de

formation en occurrence l'IPEG⁴⁵ et l'ENSEC⁴⁶ devenus aujourd'hui IFM.⁴⁷ Ces qualités sacerdotales sont aujourd'hui recherchées, enviées par les acteurs de l'école malienne. Cependant, l'accès à la documentation était un parcours du combattant, ceci témoigne de leur niveau élevé de résilience et d'efficience. Beaucoup d'écoles ne disposaient pas de bibliothèque dont les écoles fondamentales de Sébété, Monzona, Toubacoro dans le cercle de Banamba. Qu'à cela tienne, les enseignants produisaient des résultats inattendus et les apprenants s'en sortaient nettement mieux que ceux d'aujourd'hui ayant accès aux nouvelles technologies. Les années n'étaient pas tronquées comme c'est le cas, encore que les châtiments corporels étaient appliqués. Il nous était interdit d'accéder à la salle de classe avant d'avoir su la leçon du jour. Au travers des réformes éducatives, la méthode syllabique est devenue caduque et d'autres méthodes seront mises à l'essai. Nous y reviendrons en détails dans la section prochaine.

2.4.2. Méthode équilibrée

Au Mali, l'enseignement/apprentissage des langues nationales vise à développer chez les apprenants un bilinguisme fonctionnel. Par bilinguisme fonctionnel, il faut entendre la capacité pour chaque apprenant de réussir le passage de la LM (L1) à la L2 (français). C'est aussi le développement explicite de compétences linguistiques dans les deux langues pour une matière donnée en gardant des liens entre les deux systèmes linguistiques utilisés. Pour abonder dans le même sens, Hornberger (1991) définit trois modèles selon les buts qu'ils se fixent : buts linguistique, culturel et/ou social. Tous ces modèles se justifient dans le contexte malien comme:

- ✓ Le modèle de transition vise le passage de la L1 à la L2, l'assimilation à la culture majoritaire et l'insertion sociale des minorités dans la nation (les termes *majoritaire* et *minoritaire* étant employés dans le sens de *dominant* et *dominé*). L'enseignement en L1 compense temporairement les manques de connaissances en L2.

Pour faire le lien avec le cas du Mali qui concerne ce travail de recherche, les LN sont introduites au niveau des classe primaires afin d'assurer une bonne base en français pour les niveaux supérieurs à venir (le collège et le lycée) d'où l'idée de transition.

- ✓ Le modèle de maintien vise le pluralisme à travers le maintien et la protection de la L1 ainsi que la confortation de l'identité ethnique et l'affirmation des droits de l'homme.

⁴⁵Institut Pédagogique d'Enseignement Général destiné aux maitres généralistes évoluant seulement au primaire et fondamental, 1^{er} cycle.

⁴⁶ Ecole Normale Secondaire, destiné aux enseignants du second cycle, spécialistes

⁴⁷ Institut de Formation des Maitres, destinés aux enseignants des 2 cycles: généralistes et spécialistes.

La politique linguistique du Mali confère au français son statut de langue officielle et de scolarisation tout en favorisant la promotion des langues nationales au travers de leur introduction dans le système éducatif au cours des réformes de 1962 à ce jour. Cela répond au souci de sauvegarder l'identité culturelle et l'ouverture au monde extérieur. Puisque si l'école française (enseignement monolingue en français) constitue un vecteur au développement économique et social, les LN pourraient jouer le même rôle. Il serait intéressant d'officialiser l'aménagement linguistique du Mali qui permette aux Maliens de se servir des LN dans leur vie quotidienne et la sphère publique. Comme le fait remarquer (Traoré, 2009 : 156), il faudrait « *[avoir] à l'esprit qu'il serait important de parler de leur utilisation dans d'autres sphères de la vie telles que la justice, la communication, l'administration publique, etc.* ». C'est une réponse à l'opérationnalisation du plurilinguisme au Mali prenant en compte toutes les langues du pays en plus des langues étrangères (français, anglais, allemand, arabe, russe. etc.).

- ✓ Le modèle d'enrichissement vise également le pluralisme culturel, mais va plus loin, soutenant non seulement le maintien mais aussi le développement et l'expansion des langues minoritaires (dominées), et l'autonomie des différents groupes culturels, intégrés dans la nation.

Cette typologie peut nous éclairer sur les objectifs tant explicites qu'implicites de l'introduction des LN comme moyens d'instruction au Mali et de manifestations des diversités et de rencontres des cultures occidentales avec les culturelles africaines. Nous voyons la diversité culturelle dans ce contexte scolaire comme une source d'enrichissement réciproque et de regard positif sur l'autre culture.

Pour sa part, Malherbe (1993) oppose le bilinguisme à l'enseignement plurilingue. Anne-Lore, Claudine, & Gabriela (1996) qui met plus de deux langues sont en application contact. Concernant l'impact du bilinguisme, Krebs (2007), auteur de plusieurs études sur les langues africaines fait remarquer que « des études menées au Mali, au Burkina-Faso et en Zambie montrent les améliorations spectaculaires du bilinguisme scolaire additif ». Le bilinguisme additif pour nous est synonyme de bilinguisme fonctionnel, puisqu'il s'agit d'une situation bilingue où l'enfant a pu développer ses deux langues de façon équilibrée et qui a pu, à partir de son expérience bilingue, bénéficier davantage sur le niveau de son développement cognitif.

Au Mali, par exemple, le taux de réussite à l'examen du Certificat de fin d'études du premier cycle de l'Enseignement Fondamental (CFEPCEF) est supérieur s'élevant à 16% dans

les établissements bilingues par rapport aux établissements traditionnels⁴⁸. Cependant, d'autres études, Hassana, Boly, Brock-Utne, & Satina (2006) identifient des défis à relever sur les points suivants :

- ✓ Un besoin de renforcer le cadre législatif en matière de langues dans nombre de pays ;
- ✓ Le manque de cursus de formation pour les enseignants d'écoles bilingues ;
- ✓ Le manque de personnes maîtrisant l'écriture des langues locales ;
- ✓ Le recrutement de professeurs qui ne sont pas suffisamment qualifiés ;
- ✓ La désignation de professeurs sans suffisamment prendre en compte leur contexte sociolinguistique ;
- ✓ Le manque de matériel scolaire adapté aux langues locales.

Dans les perspectives de solution, les chercheurs de la Direction Nationale de la Pédagogie (dorénavant DNP) et la Division de la Recherche Pédagogique et Évaluation (désormais DRPE) ont décidé d'interroger les pratiques⁴⁹ dans ce domaine afin de mieux appréhender les difficultés liées au transfert des compétences du Bamanankan (L1) au français (L2).

Il est important de préciser que le contexte actuel de l'enseignement/apprentissage du bamanankan en 1^{ère} et 2^{èmes} années dans les zones couvertes par le Projet USAID Mali SIRA⁵⁰, le problème ne se pose pas en termes de langue maternelle, mais de langue dominante du milieu pour la plupart des élèves DNP (2020).

Le choix porté sur le bamanankan s'explique par le nombre très élevé de ses locuteurs : « [...] notamment en ce qui concerne le bambara (parlé par environ 80% de la population comme L1 ou L2) ... L'ordre d'introduction à l'école des autres langues nous informe également sur leur poids démographique et sociopolitique ». Skattum (2008)

D'après la DNP (2020) la problématique d'enseignement /apprentissage bilingue au Mali constitue une préoccupation pour les chercheurs, les linguistes et les pédagogues tant leurs répercussions sont importantes sur le développement du bilinguisme fonctionnel. Elle fait ressortir des difficultés à plusieurs niveaux que nous pouvons citer entre autres :

- ✓ *L'insuffisance de formation pédagogique et linguistique de l'enseignant ;*
- ✓ *Les difficultés liées à la gestion des variantes dialectales ;*
- ✓ *L'insuffisance des manuels scolaires et autres supports pédagogiques en langues nationales ;*

⁴⁸ Source : Ministère de l'éducation nationale du Mali, chiffres de 1994-2000

⁴⁹ Extrait de la conférence du 20 février 2020 à Bamako sur le thème: Le transfert des compétences de la langue bamanankan (L1) à la langue française (L2), sous la direction de la DRPE/DNP.

⁵⁰ Selected Integrated Reading Activity (SIRA) est un homographe qui correspond par coïncidence au mot «chemin» en bamanankan ou « stratégie à suivre »: les deux définitions fonctionnent chez les spécialistes maliens.

- ✓ *La faiblesse de l'appui institutionnel de l'Etat dans la mise en œuvre des langues nationales comme médium d'enseignement.*

Les difficultés constatées sont très souvent la cause de l'échec des apprentissages, du développement des compétences et de leurs transferts dans l'apprentissage de la langue seconde. Malgré les différentes expériences vécues et celles en cours dans le cadre du transfert, il faut noter que les résultats sont mitigés. Cela peut être attribué à l'insuffisance de formation pédagogique et linguistique des enseignants, du manque de matériels didactiques, de manuels scolaires et autres supports pédagogiques appropriés. En témoignent les propos assez édifiants de Haïdara (2003 : 6) sur l'insuffisance de matériel didactique en LN constituant le point le plus faible de la PC. Et Dembélé (2006) constate que le « *manque de manuel[s] est devenu si aigu qu'il est considéré actuellement comme l'obstacle majeur aux progrès de l'école primaire en général et en particulier à la bonne marche des innovations. Des écoles de la première génération au curriculum en passant par la pédagogie convergente le constat est le même* » (*op. cit.* 1)

Il devient alors impératif d'appréhender ces difficultés et de déterminer pour chacune d'elles des pistes de solutions. C'est dans ce contexte aussi que s'inscrit notre travail de recherche : apport de l'oral et de la linguistique interactionnelle dans la conception de dispositifs de FLE-FLS en contexte plurilingue. Le transfert des compétences de la L1 (bamanankan) à la L2 (français) nous paraît une piste intéressante à explorer dans la mesure où, il ne sera pas une simple transposition des méthodes classiques. Les stratégies mobilisées pour assurer la transition de l'oral à l'écrit surtout les interactions langagières.

Beaucoup de travaux sur les interactions langagières ont lieu notamment dans le champ de l'ethnométhodologie ou de l'analyse conversationnelle Goffman (1974) ; Gumperz & Hymes (1972), Kerbrat-Orecchioni (1990). Elles ont également été envisagées au travers du rôle qu'elles jouent dans les apprentissages, considérés du point de vue des sciences du langage Halte (1993) ; Nonnon (1999) ; Trognon (1995), et du point de vue des fonctionnements socio-cognitifs Doise & Mugny (1981) ; Perret-Clermont (1979), ou dans des croisements de ces points de vue Gilly, Roux & Trognon (1999). Des linguistes se sont intéressés plus précisément à des corpus oraux produits en classe de sciences Grandaty & Turco (2001). D'autres courants, comme celui qui s'intéresse à l'histoire sociale des sciences Pestre (1995) ; Licoppe (1996), ont placé au premier plan les relations entre analyse des discours ou des textes et contenus construits.

Pour Wambach (1995), les buts linguistique et culturel du passage de L1 à L2 ne sont cependant que des moyens pour atteindre un but social, à savoir le développement de l'individu.

Wambach ci-dessus estime que dans la pédagogie convergente, la première importance est accordée à la méthodologie de la langue maternelle susceptible de développer chez l'apprenant les comportements, les attitudes et les aptitudes favorables à tous les apprentissages.

La réalisation de cet objectif requiert un aménagement linguistique en amont qui permette à tous les Maliens de s'en servir dans la vie quotidienne et dans la sphère publique. Comme le constate (Traoré, 2009:156), il serait intéressant de parler de leur utilisation des langues nationales dans d'autres sphères de la vie telles que la justice, la communication, l'administration publique, etc. Sur le plan financier, l'approche dite équilibrée⁵¹ voit le jour en février 2016 à travers l'appui du projet de l'USAID/Mali/SIRA⁵². Sacko & Haidara (2018) définit cette méthode comme suit :

Capitalisant toutes les approches précédentes, l'approche équilibrée consiste à mettre l'enfant en situation d'apprentissage en tenant compte de son vécu quotidien en impliquant les parents à domicile et en utilisant sa langue maternelle qu'il parle déjà. Toutes choses qui facilitent les premières acquisitions avant d'apprendre le FLS.

Pour sa part, la DNP (2020) explique que le choix porté sur le bilinguisme fonctionnel par le MEN remonte à l'adoption de la PC et aux différentes utilisations des LN par l'Etat à travers le Curriculum de l'enseignement fondamental. De même, les ONG et les projets (ELAN⁵³ et SIRA), ont contribué considérablement au processus enseignement/apprentissage des LN.

Le point d'intersection de ce travail avec la PC sera l'articulation de la réflexion méthodologique et de la didactique des Langues. Le bilinguisme⁵⁴ en cours au Mali découle des méthodologies convergentes tant dans les approches didactiques mais aussi dans la forme revisitée avec le recours aux parents, aux communautés et aux partenaires privés pour appuyer l'apprentissage de la lecture-écriture dans les classes de 1^{ère} et 2^{ème} année.

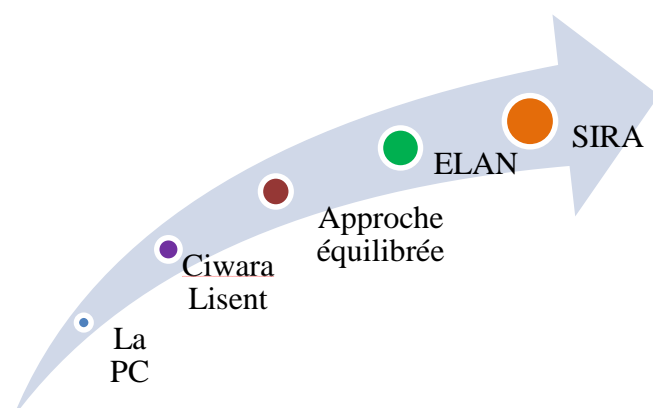
⁵¹ Mali-SIRA: Signifie le bon chemin de la lecture et de l'écriture pour améliorer la qualité de l'enseignement au Mali.

⁵² C'est le nom correspondant au projet en bamanankan, littéralement route, c'est donc des stratégies pour faciliter la lecture et l'écriture chez les élèves en contexte bilingue: enseignement/apprentissage en langue nationale bamanankan et en français de façon graduelle.

⁵³ C'est Ecoles et Langues Nationales est un projet de la francophonie qui vise les transferts des compétences de L1 à L2 de manière décloisonnée, une approche didactique du bi-plurilinguisme où les comportements pédagogiques exigent la maîtrise des processus de transferts des deux langues.

⁵⁴Mali (USAID/SIRA), un projet qui dure 5 ans (février 2016- février 2021) pour améliorer les acquisitions des enfants à travers le bilinguisme français/langue nationale.

Schéma 1 : Les approches pédagogiques de SIRA/MALI



Source : USAID/SIRA Mali, 2018

Au regard de ce schéma, nous nous apercevons que SIRA⁵⁵ est une combinaison de toutes les méthodes et approches pédagogiques qui l'ont précédée. Il faut signaler que la méthode SIRA prend en compte 3 volets essentiels pour assurer son fonctionnement à savoir :

- la production de supports audio-visuels à partir du vécu des enfants pour améliorer les stratégies de lecture-écriture à partir de la langue maternelle des élèves ;
- la formation des cadres du secteur de l'éducation incluant les enseignants
- la sensibilisation des parents à s'impliquer au suivi de leurs enfants en dehors de l'école.

Les apprentissages sont facilités par la distribution de matériels didactiques pour les enseignants et de manuels scolaires pour les classes ciblées (1^{ère} et 2^{ème} année CE). Ainsi, cet ensemble de stratégies et de techniques pour soutenir l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez le jeune enfant est appelé l'approche équilibrée. Dans cette perspective à l'horizon 2021, 12000 maitres (volet pédagogique) et 5000 directeurs d'écoles (volet institutionnel) seront formés à cette nouvelle approche pour 300.000 élèves (de 1^{ère} et 2^{ème} année) pour 5600 écoles à couvrir par ce projet.

Les témoignages audiovisuels⁵⁶ officiels sont favorables à l'efficacité du projet en si peu de temps d'existence en termes de résultats déjà atteints du point des apprentissages que celui des cadres formés avec des chiffres à l'appui. Au bout d'un trimestre 49% des élèves arrivent à

⁵⁵ SIRA: C'est le nom éponyme du projet signifiant « chemin » en langue nationale bamanankan, par extension la voie à suivre pour les acquisitions en lecture et écriture chez les apprenants bilingues.

⁵⁶ Pour aller plus loin, consultez les liens suivants:
<https://www.youtube.com/watch?v=JoFvgE6gr5U&feature=youtu.be>
<http://news.abamako.com/v/52607.html> (mai 2016)
<https://www.youtube.com/watch?v=Y0oaqM6jWU> (octobre 2019)

lire un texte de 20 mots. Concomitamment la méthode syllabique a fait et continue d'avoir ses lettres de noblesse dans les écoles publiques et communautaires.

La stratégie intégrative de lecture a pour objectif d'améliorer l'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture en bamanankan chez les élèves de 1^{ère} et 2^{ème}s années dans les écoles publiques, communautaires et medersas⁵⁷, en initiant des activités de lecture sélectives et intégrées au Mali.

Photo 15 : Illustration de SIRA



Source : SIRA, 2018

Cependant les réalités sur le terrain prouvent une baisse de la performance des élèves dès qu'ils entrent au collège, où l'équilibre entre la LM et L2 est censé se manifester. Du point de vue institutionnel, la grande mobilité du personnel enseignant des écoles à curriculum et le nombre croissant de contractuels présentent des inconvénients majeurs, qui désorganisent les écoles et déstabilisent la mise en œuvre du bilinguisme bamanankan/français. Du côté des apprenants, la connaissance parfaite de l'alphabet d'une langue est un facteur très déterminant pour minimiser les difficultés liées aux transferts de compétences d'un côté, et de l'autre pour maîtriser le français, utilisé comme langue seconde. Nous utilisons ce concept strictement en référence au contexte de l'enseignement bilingue qui confère ce statut par comparaison à la L1 (LM des apprenants).

Apprendre l'alphabet d'une langue est indispensable au développement des compétences orale et écrite d'un apprenant. La connaissance précise des lettres lui facilite les *premiers stades de la lecture*, puisque l'identification des *lettres et la conscience phonémique* en sont les deux indicateurs les plus primordiaux. Apprendre l'alphabet est sans doute le fondement prin-

⁵⁷ Etablissements privés qui enseignent la littérature et la langue arabes à caractère religieux notamment islamique.

principal d'une langue écrite. Ainsi, dès que l'apprenant aura appliqué correctement ses connaissances alphabétiques et sa conscience phonémique, il acquerra le potentiel nécessaire pour devenir un bon lecteur. Nous présentons à présent, les lettres alphabétiques des deux langues pour prédire de la capacité de lecture des apprenants. Rappelons l'alphabet du bamanankan⁵⁸: **a, b, c, d, e, è (ɛ), f, g, h, i, j, k, l, m, n, (ɲ), [ŋ], o, ô (ɔ), p, r, s, t, u, w, y, z**. On retrouve la quasi-totalité de ces lettres latines en français comme suit : **a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, k, l, m, n, o, p, q, r, s, t, u, v, w, x, y, z**.

Comme nous pouvons le constater, il y a certains phonèmes de l'API qui figurent parmi les lettres du bamanankan. Plusieurs raisons justifient ces choix notamment la divergence des linguistes de la DNAFLA et ceux qui sont formés à l'étranger qui ont voulu adapter l'API pour faciliter la transcription des lettres (è, gn, ng, ô), respectivement par les phonèmes [ɛ], [ɲ], [ɔ], [ŋ]. Ensuite, Vidryn (2014), spécialiste du bamanankan à l'INALCO de Paris, note que la période des discussions les plus animées à ce sujet, sont présentées dans (Galtier 1980, 260-274 ; Balenghien, 1987-1988). Depuis un quart de siècle, la situation dans le domaine de l'orthographe du bamanankan reste plutôt stable ; la discussion concerne surtout l'harmonisation orthographique panmandingue (cf. en particulier (B. Keita et al. 2003), sans grande influence sur la pratique écrite au Mali¹. Cela ne signifie pas que tous les problèmes sont résolus : il y a toujours beaucoup d'incertitude et de sujets qui ne sont pas réglementés, donc laissés au gré de l'humeur de chaque auteur. C'est à juste titre que (Buchmann, 2004 : 12 et suiv.) précise que :

« Le bambara dans lequel les lettres sont écrites, est souvent elliptique et n'est pas très souvent conforme au code national. (...) Cela donne la preuve que la plupart des gens post alphabétisés écrivent quand-même selon leur goût ou selon leur prononciation personnelle ou dialectale du bambara ».

En d'autres termes, la question de l'orthographe et de l'alphabet reste une question assez flexible. Dans le même ordre d'idée Cohen (2013), chercheur indépendant sur les fonctions de l'écriture en bamanankan, conclut :

« L'histoire de l'édition en bamanankan au Mali est marquée par les relations difficiles entre acteurs et institutions, par des questions d'orthographe et de norme linguistique, de manque d'encadrement politique, de marketing et de médiatisation ».

⁵⁸ Cet alphabet comptant 27 lettres a été fixé par le décret n°159 PG-RM du 19 juillet 1982.

Au vu de tout cela, nous pensons qu'il serait de difficile d'incriminer une orthographe ou une lettre du bamanankan au profit d'une autre, étant donné que le débat entre éditeurs, linguistes et chercheurs n'est terminé. Nous sommes de l'avis de ceux qui prônent l'intégration des phénomènes de l'API que l'on retrouve par dans l'alphabet du bamanankan tels que la semi-nasale [ɲ] et les voyelles [ɛ], [ɔ] pour faciliter leur transcription et harmonisation de ces signes alphabétiques.

Apprendre l'alphabet est indispensable au développement des compétences orale et écrite. Si paradoxal que cela peut paraître, nous avons tenu à rappeler l'alphabet des deux langues pour deux raisons. La première raison est d'aider à faire un rapprochement des lettres qui se retrouvent dans les cas sans phonétiquement elles soient identiques. Nous en parlerons dans la partie consacrée à la phonétique. La seconde raison s'explique par le fait que l'alphabet d'une langue constitue l'étape incontournable pour le développement des compétences écrite et orale. Toutefois, dans le contexte malien, cet apprentissage se réalise avec des difficultés linguistiques à plusieurs égards comme nous allons les aborder dans la section suivante.

2.4.2.1. La phonétique

Sur le plan phonétique, la nouvelle prononciation en bamanankan peut être un obstacle pour l'élève, vu que les lettres latines y perdent leur prononciation habituelle. Considérons quelques lettres des deux langues : la lettre « c » en français se prononce « tché » en bamanankan ; la lettre « J » en français se prononce « djé » en bamanankan. De même, en bamanankan, le « e » est toujours accentué même sans la marque. Toutefois, le « e » dont il est question se distingue du /e/ accentué de l'API. Certes, la coïncidence est perceptible mais force est de reconnaître qu'il n'y a pas de « e » muet en bamanankan. D'ailleurs, il n'y a pas d'accent en bamanankan. Sans doute, cela sera une grande difficulté pour l'apprenant car le français demande trop d'accents. Exemple : Danté s'écrira « Dante » en bamanankan. Dramane s'écrira Daramani en bamanankan. Il y a d'autres remarques utiles à faire notamment au niveau des phénomènes d'allongement et de déformation linguistique. En bamanankan, à l'opposé du français, l'adjonction des lettres « D et r » n'est pas opérationnelle, elle doit subir une modification morphologique suivant la structure canonique (C+V+C+V), Dara et celle de la voyelle « e » en « i » d'où daramani. La section qui suit nous en dira plus.

2.4.2.2. Le nom et le son de la lettre en bamanankan

Correspondre des sons aux lettres en bamanankan régulièrement comme en français pourrait constituer une source de difficultés et pour l'enseignant et pour l'élève. En effet, la

correspondance des sons aux lettres alphabétiques n'entraîne pas un changement radical de graphie, peu importe leurs positions (initiale, médiane ou finale), le son entendu est fonction de la voyelle qui l'accompagne. Citons quelques exemples :

Cε (homme générique/ entre)

Ci (trait/ mission)

ca (travail)

Kuncε (crâne, plante médicinale).

Ce n'est pas le cas en français où le son entendu entraîne un changement radical de graphie. Exemple : *f = ph* dans pharmacie, *phacochère* ; *k = c* dans case *z = s* dans *case = s = c* dans trace ; *o = au* dans cause ; *o = eau* dans eau.

Les enseignants doivent être sensibilisés à cette situation pendant les sessions de formations pour établir la différence et éviter la confusion et la comparaison entre les deux langues.

2.4.2.3. Le ton en bamanankan

Le bambara, comme toutes les langues mandées, est une langue tonale où la variation du ton change le sens du mot (*bá* = maman / *bǎ* = chèvre). Cette variation de ton est marquée par le ton haut, bas, montant et descendant. Au départ, la différence de prononciation entre deux mots ayant la même graphie était matérialisée par des accents comme *bá* = maman / *bǎ* = chèvre. Dans les publications quotidiennes au Mali, les tons ne sont pratiquement plus marqués, puisque la prononciation est guidée par le sens. *Nbε i ba fo*.

Exemples de changement de sens porté par le ton en bamanankan:

Je vais au fleuve se traduit par *nbε taa ba la*. *Je salue ta maman, La chèvre mange l'herbe* se traduit par *ba bε bin dun*.

- *Nbε i ba fo*: La segmentation de cette chaîne parlée est la suivante:

- *Nbε / (pronom personnel sujet)/i (déterminant possessif)/ ba (nom) /fo (verbe)*. Ainsi, la structure morphosyntaxique est la suivante : *Je ta mère saluer*. La traduction littéraire en français donne: *Je salue ta mère*.

Nbε taa ba la: Par le procédé de la segmentation de l'énoncé, nous obtenons ceci: *Nbε/ (pronom personnel sujet)/taa (verbe contracté)/ba (nom masculin)/la (postposition à valeur de préposition)*, ce qui donne la structure morphosyntaxique ci-après: *Je vais fleuve au*. La traduction littéraire en français est: *Je vais au fleuve*.

- *ba bɛ* bin dun. Par segmentation, nous obtenons les constituants suivants: *ba* (pronon sujet)/ *bɛ* (semi-auxiliaire)/ *bin* (complément)/ *dun* (verbe), de manière linéaire, cet énoncé se présente ainsi: *Chèvre est en train l'herbe manger*. Cela se traduit littérairement par: La chèvre broute de l'herbe.

Une remarque fondamentale s'impose dans les spécificités du bamanankan, c'est l'absence de la marque du genre (masculin/féminin), d'où notre choix de maintenir le nom entre parenthèses sans en faire référence. Le ton est le critère essentiel pour déterminer le nom en bamanankan. Cependant, cette règle ne s'applique pas au pluriel des noms, qui est porté exclusivement par le «w» comme dans: *ba^w* (mères ou fleuves, chèvres selon l'intonation), *fa^w* (pères, folies selon l'intonation), *baara^w* (travaux), *saga^w* (moutons) entre autres exemples.

D'autres types difficultés persistent notamment les voyelles longues qui seront déployées dans les lignes à suivre.

- **La voyelle longue en bamanankan**

Dans beaucoup de mots en bamanankan, la voyelle peut être allongée. Exemples : *baara*, *feere*, *koori*, *miiri*, *duuru*, *fɛɛɛ*. Ces allongements font basculer le sens des mots en créant des mots homophones en quelque sorte, dans la mesure où le sens de chacun des mots concernés a une forme courte appropriée.

- *Baara* (travail, labeur) -----> *bara* (nombril)
- *Feere* (négoce, activité commerciale) -----> *fere* (fleurs)
- *Koori* (encercler) -----> *kori* (faire signe à quelqu'un en le touchant)
- *Miiri* (réflexion, pensée) -----> *miri*⁵⁹ (mot inexistant en bamanankan)
- *Duuru* (cinq) -----> *duru* (salir en parlant d'un cours d'eau)
- *fɛɛɛ* (manque d'habits) -----> *fere* (tranquillité, paisible)

- **La consonne doublée en français**

En français, les consonnes peuvent être doublées. Exemples : *pomme*, *terre*, *battre*, *somme*, *colle* contrairement au bamanankan, où la consonne ne se double pas. Cela s'explique par la structure morphosyntaxique des mots de cette langue : C+V+C+V comme dans *mogo* (être humain), *mogobaya* (personnalité), *kalan* (études), *kalanden* (élève/étudiant).

- **La nasalisation**

⁵⁹ Nos recherches actuelles et notre expérience personnelle de natif de la langue concernée prouvent que ce terme n'existe pas encore dans le dictionnaire du bamanankan.

- La nasalisation est une autre difficulté, car elle est souvent consonantique. Les lettres *b, k* sont nasalisées *nb* comme dans les exemples ci-après *nbe da* (la rue), *nben* (l'entente). Les illustrations de nasalisation sont multiples en bamanankan comme nous pouvons le constater dans les mots nasalisés *nka* (mais), *nkalon* (mensonge), *nkoson* (scorpion).

2.4.3.4. La morphologie du bamanankan

L'enfant bute sur des nouvelles lettres en langue bamanankan qui lui sont inconnues et des mots composés très longs. Les mots composés (*dapedorogolenw* en bamanankan). Si en français, les mots composés s'écrivent en deux ou trois mots, au contraire, ils forment un seul bloc en bamanankan, et s'écrivent comme tels. Nous proposons quelques exemples pour mieux nous faire comprendre. Ces exemples sont tirés de la vie quotidienne Bamakoise.

Kalandensomɔgɔtɔn: Par segmentation on obtient quatre morphèmes lexicaux:

Kalan/ den / somɔgɔ / tɔn: traduction littérale : *enseignement / fils / parents / association*

Kalandensomɔgɔtɔn: traduction littéraire: Association des parents d'élèves;

Camancekalan : Par le procédé de segmentation, nous avons deux morphèmes lexicaux:

Camance/kalan : Traduction littérale soit secondaire / enseignement,

Camancekalan traduction littéraire: Enseignement secondaire ;

Fanganyalama: En procédant par segmentation, nous obtenons deux morphèmes lexicaux

Fangan / yalama: Traduction littérale : Pouvoir/ changement

Fanganyalama: Traduction littéraire: Coup d'Etat

yurukuyurukuleli: Par segmentation, nous avons les mots de base suivants:

yuruku/yuruku/kele/li : Traduction littérale soit corruption /lutte /contre

Yurukuyurukuleli: Traduction littéraire: lutte Contre la corruption.

Il convient de rappeler que le mot bambara, *yurukuyuruku*, malgré son allure onomatopéique forme une seule unité sémantique indissociable pour désigner l'expression africaine, le dessous de table ou corruption. En effet, le mot «*yuruku*» pris dans son individualité n'a aucun sens en bamanankan, en tout cas pas dans ce contexte d'utilisation. Dans le même ordre d'idées, la particule finale (li) est une postposition qui a sa pleine valeur non mobile. On note aussi une accumulation d'affixes autour du radical qui indiquent les rapports grammaticaux (une seule catégorie), l'affixe ne modifie pas la catégorie grammaticale du radical. Toutes les indications grammaticales sont rassemblées en un seul mot. Le vocabulaire est formé en assemblant des éléments basiques (souvent) invariables comme dans les mots suivants :

Langue agglutinante, le bamanankan comporte des mots formés à l'aide d'un mot ou morphème ou alors à partir de l'association de plusieurs morphèmes qui sont toujours identifiables par segmentation. On note aussi une accumulation d'affixes autour du radical qui indiquent les rapports grammaticaux (une seule catégorie), l'affixe ne modifie pas la catégorie grammaticale du radical. Toutes les indications grammaticales sont rassemblées en un seul mot. Le vocabulaire est formé en assemblant des éléments basiques (souvent) invariables comme dans les mots suivants : *yoyayoya/ sulusala* (être indécis, amorphe), *lombolanba* (tanguer), *yigiyaga* (balancer en parlant des plantes) etc.

Pour rajouter à la suffixation ou la dérivation propre, il convient de rappeler qu'elle relève d'une formation très fréquente en bamanankan. Elle permet de créer des déverbaux ou dénominatifs comme le montrent les exemples qui précèdent. En revanche, les cas de formation par préfixation semblent assez restreints en bamanankan dont les plus courants sont *baatara-*, *la-* et *wali*. Pour illustrer notre argumentation, nous proposons les mots suivants dérivés de « *Mɔgɔ* » (1-12):

1. *Baataramɔgɔ* (une personne non sérieuse, faux type);
2. *La-mɔgɔ* (sens possessif, déterminant relationnel)
3. *Wali-mɔgɔ* (personne étrangère, personne venant de l'extérieur).

On peut aussi former des adjectifs à partir des mots autonomes combinés au radical. À titre d'exemples, nous donnons cas de formation à l'aide du même radical

4. *mɔgɔnuman* (une bonne personne, une personne bienveillante)
5. *mɔgɔjugu* (une mauvaise personne, *personne* malveillante).

Ainsi, nous constatons qu'il y a un problème morphologique sur le plan syntaxique à bien expliciter aux apprenants. La structure du mot en bamanankan est composée en règle générale de (c+v+c+v) comme en français. Néanmoins, il existe l'orthographe des conglomérés (c+v+c+c+v) qui ne figurent pas dans les documents officiels même s'ils s'emploient à l'oral. Par exemple, les formes courtes seront écrites en un seul mot comme dans:

6. *Taakasegin* (aller-retour),
7. *Donnbolo* (colis ou cadeau).

Au sujet de l'orthographe des conglomérés, il convient d'ajouter que lorsque trois consonnes **n** se suivent, seules deux sont prises en compte (voir l'exemple 8 ci-dessous):

8. *Jenna* (pour *jen- n-na*) qui signifie refus. Par ailleurs, il y a certains cas de prononciations en bamanankan où è [ɛ] ouvert (ai=est=es) s'écrit : ε et se prononce [ai]. Les exemples ci-dessous le montrent :

- 9. *Cε* (homme)
- 10. *Nεgε* (fer)
- 11. *Nεnε* (froid)
- 12. *Kisε* (graine)

En ce qui concerne le radical, *mɔgɔ* (être humain, homme avec grand H) est un nom commun invariable qui peut recevoir des morphèmes ou des postpositions pour désigner des mots de même espèce grammaticale :

- 13. *mɔgɔya* (humanisme, sociabilité) -----> *mɔgɔ+ya* (suffixe).
- 14. *mɔgɔbaya* -----> *mɔgɔ+ba+ya* (double suffixation) (personnalité),
- 15. *mɔgɔnifinya* (humanité au sens de civilité, fait d'être humain par opposition à animosité) -----> *mɔgɔ+ni+fin+ya* (triple suffixation).
- 16. *mɔgɔnɔfemɔgɔya* (docilité, le fait de faire la courbette) -----> *mɔgɔ+nɔfe+mɔgɔ* (double suffixation).

En principe, ce type formation s'obtient grâce à deux (cf.1-3) ou trois (cf.3) suffixes combinés, ce qui donne naissance à une forme de dérivation inexistante en français (radical +préfixe+préfixe). Notons par ailleurs que ces mots se lisent et s'écrivent comme tels quels sans traits d'union. La particularité de l'exemple numéro 3 réside dans la répétition du radical postposé, un type de composition que nous ne rencontrons pas en français, quoique que la forme extérieure s'apparente à la dérivation parasynthétique (préfixation +radical+ suffixe) comme dans *ac-cultur-ation*, *en-rich-ir*. C'est à juste titre que Dumestre (2011:19) pour avoir enseigné le bamanankan pendant plus de trois décennies à l'INALCO de Paris révèle ceci :

« L'orthographe du bambara, telle que la fixent les règles officielles et l'usage qui est proposé dans les diverses publications, est à la fois phonétique, phonologique, morphologique et étymologique, ce qui entraîne, certes un nombre assez limité de termes, des difficultés, et donc des choix délicats (et parfois la nécessité de doubles orthographes) ».

C'est ainsi que Dumestre appuie son affirmation à l'aide de deux mots bambaras comme *jɔnna* (dédain), phonétiquement [jɔna], correspond à une forme morphologique de *jɔn-n-na*. En effet, on assiste à deux variantes d'un même vocable: la première s'écrit en doublant la consonne « n » et la seconde se réalise en doublant le phonème [ɔ]. Malgré cette différence

graphique, le sens demeure le même. Nous profitons de la forme graphique des mots en bamanankan pour voir ceux-ci sont enchainés dans une phrase par rapport au français. La section qui suit nous en donne des éclaircissements.

2.4.2.4. La syntaxe des mots en bamanankan

La structure de la phrase n'est pas du tout identique selon qu'il s'agisse du bamanankan ou du français la même dans les deux langues. Généralement, en français, le complément d'objet direct (COD) suit le verbe. Ainsi la structure canonique de la phrase française en règle générale est la suivante : Sujet+ verbe + objet (S-V- O).

Exemple : Le berger (**sujet**) conduit (**verbe**) le troupeau (**objet**)

En bamanankan, c'est tout le contraire. Nous avons plutôt le schéma inverse : Sujet-Objet-Verbe (SOV). Par exemple en bamanankan on dit :

Genikela (**sujet**) be (auxiliaire) baganw (**complément**) gen (**verbe**). En français cela se traduit comme suit : Le berger conduit les animaux.

Les remarques utiles que nous pouvons faire de la structure du bamanankan, c'est que celui-ci ne possède de déterminant. Ce dernier est pris en charge par le ton. De même, en bamanankan l'ordre des éléments ou constituants de la phrase est très flexible en fonction de l'expression de la pensée. En témoigne cette phrase. *Fa be den bee fe*. L'analyse des constituants de cette donne les constituants suivants : Fa (père), be (semi-auxiliaire), den (enfant), bee (tout) fe (a). Le mot « fa » censé représenter le sujet devient le complément d'objet de « fe ». Quant au semi-auxiliaire « be », il précède le nom et le verbe pour exprimer l'idée de la possession « fe ». En français la phrase se traduit littérairement par « Tout enfant a un père ou il n'existe pas d'enfant sans père ». C'est pourquoi la structure phrastique du bamanankan est complexe à la différence de celle du français marquée par une certaine stabilité mis à part les formes interrogative et impérative. À titre d'exemples, on dit en français:

1. Nous sommes quelque part (forme affirmative), mais on dira :
- Où sommes-nous? Où est-ce que nous sommes ? (forme interrogative).
2. Je vais à l'école à 7 heures du matin (forme affirmative), mais à la forme impérative on dira:
- Va à l'école à 7 heures du matin.

L'apprenant malien doit être sensibilisé à toutes ces spécificités structurelles liées chacune des deux langues en occurrence le français et le bamanankan. Cela aiderait à mieux assurer la transition entre les deux langues et partant faciliter la maîtrise de la compétence écrite. En

attendant des difficultés pédagogiques subsistent encore. Nous y reviendrons dans la section qui suit.

2.4.2.5. Difficultés d'ordre psychopédagogique

Les difficultés d'ordre psychopédagogique sont prouvées par les écoles expérimentales de 1979 consistant l'introduction des langues nationales dans les classes primaires. Cette stratégie devrait permettre d'améliorer les compétences des apprenants en français. Mais les acquis n'ont pu être sauvegardés à cause de plusieurs facteurs dont le manque de formation des enseignants au bilinguisme comme le précise bien Traoré (2001):

« Les programmes d'enseignement n'étaient qu'une simple transposition des programmes officiels en vigueur dans les écoles classiques. Les contenus étaient les mêmes, seul le médium d'enseignement les différenciait. Ces méthodes et programmes ne tenaient pas compte de l'expérience linguistique de l'enfant et de ses acquis au début des apprentissages. Au niveau des maîtres, se posait également le problème d'articulation lors du passage de la langue maternelle au français. L'absence d'une méthodologie appropriée pour l'enseignement des langues nationales et de matériel didactique adéquat rendait difficile l'atteinte des objectifs assignés à l'expérimentation des langues nationales dans l'enseignement formel ».

Toutes ces difficultés soulignées par Traoré ci-dessus sont liées à l'insuffisance de formation des formateurs à la didactique de l'enseignement de la langue maternelle afin d'organiser et de réussir son enseignement. Cette insuffisance est accentuée par l'absence de matériel didactique pour conduire cette innovation de l'époque. En outre, la formation à la didactique du français permet à l'enseignant de comprendre les subtilités des deux langues et de réussir le transfert des compétences développées dans chacune des deux langues cibles (le bamanankan et le français). Cela nous met au centre de notre recherche sur la nécessité de moderniser les dispositifs d'A-E du FLE-FLS dans le contexte de plurilinguisme au Mali. Les difficultés psychopédagogiques constituent des centres d'intérêt dans la perspective de modernisation d'apprentissage du français en contexte plurilingue qui suppose la formation des formateurs à la lumière des ressources numériques liées aux TIC. C'est la raison pour laquelle le PRODEC2

de 2019⁶⁰ attire l'attention sur les moyens à mettre en œuvre pour un enseignement/apprentissage optimal :

[...] si la qualité n'est pas au rendez-vous, ce n'est pas nécessairement parce que les conditions logistiques et pédagogiques mobilisées dans le processus d'enseignement sont insuffisantes. En effet, alors que les données indiquent qu'une proportion non négligeable d'établissements ne dispose pas des conditions minimales favorables à l'apprentissage, ceux qui en disposent en revanche ne font pas nécessairement des différences d'acquisition.

Des témoignages audiovisuels⁶¹ montrent l'efficacité du projet en si peu de temps d'existence en termes de résultats déjà atteints. Nous voyons des responsables de la haute administration scolaire qui parlent de la formation des enseignants à cette méthode équilibrée mais aussi des avancées significatives chez les apprenants dues aux nouvelles stratégies de lecture sélective. Ainsi au bout d'un trimestre 49% des élèves arrivent à lire un texte de 20 mots.

La question qui demeure au regard de cette lecture réussie est celle de la maîtrise des textes lus. En effet, il est difficile de savoir que les élèves aient réussi à discriminer les sons et maîtriser globalement l'écriture. La rapidité avec laquelle ils sont parvenus à la lecture laisse croire qu'ils ont plutôt mémorisé le texte au lieu de le lire de manière autonome et expressive. Après le premier cycle de l'enseignement fondamental, les élèves une fois admis au second cycle (équivalent du collège en France) doivent apprendre d'autres méthodes en français. Nous en parlerons dans la section suivante.

2.4.3. Méthode globale

La notion d' « approche globale » apparaît pour la première fois avec la méthodologie directe (désormais MD) au tournant du XIX^{ème} et du XX^{ème} siècle. C'est la raison pour laquelle H. Laudenbach cité par Puren (2017) écrit ceci : « *Je crois qu'en mettant l'élève en présence d'un texte, il faut lui en donner d'abord une idée d'ensemble sans lui en montrer les détails. [...]* » Au lieu de voir dans un texte une série de mots juxtaposés qu'il faut faire entrer l'un après l'autre, dès le début, dans la pleine lumière de la conscience, je le considère comme un « tout » dont il faut s'emparer d'une prise directe, par intuitions successives.

⁶⁰ Source le programme décennal de développement de l'éducation phase 2 (2019-2028) sous le parrainage du Ministère de l'éducation national, du ministère de l'innovation et de recherche scientifique et le ministère de la jeunesse, de l'emploi et de la construction citoyenne.

⁶¹ Pour aller plus loin, consultez les liens suivants pour les vidéos de témoignages:
<https://www.youtube.com/watch?v=JoFvgE6gr5U&feature=youtu.be>
<http://news.abamako.com/v/52607.html> (mai 2016)
<https://www.youtube.com/watch?v=Y0oaqM6jWU> (octobre 2019)

Nos enquêtes de terrain ont permis de découvrir la manière dont les enseignants pratiquent cette approche. Nous reviendrons plus loin sur les grandes étapes d'un cours de français destiné à une classe de collège que nous avons observé dans le cadre des diagnostics des pratiques pédagogiques. Notre rôle était de porter des regards sur le fond et la forme liés au déroulement du cours, aux techniques d'animation, aux interactions, à la cohérence entre les objectifs et les activités mais aussi la pertinence des consignes et la question de l'évaluation.

L'enseignant recopie le titre du texte au tableau, distribue les photocopies (support) du texte aux élèves. Ensuite, il définit les objectifs de l'étude du texte en précisant le lien avec la thématique ou le chapitre énoncé dans le programme officiel. Aussitôt commence la lecture magistrale à voix haute suivie de celles des élèves. Les activités proprement dites débutent avec les questions d'identification du texte : l'auteur et la nature du texte, l'idée générale. Les questions de compréhension sont liées aux éléments de détail. Il s'agit des questions spécifiques par exemple aux caractéristiques du texte et à leur justificatif ou encore aux valeurs modales et temporelles de certains verbes significatifs. C'était la méthode communicative en vue d'accéder au sens global du texte. Le cours est sanctionné par une évaluation finale et un travail de production écrite.

Les notes que nous tirons de cette observation de classe, c'est que ce cours ne favorise pas l'autonomie ni les interactions entre élèves-élèves mais plutôt celles de l'enseignant avec la classe. Quant au support proposé aux élèves, il est assez sombre sans approfondissement au vu des nouvelles ressources numériques. La même méthodologie est transposée indifféremment dans l'enseignement de la LN. La nécessité de former les enseignants à la didactique du bilinguisme s'impose pour améliorer les résultats des apprentissages. Pour preuve, dès que ces apprenants entrent au collège, les types de lecture se multiplient à travers l'étude de texte pour les jeunes adolescents (de 11 à 15 ans). Si nous admettons que le français en tant que seule langue d'enseignement fait partie intégrante des problèmes essentiels du système éducatif malien depuis 1962, aujourd'hui cette question linguistique demeure réelle. À cet effet, Nounta (2015) ayant traité de la question des transferts des compétences de la L1 à la L2 dans les classes primaires au Mali constate ceci :

« L'une des difficultés majeures liées au système éducatif dans la plupart des pays d'Afrique francophones était celle de la langue d'enseignement. L'utilisation exclusive du français avait des conséquences psychologiques importantes sur le rendement des élèves. L'enseignement en langue française serait surtout à l'origine du nombre élevé du taux d'échecs scolaires ».

C'est à partir de ce postulat de Nounta ci-dessus que la volonté d'abandonner l'enseignement unilingue, c'est-à-dire l'enseignement en français comme seule langue de scolarisation, a commencé à émerger. Nous témoignons à ce propos au regard de notre expérience de professeur de FLE et d'ancien élève de l'enseignement monolingue (classique).

Au niveau de l'enseignement secondaire général, la situation est quasi-identique à celle du fondamental. Les professeurs ne disposaient pas d'outils pédagogiques mais continuaient de dispenser leurs cours par objectifs, ce que l'on appelle communément les « OPO », objectifs pédagogiques opérationnels avec la méthode déductive en toile de fond : l'enseignant autoritaire et seul détenteur du savoir dicte ses leçons et les élèves les recopient passivement. Les interactions assez limitées aux quelques élèves qui osaient lever le petit doigt et les programmes rarement achevés pendant les neuf mois de l'année scolaire. Aucune initiative ni innovation n'est prise, chacun restant dans la critique stérile selon laquelle les élèves ne connaissent rien sans se soucier de comment faire pour améliorer le niveau général. Paradoxalement, ces enseignants sont appelés les professionnels, c'est-à-dire des sortants d'écoles de formation d'enseignants notamment l'ENSup de Bamako, une référence pour les professeurs de lycée et d'enseignement technique et professionnel.

On est en droit de se demander comment ces « professionnels » là enseignent et pourquoi les élèves entassent toujours des problèmes d'expression orale en FLE-FLS. Le rapport des élèves en français aussi bien à l'oral qu'à l'écrit est encore décrié par tous. Les interactions spontanées se font rarement en français entre les élèves en classe et en dehors de la cour de l'école. Or, le choix porté sur le français était censé apporter la solution aux problèmes linguistiques auxquels le pays était confronté au moment de son accession à l'indépendance. Le cap semble ne pas être atteint, puisque les fonctions assumées par le français à la fois langue officielle, langue de développement, langue d'unité nationale, langue d'intégration et d'ouverture au monde devraient être des missions dévolues aux langues autochtones. À ce cet égard, Zang (2018), qui est l'un des fervents défenseurs de cette thèse estime que :

Certains pays africains se sont accrochés à la langue française dans l'espoir que celle-ci deviendrait la solution aux problèmes linguistiques auxquels ils étaient confrontés au moment de l'accession à l'indépendance. Ils ont développé des mécanismes d'appropriation de cette langue. (Zang, 2018 : 2)

Dans ce contexte, il convient de rappeler que les deux objectifs assignés à la réforme de 1962 au Mali étaient de garantir l'ouverture au monde extérieur et l'unité nationale au travers de l'enseignement en français.

Quant au français, le rapport publié par l'ODSEF (2010) note que « le nombre de francophones, c'est-à-dire la somme des francophones, [...] est passé d'un peu plus de 564 000 personnes en 1987 à près de 900.000 personnes en 1998 et a atteint le seuil de 2.140. 000 personnes en 2009, faisant passer la proportion de francophones respectivement de 11,9 % en 1987 à 24,4 % en 2009 » (ODSEF, 2010 : 31). Ainsi, Mamadou *et al.* (2010), spécialiste des questions de langues et d'éducation au Mali, note ceci :

« ... On dénote une relative stabilité en ce qui a trait à la transmission du bambara comme langue maternelle entre 1998 et 2009 (50,6, % et 51,8 %), alors que la proportion d'individus qui parlent couramment bambara augmente de façon quasi constante depuis 1987 passant de 48,3% à 52,7 % en 1998 puis à 56,6 % en 2009 » (Mamadou, 2010: 18).

Pour Legendre (2006), le sénateur et défenseur du pluralisme culturel, la coexistence du français et des LN est un problème essentiel dans la francophonie. Cet état de fait s'explique tout simplement parce que, la France exceptée, le français n'est langue unique dans aucun pays francophone. Au contraire ; il est concurrencé ou au contact avec d'autres langues locales d'où cette conviction :

« Dans un pays où la langue nationale n'est pas le français, on veillera donc à ce que le français n'entre pas en conflit avec cette langue. Nous sommes les uns et les autres tout à fait attachés à ce que la langue française soit respectée, mais également les autres langues, sinon nous manquerions gravement à ce qui fait la force de notre réflexion qui est notre attachement à la diversité des langues et des cultures. Sauf à être hypocrite, on ne peut pas être attaché à la défense du français et ne pas comprendre que c'est un devoir de respecter les langues maternelles et les autres langues nationales qui cohabitent avec le français dans l'espace francophone » Legendre (2006).

Cette perception de Legendre ci-dessus interroge les motivations des différents changements intervenus dans le système éducatif malien depuis soixante ans surtout leur efficacité à atteindre les objectifs escomptés. Dans la section à venir, nous nous intéressons aux réformes éducatives de manière détaillée. Ces réformes (cf chap1, section 1.4. de la contextualisation) sont à l'origine des multiples approches et méthodes pédagogiques dont le bilinguisme L1

(bambara)-français (L2). Dans la section qui suit, nous nous attarderons sur cette méthode appliquée depuis 2005.

2.4.4. Bilinguisme langue nationale- français pour améliorer la qualité des apprentissages au Mali

Au niveau de l'enseignement fondamental¹ par exemple, la NEF a contribué à accroître sensiblement le taux de scolarisation des élèves du primaire. Cependant, cet enthousiasme cache d'autres difficultés liées à la pléthore des effectifs constituant un risque de blocage pour cette nouvelle politique linguistique. C'est la raison pour laquelle Galtier (2011) rappelle les échecs que cachait cette politique éducative :

De plus, cette pédagogie très ambitieuse, nécessitant des petites classes de 35 élèves, était incompatible avec la généralisation de l'enseignement primaire que l'on voulait faire en même temps. En fait, les classes pouvaient atteindre 100 élèves, avec souvent le système de la double vacation (c'est-à-dire que le maître enseigne à deux classes différentes, le matin et l'après-midi, afin de pallier au manque de personnel) ... (Galtier, 2011: 403-411).

Au regard de cette situation, deux grandes tendances se dessinent au sujet de la pratique de cet enseignement. Les parents d'élèves avertis, c'est-à-dire les intellectuels, y voient un enseignement au rabais, puisque les autorités scolaires porteuses de l'initiative, elles-mêmes n'y envoient pas leurs propres enfants. Cela implique qu'elles soutiennent le français en tant que seule langue d'enseignement. Les autorités éducatives recommandent le bilinguisme (langue nationale/français) en proclamant les réussites de cette pédagogie mais envoient les leurs dans les écoles classiques (monolingues françaises). Evidemment, ce sont les enfants des parents pauvres qui demeurent les seuls à y être envoyés.

Il faut souligner le paradoxe d'une telle politique d'enseignement. Les élèves ainsi formés et qui arrivent au secondaire général et technique ne font que grossir les effectifs des candidats. À titre d'illustration, le taux de réussite aux examens se réduit considérablement, si bien que celui de l'échec et des abandons accroît. Ainsi, selon les statistiques du MEN citées par Malijet de 2013 à 2020, les résultats du Baccalauréat⁶² se présentent comment suit : Bac général : 23,03%, Bac technique : 31,99% pour un total de 13,57 %. En 2014, les statistiques étaient les

⁶² Nous nous limitons à cet examen, car c'est le diplôme le plus sollicité qui ouvre les portes d'accès à l'Université, aux écoles supérieures et aux instituts de formation contrairement du DEF.

suivantes : Baccalauréat général : 16,24%, Baccalauréat technique : 17,33% pour un total de 16,27%. Le Baccalauréat 2015, lui, n'a pas fait mieux avec un taux de réussite de 17,82% pour le Bac général et 24,42% pour le Baccalauréat technique avec un total de 17,99%. En 2016, les chiffres étaient respectivement de 24,33% et de 23,74% pour un total de 24,31%. L'année 2017 a marqué la rupture avec les précédentes avec un taux de succès de 32,20% pour le Bac général et 49,57% pour le Baccalauréat technique sur un total de 32,64%. Le Bac 2018 a donné les résultats suivants : 28,57% pour le Bac général contre 26,07% pour le Bac technique avec un total de 28,52%.⁶³ En 2019, on note un taux de réussite de 25,12%. Le tableau suivant est un récapitulatif des statistiques des huit dernières années scolaires au Mali.

Tableau 9 : Données statistiques du baccalauréat malien de 2013 à 2020

| Année de référence | Baccalauréat général | Baccalauréat technique | Taux national |
|--------------------|----------------------|------------------------|---------------|
| 2013 | 23,03%, | 31,99% | 13,57%. |
| 2014 | 16,24%, | 17,33% | 16,27%. |
| 2015 | 17,82% | 24,42% | 17,99%. |
| 2016 | 24,33% | 23,74% | 24,31%. |
| 2017 | 32,20% | 49,57% | 32,64%. |
| 2018 | 28,57% | 26,07% | 28,52%. |
| 2019 | 24,96% | 34,01% | 25,12%. |
| 2020 | 21,42 % | 30,50 % | 21,56% |

Source : MEN de 2020

À la lecture de ces statistiques ci-dessus, on s'aperçoit bien des contreperformances des élèves maliens malgré multiples réformes éducatives entreprises jusque-là, les taux d'échecs sont encore très élevés. Les marges de succès d'une année à l'autre sont minces avec une tendance irrégulière. Nous sommes en droit de nous interroger sur les motifs de cette insatisfaction amorcée depuis l'avènement de l'APC censée corriger les imperfections des méthodes précédentes. Le taux national de réussite de l'année 2020 n'a enregistré que 21,56 % comparé à 2019 et 2018, c'est une reculade respectivement de -3,56% et -6,96%. Par conséquent, le défi de formation demeure énorme sous deux angles : le taux de redoublement se trouve aussi croissant (soit plus de 70%) d'un côté et la constance des effectifs des candidats au baccalauréat sans compter ceux du DEF, du CAP et du BT. À juste titre, les effectifs aux épreuves du bac sont

⁶³Malijet, c'est le nom d'un site d'informations en ligne réputé pour sa régularité dans ses mises à jour avec une présence constatée sur les réseaux sociaux

passés de 114.741 en 2018 à 139 334 en 2020 soit une augmentation de plus de 24.000 candidats. Sans refaire toute l’histoire dans ce domaine, nous cherchons à comprendre les facteurs qui sous-tendent la baisse constante de la qualité de la formation et par ricochet celle des compétences des apprenants.

Il est certes difficile d’imaginer les taux de réussite qui changent en quelques années seulement, mais nous estimons qu’il faut chercher à savoir les raisons qui motivent les échecs et la faiblesse des taux d’admission aux différents examens nationaux. Cela amène à tirer le bilan de toutes ces réformes éducatives afin de juger de leurs apports et de leurs limites. La section suivante sera consacrée aux conséquences des méthodes appliquées sur les manuels scolaires et le système éducatif malien en particulier.

2.5. Conséquences des méthodes traditionnelles dans les manuels concernés

Dans cette section, nous analyserons les conséquences des méthodes traditionnelles sous deux angles de vue caractéristiques du système éducatif malien : le milieu urbain et le milieu rural. Les conséquences des pratiques classiques (utilisation de la méthode directe, transmissive) d’enseignement au Mali sont perceptibles sur le terrain à deux niveaux. Le premier niveau fait appel aux réformes éducatives provoquant l’instabilité des méthodes d’enseignement et des programmes scolaires (op.cit., section 2.4.5). Le second niveau concerne la caducité des manuels scolaires en cours d’utilisation (op.cit., chap.2 de la contextualisation). C’est à juste raison que la sociolinguiste norvégienne et spécialiste du Mali, Skattum (2010) dit clairement:

«Les conséquences de ces contradictions s’observent sur le terrain. Les enquêtes faites par l’équipe NUFU et les observations d’autres chercheurs permettent de constater que la réforme n’a atteint ni les buts linguistiques de maîtrise de L1 et L2 et de transition de l’une à l’autre, ni le but culturel de revalorisation des LN, ni le but social d’amélioration des résultats scolaires ».

Ces faits restent d’actualité, puisque notre système éducatif traditionnel a laissé ses marques selon que l’on soit en ville ou en zone rurale. À ce sujet, Loua (2016) fait un constat amer des différentes réformes éducatives entreprises au Mali. Ces réformes sont consécutives aux méthodes pédagogiques inabouties initiées depuis l’indépendance du pays en 1960 :

« L'école malienne a connu plusieurs réformes et innovations pédagogiques dans le but de l'améliorer et de l'adapter aux enjeux éducatifs nationaux et internationaux. Cependant, les efforts consentis pour ces réformes n'ont pas été couronnés de succès, en raison de l'immensité des besoins. Les autorités politiques et scolaires doivent œuvrer ensemble et mettre l'accent sur l'augmentation des taux de scolarisation, le recrutement d'enseignants, l'amélioration de l'efficacité ainsi que sur l'efficacité interne et externe des structures éducatives, le développement de la recherche scientifique, une meilleure gestion des ressources, le renforcement de la décentralisation de l'éducation ».

Nous voyons bien que les méthodes traditionnelles n'ont pas atteint les objectifs attendus, si bien la qualité des apprentissages laisse à désirer d'où l'ébauche de solutions par un recrutement massif d'élèves et d'enseignants avec une gestion rigoureuse des ressources matérielle et humaine. De nos jours, les réussites scolaires des élèves en lecture et production écrite sont loin d'être réjouissantes dans les établissements classiques, c'est-à-dire ceux n'ayant pas consenti à l'application de la PC. À ce titre Diallo (2019) note qu'au Mali :

« Les résultats [...] ont montré que les rapports à l'Écrit des apprenants rompent avec toutes « normes » curriculaires, tous les objectifs fixés dans les programmes d'enseignement révélant de sérieux problèmes : des taux élevés de redoublement et d'abandon tant au niveau fondamental qu'au niveau secondaire », (Diallo, 2019 :21)

Pourtant la maîtrise de la compétence écrite est essentielle pour accéder au sens des mots et à la compréhension de l'autre. De ce point de vue, la lecture apparaît comme une activité permettant à deux esprits de se rencontrer, de se frotter : le lecteur d'un côté et de l'autre, l'auteur. Comme Foucambert (1987) l'affirme « être lecteur, c'est vouloir rencontrer ce qui se passe dans la tête d'un autre pour mieux comprendre ce qui se passe dans la sienne ».

Cette perception de la lecture semble difficile à réaliser si l'apprenant ne sait pas mobiliser ses acquis antérieurs de la LM au profit de l'appropriation de la L2. En vue de répondre à ce souci de transferts des compétences de L1 à L2, les autorités éducatives du Mali ont décidé de la généralisation de la PC en 1994, après une période d'expérimentation (1987-1993) (Traoré 2009 : 158) d'où l'« expérimentation de la deuxième génération ». Dans les sections qui suivent, nous exposerons les répercussions des méthodes sur les acquisitions des apprenants selon leur

environnement. Dans la section suivante, nous verrons l'impact du milieu et des conditions de vie des populations sur les rendements scolaires.

2.5.1. Scolarisation en milieu urbain

Les cités urbaines se caractérisent en général par leur forte densité de population comme à Bamako et dans les capitales régionales. La densité totale du pays est de 12 habitants au km², d'après les informations officielles du dernier recensement de la population de 2009. Les atouts en matière d'emplois et d'opportunités d'affaires en ville attirent davantage le monde rural. Selon le RGPH (2009) les statistiques démographiques se présentent respectivement comme suit : le district de Bamako reçoit plus de la moitié (55,3 %) de la population urbaine du pays. Les régions de Sikasso (13,0 %), de Kayes (8,5 %), de Ségou (6,1%) et de Mopti (6,1%) enregistrent aussi des proportions non négligeables de citadins. Par contre, on en compte nettement moins à Kidal (0,8%), Tombouctou (2,7%) et Gao (3,5%). Quant au niveau d'urbanisation, plus d'un habitant sur cinq (22,5 %) réside dans les centres villes. Après Bamako (où toute la population résidente habite en milieu urbain), les proportions de citadins sont particulièrement remarquables à : Kidal (38,3 %), Gao (21,0 %) et Sikasso (16,1%). Comme nous pouvons le remarquer, les statistiques sur le Mali ont besoin de mise à jour. En les croisant avec d'autres données plus actuelles, nous nous apercevons. Il s'agit des chiffres avancés par de la Banque mondiale et des organisations non gouvernementales, mais elles ne sont pas officielles. Nous avons fait le choix, dans le cadre de ce travail, de nous fier aux informations officielles bien qu'elles soient perfectibles.

S'agissant des caractéristiques socioculturelles, il ressort de toute évidence que l'éducation est un bien nécessaire en ville et même obligatoire notamment pour l'enseignement fondamental. Cependant, le niveau d'éducation demeure faible au Mali : dans la population de 3 ans et plus, près de 7 personnes sur 10 (68,7%) sont sans instruction. Le niveau primaire représente 82,9% des instruits contre seulement 12,4% pour le secondaire et 4,8% pour le supérieur. Selon le milieu, 43,2% de la population urbaine n'ont reçu aucune instruction contre 76,3 en milieu rural. De même 64,2% des hommes n'ont reçu aucune instruction contre 73,2% des femmes. Dans la population de 15 ans et plus, seulement 27,7% savent lire et écrire dans une langue quelconque. À cette faiblesse s'ajoute la disparité de la population scolarisable à accéder l'éducation. Car selon le PRODEC2 (2019), les filles, les ruraux, les 20% les plus pauvres et les habitants de certaines régions comme Mopti et Ségou sont apparus comme ceux qui accèdent moins à l'éducation.

En ce qui concerne les filles, le problème semble résider principalement dans une moindre rétention dans le cycle 2 du fondamental, puisqu'elles présentent à peu près les mêmes chances que les garçons dans l'accès et l'achèvement du 1^{er} cycle. En effet, malgré les chances similaires d'accès de l'ordre de 70 % (ibid.2019), à l'entrée du fondamental, ces chances se réduisent à 25% chez les filles à la fin du fondamental, contre 41% chez les garçons. En conséquence, les filles sont en proportion plus faibles à se retrouver dans le secondaire, dans l'enseignement technique et professionnel, et dans le supérieur.

Pour réduire cette disparité évidente, il faudrait donc débiter dès le 2nd cycle du fondamental. Car, c'est là que sont formés les futurs lycéens ou « élèves professionnels ». Dans cette perspective, les actions doivent être menées plus sur la demande pour deux raisons : le faible désintérêt de l'école pour les parents et les choix opérés en défaveur de la poursuite de la scolarisation.

2.5.2. Scolarisation en milieu rural

Les études récentes dont celles du PRODEC2 (2019) estiment que le problème des élèves ruraux est l'écart avec les urbains sur l'ensemble du fondamental (1^{er} et 2nd cycle). De ce fait, alors que l'ensemble du fondamental est obligatoire pour tous, les chances de l'achever sont estimées à 17% seulement chez les ruraux, contre près de 56% chez les urbains. L'amélioration des chances de scolarisation des ruraux devrait donc être recherchée à la fois dans une amélioration de l'accès et de la rétention.

Dans cette perspective, des facteurs d'offre doivent être considérés, dans la mesure où près de 44% (EMOP, 2017) des ménages sont à plus de 30 minutes de l'école fondamentale la plus proche dans le milieu rural, contre seulement 5% dans le milieu urbain. De même, des actions complémentaires doivent être envisagées pour susciter la demande. Pour les 20% les plus pauvres, comme chez les ruraux, le problème se situe dès l'entrée au 1^{er} cycle du fondamental. Cependant, l'écart avec les 20% les plus riches ne change pas beaucoup sur le parcours scolaire.

Au final, d'après le PRODEC2 (2019) les plus pauvres n'ont que 16% de chances d'achever l'ensemble du fondamental, contre à peu près 3 fois plus (soit 43%) chez les plus riches. Résorber ces disparités passe nécessairement par la levée des obstacles qui empêchent les plus pauvres d'accéder à l'école et d'y être maintenu jusqu'au bout. Des actions sur la demande seraient sans doute nécessaires, mais elles ne doivent pas perdre de vue le coût financier que représente l'école pour les plus pauvres. En effet, alors que le fondamental est censé être gratuit et obligatoire, l'on estime que, pour la scolarisation des enfants, les ménages doivent

payer près de 6.700 FCFA soit (10 euros et quelques centimes) par élèves dans le 1er cycle du fondamental public et près de 10.000 FCFA soit (15 euros et quelques centimes) par élève dans le 2nd cycle, des montants qui peuvent fragiliser la demande particulièrement pour des ménages vulnérables. Les statistiques de 2017⁶⁴ nous donnent des précisions.

Tableau 10 : Taux de scolarisation sur 3 ans

| Taux brut de scolarisation | EMOP 2013 | EMOP 2016 | EMOP 2017 |
|--|--------------|--------------|--------------|
| Taux brut de scolarisation (%) au primaire I | 74,0 | 77,1 | 76,1 |
| Filles (%) | 71,4 | 75,0 | 74,8 |
| Garçons (%) | 76,3 | 78,8 | 77,2 |
| Taux net de scolarisation au primaire I | 54,0 | 60,2 | 60,9 |
| Filles (%) | 52,7 | 58,9 | 60,4 |
| Garçons (%) | 55,1 | 61,4 | 61,4 |
| Taux brut de scolarisation (%) au primaire II | 49,1 | 53,9 | 54,6 |
| Filles (%) | 43,6 | 53,2 | 55,3 |
| Garçons (%) | 54,2 | 54,6 | 53,9 |
| Taux net de scolarisation (%) au primaire II | 23,2 | 31,9 | 29,5 |
| Filles (%) | 61,5 | 62,0 | 30,7 |
| Garçons (%) | 33,1 | 31,0 | 28,4 |
| Population de 6 ans ou plus sans instruction (%) | 22,2 | 21,6 | 62,0 |
| Taux d'alphabétisation de 15 et plus (%) | 35,2 | 31,0 | 34,3 |
| Femmes | 24,1 | 21,6 | 24,6 |
| Hommes | 47,5 | 41,4 | 44,8 |

Source : Extrait de l'EMOP, 2017

À l'analyse du taux de scolarisation (désormais TS) de ce tableau, nous nous rendons compte que l'accès à l'éducation des enfants à un cycle donné est déterminé par le taux brut de scolarisation (dorénavant, TBS) et le taux net de scolarisation (dénommé TNS) calculés à partir des informations sur l'âge et la fréquentation scolaire actuelle. Le TBS est le rapport entre l'effectif des enfants à un cycle donné, quel que soit leur âge, et l'effectif des enfants scolarisables officiellement du cycle considéré, exprimé en pourcentage. Le TBS peut être supérieur à 100 % en raison des fréquentations précoces et de celles des enfants ayant dépassé l'âge limite officiel dans le cycle suite aux redoublements.

Le TNS est le pourcentage d'enfants d'âge scolaire officiel d'un cycle donné qui fréquentent effectivement ce cycle. Il donne la mesure exacte de l'inscription à l'école et fournit des informations significatives quant au rapport entre élèves scolarisés ou non. Il est au plus égal à 100 % si tous les enfants en âge de scolarisation du cycle fréquentent.

⁶⁴ Source: http://www.instat-mali.org/contenu/eq/rana17pas1_eq.pdf

Taux de redoublement est le rapport entre le nombre d'élèves qui reprennent une classe donnée et le nombre total d'élèves de cette classe au cours d'une année scolaire.

Enfin, le taux d'alphabétisation est le pourcentage de la population âgée de 15 ans et plus, qui sait lire et écrire dans une langue donnée. La définition de la notion de littératie est plus large que celle d'illettrisme, puisqu'elle inclut selon l'organisation de coopération pour le développement économique (désormais, OCDE) « *l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités* ».

Par ailleurs, la pléthore des effectifs reste un des défis majeurs du système éducatif à relever, si l'on tient à un enseignement de qualité. Le Prodec2 (2019) sur un autre aspect de la mauvaise allocation des enseignants transparaît à travers le ratio maître élève (désormais REM) dans le 1er cycle du fondamental public. Celui-ci n'a pas changé entre 2010-11 et 2014-15 et se chiffre autour de 51. Cela signifie que si les enseignants étaient bien répartis au niveau national, le taux d'encadrement se situerait autour de 51 élèves par enseignant. En effet, les données statistiques de 2019 montrent que certaines académies du sud notamment celles de Sikasso, Ségou, Kita et Bougouni enregistrent des REM relativement faibles et beaucoup plus favorables (moins de 45 élèves par enseignants en moyenne), d'autres académies comme Bamako (rive gauche et rive droite) et Tombouctou doivent en revanche fonctionner avec en moyenne près de 50 élèves par enseignant. Ces disparités sont encore plus marquées à l'intérieur des académies, et notamment entre les CAP (Centres d'Apprentissage Pédagogique), révélant ainsi des déséquilibres non négligeables dans le déploiement des enseignants.

Tableau 11 : Répartition de la population malienne par région et milieu en 2017

| | | |
|---------------|------------|-------|
| Koulikoro | 3 146 696 | 16,7 |
| Sikasso | 3 433 902 | 18,3 |
| Ségou | 3 037 880 | 16,2 |
| Mopti | 2 645 353 | 14,1 |
| Tombouctou | 876 661 | 4,7 |
| Gao | 704 537 | 3,8 |
| Bamako | 2 351 948 | 12,5 |
| Milieu | | |
| Urbain | 4 732 209 | 25 |
| Bamako | 2 351 948 | 12,5 |
| Autres villes | 2 380 261 | 12,7 |
| Rural | 14 054 787 | 74,8 |
| Ensemble | 18 786 996 | 100,0 |

Source : EMOP2017/2018, passage 1 (avril-juin)

Selon l'INSTAT (2017), la population du Mali était estimée à 18 786 996 habitants sans la région de Kidal⁶⁵. En ce qui concerne la composition de cette population par région, il ressort que la région de Sikasso se taille la première avec 18,3% de la population totale contre un minimum de 3,8% à Gao. Derrière Sikasso, on retrouve Koulikoro et Ségou avec respectivement 16,7 %, et 16,2 %. Ces trois régions à elles seules cumulent plus de la moitié de la population (51,2 %). Les régions de Tombouctou et Gao sont les moins peuplées. Selon les projections basées sur le RGPH de 2009, Kidal aurait une population avoisinant 85 514 habitants en 2017. La population urbaine reste faible. En effet, près de trois quarts de la population malienne (74,8 %) résident en milieu rural. Ce résultat reste cohérent par rapport à la plupart des enquêtes réalisées au Mali où la tendance de ruralisation est dominante. Le tableau ci-dessous présente la répartition géographique de la population entre les régions et les milieux de résidence. Il fait ressortir la part de chaque région et de chaque milieu au sein de la population totale. Le tableau 11 ci-dessus donne un récapitulatif des statistiques précises.

Au vu de ce tableau ci-dessus, les deux capitales régionales du nord du pays (Tombouctou et Gao) enregistrent les faibles densités de population. Une situation qui s'explique, puisque depuis 2012, les populations vivent dans une insécurité grandissante et incessante entraînant des déplacements massifs de leurs habitants vers le centre et le sud sans compter les camps de réfugiés des pays voisins (Mauritanie, Burkina-Faso, Niger etc.). Par conséquent, les plus hautes autorités administratives n'arrivent pas à assurer la sécurité des personnes et de leurs biens dans ces zones d'où la présence des forces armées étrangères principalement à Kidal, épice de la crise dont le contrôle semble échapper à l'Etat à cause de l'absence prolongée des forces armées et de sécurité malienne et des services administratifs de base. Dans le même ordre d'idées, la sécurité au centre du Mali notamment à Mopti n'est plus stable depuis 2018, nous dirons donc que les statistiques concernant cette capitale régionale (2.645.353 habitants) semblent caduques. En témoignent les attaques répétées accompagnées de fermeture d'écoles et d'incendies de villages entiers d'Ogossagou de 2019 et de 2020 et de massacres d'où la fuite des rescapés vers le sud du Mali et vers Burkina-Faso voisin. En revanche, à Bamako la situation est plutôt stable, car aucune école n'est fermée et la sécurité y est de manière générale. Le taux de scolarisation est à apprécier à sa juste valeur. La compétence écrite (lecture et écriture) dans le district de Bamako se présente de la manière suivante.

⁶⁵ Pour des raisons de sécurité cette ville malienne n'a pu être enquêtée selon les sources officielles de l'EMOP de 2016-2017.

Tableau 12 : Population résidente de 12 ans et plus

| Aptitude à lire et écrire | Pourcentage | Nombre |
|---|-------------|-----------|
| Sait lire et écrire le français seul | 50,34 % | 611485 |
| Sait lire et écrire uniquement une langue nationale | 0,57 % | 6 891 |
| Sait lire et écrire uniquement une autre langue | 2,63 % | 31 984 |
| Sait lire et écrire le français et une langue nationale | 3,42 % | 41 544 |
| Ne sait ni lire, ni écrire | 30,27% | 367 739 |
| Non déterminé | 12,76 % | 155 024 |
| Total | 100,00 % | 1 214 667 |

Source : Institut de la statistique du Mali 2009.

Pour faire le bilan du chapitre, nous devons affirmer que les manuels scolaires et les méthodes appliquées pour l'enseignement du français au Mali ne sont plus en phase avec les nouveaux dispositifs d'AE du FLE-FLS qu'offrent les TIC. Un enseignement qui ne fait pas appel aux outils liés aux ressources numériques et aux compétences orales défavorise les apprenants en français. Par exemple, les activités sur les compétences orales (production orale et production écrite) ne sont nullement abordées ni dans les manuels concernés ni dans les stratégies d'animation des cours. Or, un phénomène langagier comme la reformulation est essentiel dans les pratiques de classe du FLE en contexte plurilingue au Mali. C'est ainsi que Martinot (1994) définit la reformulation comme « *Tout processus de reprise d'un énoncé antérieur qui maintient, dans l'énoncé reformulé, une partie invariante à laquelle s'articule le reste de l'énoncé, partie variante par rapport à l'énoncé source* ». D'un point de vue fonctionnel, la reformulation constitue pour Martinot (op.cit.) un principe dynamique de production du discours dont la finalité est la construction du sens. Le discours s'entend comme toute production qui peut être orale ou écrite. L'intérêt de la reformulation est à mettre en relation avec la modernisation des outils pédagogiques en vue d'améliorer les performances des apprenants maliens à l'oral, car si une langue s'écrit, elle se dit aussi.

Au regard de tout ce qui précède, nous estimons qu'il y a lieu d'évaluer doublement les pratiques enseignantes et les outils didactiques pour prendre conscience des insuffisances constatées chez les enseignants et les apprenants (les "maillons faibles") du système éducatif. Dans le contexte précis du Mali, les maillons faibles constituent les plus défavorisés, les victimes de la politique éducative à cause notamment de l'absence de manuels scolaires et de matériel di-

dactique. Par matériel didactique, on comprend tout matériel réunissant les moyens et les ressources qui facilitent l'enseignement et l'apprentissage du FLE-FLS. Ce genre de matériel est très intéressant dans le cadre éducatif des non natifs en contexte plurilingue afin de faciliter l'acquisition de concepts, d'habiletés, d'attitudes et de dextérités. La simple illustration des lettres de l'alphabet dans « Mamadou et Bineta » ne suffit pas pour aider à acquérir, chez les enfants du fondamental1, les sons et les lettres.

L'évaluation des enseignants maliens permet d'identifier les faiblesses sur le terrain en vue de leur proposer des séances de formation à la didactique des langues et des multimédia dans le contexte du plurilinguisme. Pour ce faire, l'inspection nationale de l'éducation et la DNP doivent pouvoir conjuguer leurs efforts. Conformément à ses missions, l'inspection nationale de l'éducation veille sur le contrôle régulier des pratiques du français sur le terrain et corrige voire sanctionne les enseignants qui ne répondent pas aux critères de performance attendus. Quant à la DNP, elle a pour mission de produire autant de manuels scolaires et de matériel didactique pour couvrir les besoins des établissements publics et privés. La révision du paysage pédagogique et didactique passe par là aussi.

Concernant l'évaluation des apprenants non natifs, elle consiste à familiariser avec les pratiques innovantes d'apprendre du FLE-FLS en gardant en vue l'exploitation des outils numériques. C'est dans cette dynamique que l'évaluation des pratiques enseignantes et dispositifs d'enseignement au Mali est indispensable pour la mise en place de nouveaux mécanismes censés apporter des améliorations. Cette proposition rejoint celle de Stobart (2012), qui révèle ceci:

L'évaluation pour les apprentissages correspond à des pratiques pédagogiques spécifiques qui doivent prendre en compte les intentions d'apprentissage des élèves et fixer a priori des critères de réussite, c'est-à-dire expliciter ce qui est enseigné et préciser la définition d'une performance réussie.[...]

Ce point de vue de Stobart (*op. cit.*) montre la manière dont les enseignants formulent leurs questions aux élèves, à ce qu'ils leur laissent suffisamment de temps pour répondre et à favoriser les réponses collaboratives de leur part. Cette démarche exige des enseignants qu'ils affinent leurs questions pour mieux révéler « à quel stade les élèves en sont dans leur apprentissage » et ce qu'il en est de leurs erreurs. Le *feedback* est alors perçu comme le dispositif essentiel pour réduire l'écart entre le stade actuel d'apprentissage des élèves et le niveau à atteindre. Ce *feedback* rejoint la notion des interactions centrale à la didactique du FLE-FLS en

contexte plurilingue malien, où les apprenants ne sont pas sensibilisés à cette notion. De notre point de vue, la modernisation et l'amélioration des dispositifs d'A-E prend en considération l'intégration des composants de l'oral en lien avec les TIC, si l'on tient à la performance des apprenants.

2.5.3. Conclusion partielle

À la lumière de ce chapitre relatif aux manuels existants et aux méthodes pédagogiques, nous sommes en droit d'affirmer que la révision des dispositifs d'A-E du FLE-FLS en contexte plurilingue au Mali s'avère nécessaire voire un passage obligé. Et pour cause, les manuels scolaires utilisés au fondamental 1 et 2 présentent des insuffisances (voir chap.2, sections 2.1.4., 2.1.2.5. de la contextualisation). En raison de leur caducité, on constate la nécessité de les adapter aux réalités socioculturelles des apprenants maliens, mais aussi d'inclure les apports liés aux TIC devenues incontournables à tout système éducatif en phase avec l'évolution technologique mondiale. Le Mali étant membre du réseau pour l'excellence de l'enseignement supérieur ne saurait pas se distraire des énormes apports en lien avec les TIC.

Dans le même ordre d'idées, le manuel utilisé au lycée pour l'enseignement selon l'APC comporte des faiblesses que nous avons pu relever (voir chap.2, section 2.3.4. de la contextualisation) pour apprécier les limites de ce manuel dédié à l'enseignement du français dans le contexte de la réforme en vigueur depuis 2012. Traditionnellement les manuels de FLE-FLS sont accompagnés de la version audio sous forme de disque dur, mais le manuel de l'APC n'en contient pas, pas plus que des séquences didactiques intégrant les modèles de fiches didactiques inspirés des ressources audio ou audiovisuels. Cela prendrait en compte les besoins de modernisation des outils pédagogiques en contexte plurilingue au Mali.

S'agissant des méthodes appliquées par les enseignants maliens, on se rend compte la plupart sont déphasage avec l'actualité (cf. chap.2, sections 2.4.1, 2.4.4. de la contextualisation) pour travailler les compétences linguistiques chez les apprenants. Plusieurs rapports de différentes études ont prouvé les conséquences néfastes des réformes éducatives au Mali (cf. section 2.5. du chap.2 op. cit. en lien avec les conséquences des réformes éducatives). L'absence des compétences de l'oral en tant qu'objets d'étude constitue aussi une des insuffisances notoires des méthodes pratiquées dans la didactique du français au Mali. De notre point de vue, cela apparaît comme un enseignement au rabais, c'est-à-dire un enseignement excluant les compétences communicatives et linguistiques est préjudiciable à l'insertion socio-professionnelle des apprenants. C'est une défaillance du système corrigible par l'intégration des compétences de l'oral et même des interactions verbales pour la compétitivité et l'excellence des contenus à

l'ère de la régionalisation des programmes de formation scolaire et universitaire en Afrique de l'Ouest. La régionalisation dans le secteur de l'éducation s'entend par l'harmonisation des contenus de formation pour permettre la mobilité internationale des élèves-étudiants. Par conséquent, les systèmes classiques doivent céder leur place à la modernisation des dispositifs d'A-E du FLE-FLS en contexte plurilingue au Mali. C'est pourquoi, nous pensons qu'au lieu d'incriminer le niveau de français des élèves/étudiants, il faut au préalable accuser le système éducatif qui favorise cette faiblesse des niveaux. Et pour cause, les dispositifs pédagogiques sont soit inexistantes notamment concernant le français parlé ou caducs (cf. les manuels op. cit. sections 2.1, 2.2.). C'est au regard de tout ce qui précède que nous faisons le plaidoyer pour réviser les outils d'apprentissage en incluant les ressources numériques liées aux TIC pour améliorer les niveaux de performances didactique et pédagogique. Le chapitre suivant nous donne des éclairages sur la méthodologie qui a présidé à l'élaboration de ce travail.

Chapitre 3 : Méthodologie

Introduction

D'une manière générale, le terme « méthodologie » désigne un ensemble de méthodes à adopter pour soutenir une argumentation dans le but de mener à bien la recherche. C'est ainsi que dans le cadre de l'élaboration de ce travail de recherche, la méthodologie englobe des démarches à adopter pour pouvoir réaliser toutes les tâches inhérentes à la rédaction d'une thèse. Dans cette optique, le présent chapitre traite du type de recherche, de l'origine, des outils et des techniques de recueil et d'analyse des données. Nous allons, dans un premier temps, présenter les publics concernés par l'enquête, la méthodologie adoptée pour l'ensemble du travail, les éléments théoriques et conceptuels utilisés tout en montrant leurs apports à la recherche. Dans un second temps, nous avons décrit le corpus d'analyse constitué d'entretiens sonores d'enseignants, d'enregistrements audio des élèves et étudiants et d'observations de classe de FLE-FLS. Dans cette partie, nous avons aussi décrit les conditions et les particularités du recueil des données selon le contexte. De plus, la méthodologie prend également en charge les secteurs de l'éducation non formelle : informel et non formel, où le contrôle de l'État est faible voire inexistant. Dans les lignes qui suivent, nous présenterons les composantes du public ciblé par nos enquêtes de terrain.

3.1. Présentation du public malien

3.1.1 Public scolaire ou classique

Ce public comporte tous les ordres et tous les niveaux d'enseignement qui utilisent le français comme langue ou médium. Pour être précis, disons de l'enseignement fondamental 1 et 2 au supérieur en passant par l'enseignement secondaire général, technique professionnel, où l'élève malien apprend à lire, à écrire et à communiquer selon les modalités variées. La loi d'orientation sur l'éducation de 1999 définit le *curriculum* comme « *l'ensemble des dispositifs* (finalités, programmes, emploi du temps, matériels didactiques, méthodes pédagogiques, modes d'évaluation) qui, *dans le système scolaire et universitaire, permet d'assurer la formation des apprenants* ». Le curriculum intègre les besoins éducatifs fondamentaux des apprenants, en impliquant les communautés dans la définition de ces besoins et la détermination des contenus d'apprentissage, afin de mieux lier l'école à la vie. Pour corroborer cette prescription, Maiga *et al.* (2016) indiquent que « *le curriculum de l'enseignement fondamental a été mis à*

l'essai à partir de 2002. Plusieurs évaluations ont été faites et ont été soumises au forum national sur le curriculum de l'enseignement fondamental organisé en mars 2008 [...] » Comme on peut bien le constater le public scolaire institutionnel couvre plusieurs niveaux de l'éducation. C'est pourquoi ce public est au cœur de nos enquêtes au regard des dispositifs que nous ambitionnons de mettre en place à son profit. Ainsi, nous l'avons divisé à deux niveaux de public (enseignant et apprenant). Cette spécification permet de cerner les difficultés liées aux apprentissages, donc didactiques de celles liées aux enseignants relevant de l'ordre pédagogique. Dans ce qui va suivre, nous définirons le questionnaire puis nous verrons de façon spécifique les publics auprès desquels nous avons mené nos enquêtes de terrain.

3.1.2. Questionnaire adressé au public enseignant

Rappelons que le questionnaire est une démarche d'analyse qualitative. Celle-ci vise avant tout à décrire les contextes dans lesquels les enseignants maliens pratiquent le FLE-FLS et la place consacrée aux dispositifs pédagogiques en vue d'améliorer les résultats scolaires. Nous cherchons aussi à savoir comment les apprenants tirent profit de ces pratiques enseignantes pour développer leurs compétences linguistiques et langagières. Ainsi la première enquête exploratoire concerne les entretiens directs et semi-directs à l'aide des questionnaires adressés aux enseignants et aux personnalités du monde scolaire et universitaire. Le choix de ce mode d'enquête nous est dicté par le fait qu'il permet d'engranger les opinions des enseignants (actifs et retraités) sur les pratiques de classe en théorie et en pratique. Puisque par définition, le questionnaire est un outil adapté pour recueillir des informations précises et rapides auprès d'un nombre important de participants en accédant à des données facilement quantifiables. Plusieurs raisons plaident en faveur de notre choix à savoir :

- *travailler à plus grande échelle. Le nombre de participants n'est pas limité par le temps (le questionnaire est rapide à diffuser, le participant répond à son rythme en dehors de la présence des stagiaires)*
- *limiter les coûts (déplacements, frais téléphoniques)*
- *limiter les effets liés à la personnalité des intervieweurs ;*
- *s'adapter au rythme et à l'agenda du participant.*
- *respecter le choix des enquêtés...*

Ces points ci-dessus mentionnés indiquent le parallèle entre ceux que prévoient les textes officiels et ceux que font les enseignants en pratique suivant les conditions de travail. Leurs avis ont montré, par exemple sur la question liée à la pratique de l'oral et des interactions

que cette compétence n'est pas enseignée encore moins évaluée comme compétence langagière et linguistique mais en tant que simple outil pour accéder message.

La seconde enquête d'ordre pragmatique s'est réalisée à partir des pratiques enseignantes pour chercher à comprendre les facteurs qui sous-tendent la faiblesse du niveau des apprenants maliens en FLE-FLS au biais des enregistrements sonores de cours et de productions orales. Le dictionnaire Larousse de la langue française définit la pragmatique⁶⁶ comme *une approche linguistique qui se propose d'intégrer à l'étude du langage le rôle des utilisateurs de celui-ci, ainsi que les situations dans lesquelles il est utilisé*. La pragmatique étudie les présuppositions, les sous-entendus, les implications, les conventions du discours, etc. Ces deux définitions convergent vers le même objectif celui de chercher à découvrir les multiples facettes du langage : le dire, le sous-entendu et l'effet des discours officiels sur l'enseignement du français au Mali et leurs effets sur les rendements scolaires. Les réponses à ces interrogations sont déterminantes dans la création des dispositifs de FLE-FLS dans un contexte plurilingue et les perspectives de formation des formateurs.

Pour recueillir nos données au Mali, nous sommes parti d'abord de nos maigres moyens, vu que le DER de Lettres et de langues nationales l'ENSup auquel nous sommes rattaché ne dispose pas encore d'appareil de terrain du genre : caméra, micro-baladeurs, autres types d'enregistreurs de sons etc., nous avons donc utilisé notre téléphone portable. Certes, il n'est pas assez performant qu'un dictaphone ou un enregistreur avec écouteurs, mais il a cet avantage qu'il paraît banal. Puisque chaque étudiant en a un au moins, du coup, le problème de phobie du micro est résolu. Ensuite aller sur terrain nous paraissait essentiel, plutôt que le matériel à utiliser. Cela explique notre démarche. Au final, le matériel requis fut obtenu avec la collaboration du laboratoire qui m'a prêté un enregistreur sophistiqué avec tous ses accessoires. Les données ainsi enregistrées sur la carte USB de l'appareil étaient transférées sur l'ordinateur à la fin de chaque enregistrement avant de les effacer pour laisser de l'espace. Les transcriptions ont été faites à l'aide du logiciel Transcriber, ce qui permet de faire des balises, de créer des locuteurs et de les nommer. Plusieurs options sont offertes par ce logiciel notamment les différentes spécificités du son sont prises en compte bruits de fond, de micro, audible, marqueurs discursifs etc.

Nous avons dans notre démarche, compte tenu des réalités du terrain, procédé à enquêtes sous quatre types :

⁶⁶ Définition accessible au lien suivant: <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/pragmatique/63224>, consulter le 25 juin 2020 à 15h45.

- Des interviews avec des personnalités impliquées dans les questions didactiques et pédagogiques en vue d'avoir le retour de leurs expériences. Il s'agit des enseignants rompus à la tâche à la retraite au vu du nombre d'années de pratiques de classe.

- L'entretien semi direct à partir du questionnaire adressé aux enseignants maliens permet la contextualisation des pratiques pédagogiques et didactiques : mettre le doigt sur les difficultés pour rebondir sur des pistes envisageables à la mise en place de dispositifs y afférents. Il a le triple avantage de déjouer les pertes de temps, d'atteindre un maximum de personnes et de faire des économies par rapport aux déplacements.

- Les enregistrements sonores de cours ont pour objectifs de renseigner sur les questions liées aux méthodes et stratégies indispensables à l'enseignement du FLE-FLS et aux transferts des acquisitions sans occulter les difficultés que rencontrent les praticiens que sont les enseignants. Du côté des élèves, il s'agit de vérifier leurs rapports à la L2 (français), leurs performances mais aussi leurs contreperformances afin de repenser les outils didactiques, le cas échéant. Ils ont la particularité d'accéder à un français tel qu'il est, sans prétendre à un perfectionnisme : c'est le parler malien en occurrence avec une prise en compte des normes endogènes à l'opposé des normes académiques. La section suivante nous en donne plus de détails sur les entretiens avec les apprenants qui constituent la seconde catégorie de public formel.

3.1.3. Questionnaire adressé aux apprenants

Le questionnaire d'entretien dédié aux apprenants dont l'âge varie entre 10 et 14 ans pour le cycle fondamental et 17 et 24 ans pour les étudiants. La question posée avait trait aux présentations, les problèmes liés au FLS et les rapports au français parlé en dehors de l'espace universitaire. Nous présentons à titre d'illustration le public étudiant dans le tableau 13 de la page suivante.

Le public étudiant auprès duquel nous avons mené notre enquête est composé d'étudiants âgés de 17 à 24 ans avec un seul étudiant de chaque extrême. La moyenne d'âge est de 20,50, ce qui confirme la jeunesse des étudiants de licence, puisque 24 étudiants ont un âge inférieur ou égal à 20 ans, soit la plus grande proportion de l'échantillon. Dans le même sens, 13 étudiants ont un âge supérieur à 20 ans contre 10 qui n'ont pas souhaité communiquer leur âge. Une attitude que l'on peut comprendre aisément au Mali, dans la mesure où la question de l'âge comme celle du salaire restent tabou soit par convenance soit par principe.

Tableau 13 : Représentation des âges par tranches à Bamako

| Âge | Région d'enquête | Total |
|-----------------|------------------|-------|
| | Bamako | |
| Moyenne | 20,50 | - |
| Minimal | 17 | - |
| Maximal | 24 | - |
| Moins de 17 ans | 0 | 0 |
| 17 ans | 1 | 1 |
| 18 ans | 4 | 4 |
| 19 ans | 10 | 10 |
| 20 ans | 9 | 9 |
| 21 ans | 7 | 7 |
| 22 ans | 4 | 4 |
| 23 ans | 1 | 1 |
| 24 ans | 1 | 1 |
| Non indiqué | 10 | 10 |

Source : Nos enquêtes de terrain de 2017

Pour résumer cette question, il convient de rappeler qu'au Mali l'âge requis pour la scolarisation conformément aux instructions officielles est de sept ans. Mais dans les faits, certains enfants sont scolarisés à 4-5 ans, si bien que nous avons des étudiants de baccalauréat plus un an (Licence 1) âgés de 17 ans comme indiqué dans le tableau ci-dessus. Cette politique de scolarisation précoce des parents fait que certains élèves maliens arrivent à décrocher leur bac à 16 ans voire 14 ans⁶⁷. La plus jeune bachelière de 2017 au Mali a dû sauter deux classes primaires pour se hisser à ce niveau exceptionnel de réussite. Or, c'est l'âge retenu pour être orienté au lycée après l'obtention du DEF, les plus âgés (17 et 18 ans) sont orientés à l'enseignement technique et professionnel. C'est une situation paradoxale quand on sait que les cycle 1 et 2 du fondamental (*cf.* chap.1 de la contextualisation) dure 9 ans sans compter les 3 ans du lycée. Alors la question comment un élève, si doué soit-il, parvient-il à obtenir son baccalauréat à 16 ans sachant que son inscription devrait avoir lieu à 7 ans et que son cursus scolaire est 12 ans (9 ans du fondamental et 3 ans du lycée) ? Nous pensons qu'une réponse appropriée doit être apportée à cette problématique de scolarisation prématurée chez les élèves maliens.

Nous concluons ces données ci-dessus pour dire que le plus jeune étudiant (17 ans) a été prématurément scolarisé. Quant au plus âgé (24 ans), deux faits peuvent expliquer sa situation à savoir la scolarisation tardive et les redoublements successifs pour se retrouver en tête de l'échantillon. En règle générale, après 12 ans de scolarité au lycée, les élèves inscrits à l'âge

⁶⁷ http://malijet.com/videos/actualite_en_video/191793-a-la-rencontre-de-kadidia-daouda-camara-la-plus-jeune-bachelier.html.

règlementaire (6 ou 7 ans), n'ayant jamais redoublé sont censés être âgés de 18-19 ans en Terminales. Donc être âgé de 24 ans en licence 1 confirme bien notre hypothèse de retard dans la scolarisation ou de redoublement répétitif. L'objectif principal est de répertorier leur ressenti du FLE-FLS, les problèmes en rapport à l'oral et aux interactions, leurs besoins de formation de manière désintéressée. Pour être précis, nous voulons établir un diagnostic de leur production langagière et linguistique. Puisque, c'est de l'oral et des interactions verbales dont il s'agit, nous avons passé des entretiens sonores à ce niveau à l'aide d'un support d'entretien. Leurs réponses contribueront à constituer des dispositifs y afférents. C'est pourquoi, nous avons interrogé un autre public formel mais relégué au second niveau. Ce dernier public concerne essentiellement les apprenants arabophones de l'ENSup⁶⁸.

Photo 16 : Fronton de l'ENSup de Bamako, Mali



Source: Nos enquêtes de terrain de 2020.

Il s'agit d'un public composé d'apprenants allophones de niveaux très hétérogènes en français et qui ne partagent pas la même langue maternelle. Nos enquêtes de 2020 ont montré que certains ont débuté tardivement les cours de français au collège ou au lycée avec des lacunes transversales en orthographe, en lecture, en écriture et en expression orale. D'autres, au contraire les ont appris à partir du fondamental 1 avec évidemment deux de volume horaire hebdomadaire, ce qui paraît très faible au regard de l'énormité des besoins de formation en français (vocabulaire, conjugaison, les accords grammaticaux etc.).

⁶⁸ Nous avons évalué les besoins de formation de ce public en janvier 2020 auprès duquel nous intervenons depuis 2013 dans les cours de FLE. C'est véritablement un public de FLE, il est défavorisé en français par les programmes officiels (l'arabe littéraire étant la langue de scolarisation) par rapport aux apprenants ayant le français comme langue de scolarisation.

Exceptionnellement, il y en a parmi cet ensemble d'autres qui ont séjourné dans les pays francophones comme la Côte d'Ivoire pendant un certain temps de leur scolarité. Ceux-ci se distinguent nettement de l'écrasante majorité, car ils s'expriment mieux à l'oral malgré quelques difficultés à l'écrit. Par ailleurs, grâce au basculement dans le système LMD, il y a eu un élargissement quant au profil de sortie de ce public. Il lui est désormais possible d'évoluer au choix selon le parcours notamment au sein de l'administration scolaire ainsi que les structures rattachées de l'éducation nationale à savoir la direction nationale de la pédagogie, dédiée aux manuels scolaires, l'Inspection Nationale de l'Education, les Académies d'enseignement secondaire technique et professionnel, les centres d'animation pédagogique. Aussi peut-il travailler dans les organisations non gouvernementales grâce à la nouvelle politique linguistique du pays qui vise la promotion des langues nationales à travers le secteur informel indépendamment du grade de professorat en classe entre autres éventualités.

En résumé, notre public formel comporte les apprenants ayant le français comme première langue de scolarisation (lycéens et étudiants), mais aussi les arabophones qui souhaitent accéder à un bon niveau en français parlé et écrit en tenant compte de la communication en situation réelle comme le contexte socio-professionnel. À côté de ce public classique, formel complexe, nous verrons dans la section à venir le public non formel.

3.1.4. Public non formel ou éducation non formelle

Comme nous l'avons indiqué dans la section précédente, il existe au Mali des publics pour lesquels le MEN n'exerce pas de contrôle, puisque n'a pas de regard sur leurs programmes de formation. Il s'agit de l'éducation non formelle qui se fait dans les centres d'alphabétisation des adultes, les centres d'apprentissage féminins et les centres d'éducation pour le développement (désormais, CED). Elle a pour principaux véhicules la cellule familiale, les groupes sociaux, les médias communautaires et les autres instruments de communication comme les divers mouvements associatifs, la communauté, les scènes de la vie, le spectacle de la rue. Parallèlement aux structures formelles d'enseignement, les structures non formelles incluent l'alphabétisation fonctionnelle des adultes et l'éducation de jeunes déscolarisés ou non scolarisés dans les écoles du village (EDV) et dans les CED. C'est donc un public composite comprenant des individus ayant échappé à la scolarisation pour diverses raisons : précarité des parents, déperdition scolaire souvent des jeunes victimes des migrations etc.

Au plan institutionnel, ce public est pris en charge dans la loi d'orientation sur l'éducation de 1999 qui stipule en son article 42 que l'éducation non formelle (désormais ENF) « *a pour but de mettre en œuvre toute forme appropriée d'éducation des jeunes non scolarisés ou*

déscolarisés et d'adultes analphabètes en vue d'assurer leur promotion sociale, culturelle et économique ». On voit bien que l'objectif général de l'ENF vise à assurer les besoins éducatifs des adultes et des jeunes non scolarisés et déscolarisés précoces à travers les structures d'ENF. C'est à juste raison que Tabouré (2018) précise que l'ENF *visait essentiellement de faire acquérir les connaissances instrumentales en lecture, écriture et calcul et à renforcer les compétences de la vie courante en formant les acteurs participants au développement socio-économique et culturel, de nos jours et dans ses formats actuels, elle s'est ouverte à une approche plus pratique, plus active et plus professionnalisante en insérant dans ses programmes et ses curricula des filières de formation (coupe-couture, coiffure, teinture, menuiserie, élevage, ...) et en dynamisant tout le sous-secteur avec des expériences pilotes.*

Pour corroborer cette pensée Tabouré ci-dessus avance des données chiffrées qui ont clairement montré que les auditeurs et les apprenants qui fréquentent les centres se répartissent ainsi : 88,9% sont des femmes et des filles contre 11,1% d'hommes et de garçons alors que chez les animateurs, éducateurs et formateurs 67,1% sont des femmes contre 32,9% pour les hommes. Concernant l'âge, il varie de moins de 9 à 70 ans chez les auditeurs et les apprenants, et entre 24 et 69 ans chez les animateurs, éducateurs et formateurs. Dans le même ordre d'idées, les statistiques ont également prouvé que 29,7% fréquentent les centres d'alphabétisation fonctionnelle (CAF), 58,9% apprennent dans les centres d'alphabétisation féminine (CAFé), 8,4% relèvent des centres d'éducation pour le développement (CED) et 3,0% apprennent dans le centre d'éducation pour l'intégration (CEI).

Au regard de ces statistiques de Tabouré (2018), on s'aperçoit que l'ENF comporte quatre structures d'enseignements-apprentissages et de formations notamment le CAF, le CAFé, le CED et le CEI dont les publics sont principalement féminins. Dans le même sens, les âges des auditeurs et les animateurs se distinguent nettement de ceux du secteur formel dont le personnel part à la retraite au plus tard à 65 ans pour les cadres A par exemple. Par ailleurs, il est très difficile de quantifier le taux de réussite ou d'échec de ces structures non formelles notamment l'oral et les interactions se confinent dans les compétences de l'écrit (lecture, écriture) au détriment des prises de parole et des interactions. Qu'à cela ne tienne, selon Traoré (2008), les autorités maliennes ont offert un cadre juridique pour l'épanouissement de ces types d'écoles, qui sont autogérées et bénéficient du soutien actif des communautés locales. Elles recrutent généralement les enfants déscolarisés et non scolarisés âgés de 9 à 15 ans. Les programmes d'enseignement sont adaptés aux réalités du milieu local.

Dans les autres domaines précités (famille, groupes sociaux, médias...), c'est le français, les langues nationales ou l'alternance codique qui sont utilisés selon le contexte. Les débats télévisés ou radiophoniques par exemples sur les chaînes publiques se font en français en général. Tandis que les chaînes privées préfèrent le bamanankan majoritaire à Bamako. Par ailleurs, une autre étude sociologique de Mbodj-Pouye (2007) rend compte des phénomènes d'alternances de langue dans un corpus d'écrits plurilingues recueillis au Mali. Les réalités sur le terrain montrent que les affiches publicitaires utilisent le français en gros. Cependant, tous départements ministériels et services centraux de l'Etat ont leur frontispice à la fois en français et en bamanankan (voir plus loin la partie 2 de la sociolinguistique du français au Mali), conformément à l'application de la politique linguistique de 2014 que notre pays a promulguée. En effet, le principe 4 de cette politique linguistique précise que « *la promotion de toutes les langues nationales est une nécessité pour un développement endogène et une véritable décentralisation* ». Puisque c'est à travers nos langues nationales que la très grande majorité des populations maliennes acquièrent des connaissances scientifiques, techniques et technologiques utiles pour le développement de leurs localités respectives et de leur pays. Cela nous permet de faire le lien avec le secteur informel auquel la décentralisation accorde du prix à travers les initiatives de développement local.

Le principe moteur de ces écoles repose sur la valorisation des alternatives locales d'éducation. Dans la section suivante, nous présentons un autre sous-groupe du secteur de l'éducation au Mali appelé l'éducation informelle dont les apprenants sont des petits négociants et l'artisanat etc.

3.1.5 Public informel

Dans le contexte malien, l'éducation informelle est une éducation qui se déroule de façon fortuite et diffuse. Elle a pour principaux véhicules la cellule familiale, les groupes sociaux, les médias communautaires et les autres instruments de communication. D'autres secteurs se greffent à la liste comme celui des commerçants et assimilés, les divers mouvements associatifs, la communauté, les scènes de la vie, le spectacle de la rue etc. Tous ces différents groupes expriment aujourd'hui le besoin d'être dotés de compétence orale en FLE pour s'ouvrir au monde extérieur (clients étrangers), établir leur bilan de commerce et passer des commandes de manière autonome. C'est dans ce contexte que L'AMAPLAF⁶⁹ est intervenue à Bamako de Mai à

⁶⁹ Association Malienne des Professeurs de Langue Française, créée en 1987, dirigée actuellement par Dr. Amidou MAIGA après sa retraite à l'OIF en 2016.

juin 2018 à la demande des intéressés pour une formation intensive des boulangers maliens en FOS.

Toujours dans le domaine de l’informel, le français est utilisé dans l’établissement des bons de commandes, des factures et des affiches publicitaires. Le rapport du dernier recensement du Mali à vocation caractère d’état civil (dorénavant, RAVEC) de 2017 estime à 2 900 000 le nombre de commerçants, soit 25% de la population active, dont 2 000 000 de commerçants détaillants dans l’informel, surtout des marchands ambulants ou sur les marchés, dont 85% de femmes. Pour faire le lien avec notre travail de recherche, tous ces commerçants grossistes, détaillants et ambulants expriment sont intéressés par le français parlé et les interactions orales (voir chap1 de la contextualisation, les cours du soir). En voici quelques photos illustratives ci-dessous :

Photo 17 : Français dans le domaine informel



Source : Nos enquêtes d’août 2020

Ces reçus et cette affiche publicitaire prouvent à suffisance le recours au français dans secteur informel commercial.

3.1.6. Transcriber: transcription et annotation des enregistrements sonores

Transcriber est un logiciel de transcription gratuit, pour passer un texte audio à l’écrit. À la différence du programme proposé ici, la plupart des utilitaires assurant cette fonction sont payants. Divisée en deux parties, l’interface de Transcriber permet de placer en bas le fichier audio à transcrire, le cadre du haut servant à accueillir le texte obtenu. L’utilitaire Transcriber inclut la possibilité d’étiqueter des lignes pour différencier et identifier dans le texte, les différents interlocuteurs. Les données orales ainsi transcrites peuvent être conservées pour une durée indéterminée. Pour ce faire, six menus (fichier, édition, signal, segmentation, options, aide) permettent de traiter et de gérer les séquences de transcription. La capture qui suit en est une illustration.

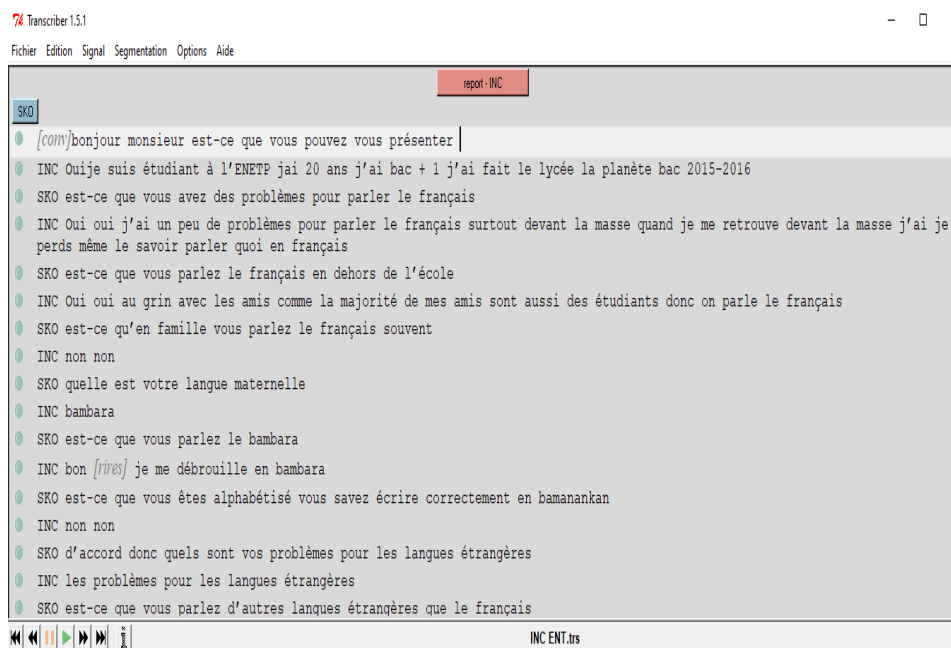
Photo 18 : Les menus de Transcriber

74 Transcriber 1.5.1

Fichier Edition Signal Segmentation Options Aide

Nous recommandons le logiciel pour avoir suivi la formation sur l'utilisation de ces différentes fonctionnalités dans le cadre des transcriptions de nos enregistrements oraux. Transcriber est capable de transcrire aux formats texte: TXT, TRS, XML, TXT, UTF, STM, TYP, WRD. L'excellence de Transcriber tient également à sa compatibilité avec les formats audio AU, WAV, SND, SPH, SIG, SD, SMP, AIFF, MP3 ou OGG. C'est fort de tous ses avantages que nous avons l'utilisé pour la transcription du corpus (du son vers le texte graphique). Voici un extrait transcrit l'aide de Transcriber.

Photo 19 : Extrait de transcription à l'aide de l'utilitaire Transcriber



Source: Extrait de nos enquêtes de terrain de 2018

Comme on peut le constater, cette transcription fait ressortir fidèlement les marqueurs discursifs tels que les marques de la conversation avec les retours à la ligne à la fin de chaque énonciation. Les menus situés au-dessus de la capture permettent d'opérer plusieurs arrangements: transcrire instantanément, sélectionner un segment, l'annoter ou le couper bref apporter des modifications par rapport au document original. Dans la section à venir, nous verrons comment nous avons procédé à l'échantillonnage dans le cadre de ce travail.

3.2. Echantillonnage

Pour la conduite de l'étude de terrain, la population de notre corpus est composée de plusieurs types de données. Cela nous a amené à classer ces types d'échantillons en six catégories. L'échantillon du premier type de données concerne 50 enregistrements oraux des apprenants dont 40 entretiens individuels et 10 cours de licence Lettres en situation d'apprentissage (les exposés de classe). L'idée de mettre les entretiens personnels et les exposés dans la même catégorie s'explique par la convergence des objectifs visés à savoir évaluer les prestations orales et les interactions verbales des apprenants. Il convient de rappeler que l'exposé est certes une activité hybride (impliquant oral et écrit), mais chaque exposant dispose d'un temps de parole dédié et observable. Cependant, l'outil que nous avons utilisé pour est l'entretien direct à l'aide de questionnaire et d'un enregistreur. Les questions ont porté sur les présentations, les difficultés des apprenants à parler et à interagir en français, les langues parlées ou maîtrisées à l'école et en famille entre autres. Pour les exposés des classes de licence, nous avons utilisé la grille d'observation SPEAKING de (Hymes, 1984).

Tableau 14 : Observations de cours bilingue français-bamanankan (chez les 35 dont 5 filles apprenants du fondamentallde Fana).

| Discours enseignante | Participation des apprenants (réponses aux questions de l'enseignante) | Interactions orales en classe (échanges élèves- enseignante et élèves-élèves. | Interférences aux L1-L2 chez des apprenants et l'enseignante | Temps de parole de l'enseignant occupe |
|---|--|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ○ Peu satisfaisant ○ Satisfaisant ○ Très satisfaisant | <ul style="list-style-type: none"> ○ Lèvent toujours le doigt ○ Parlent parfois ○ Ne demandent jamais la parole | <ul style="list-style-type: none"> ○ Spontanées ○ Réglementées ○ Obligatoires | <ul style="list-style-type: none"> ○ En français ○ En langue maternelle | <ul style="list-style-type: none"> ○ 30% ○ 60% ○ 80% |

Source : Compilation de nos lectures

Le deuxième volet de l'échantillon porte sur les cours bilingues : français-bamanankan. Le choix de cet échantillon est d'ailleurs conforme à un des mots-clés de ce travail notamment le plurilinguisme. Il s'agit de quatre séances de cours de niveau fondamentall. Pour analyser ces cours, nous avons adopté une grille personnelle axée sur les attitudes de l'enseignante (définition des objectifs du cours, la pertinence des activités et les consignes etc.), les interactions, les interférences à la L1, la qualité des réponses fournies par les apprenants et leur participation. Le tableau 14 ci-dessus résume notre grille.

En somme, il faut dire que sur l'ensemble des séances écoutées, l'enseignante s'est montrée disponible et ouverte aux questions des apprenants. Aucun support authentique ni projecteur, cours classique n'a été utilisé. Dans le fond, l'approche communicative-actionnelle est appliquée tout au long des séances avec le socioconstructivisme comme stratégie d'animation des cours. En témoigne la séance relative au développement de la personne (désormais, DP), où on note la présence de l'élément déclencheur (une chanson critique en chœur et en bamankan sur les comportements sociaux), la mise en situation et la définition des compétences visées sont autant de traits positifs de cet enseignement bilingue en lien avec le DP. Cela mène à la question des interactions orales chez les apprenants en contexte de bilinguisme. Ainsi comme l'indique le tableau ci-dessus sur 35 apprenants dont 5 filles de ces classes bilingues, les participations et les interactions se présentent de la manière suivante : 57,14% de l'échantillon lèvent toujours le doigt et de façon spontanée ; 28,57% ne parlent qu'à la demande de l'enseignante de manière réglementée. Au bas de l'échelle, les plus timides ne demandent pas la parole n'interagissent de manière obligatoire avec l'insistance de l'enseignante. La lecture de ces données, une remarque s'impose sur le taux de scolarisation des filles dans cet échantillon. En effet, on note seulement 5 filles contre 30 garçons soit 14,28 % de l'échantillon. Il convient de rappeler que le milieu rural au Mali n'est pas favorable à la scolarisation des filles (cf. chap1 section 1.5.2. de la contextualisation).

Concernant les interférences de la L1 à la L2 et inversement, l'enseignante autant que les apprenants y avaient recours à 50%. Ce pourcentage reste identique en ce qui concerne les temps de paroles des deux entités (enseignante et apprenants). Ces statistiques confirment l'hypothèse très répandue selon laquelle l'apprentissage devient facile lorsqu'il y a lieu dans une langue que les apprenants comprennent et parlent déjà en famille. Pour preuve, tous les groupes d'apprenants interrogés dans cet échantillonnage, ont réussi à citer le nom des présidents du Mali de l'indépendance (1960) à 2011 et les classant dans l'ordre chronologique. Les activités autour du drapeau du Mali et les questions y afférentes ont toutes été traitées avec exactitude par les groupes constitués à cet effet. Toutefois, la question de transferts des compétences de la L1 sur la L2 reste discutable, puisque l'enseignante ciblée se servait de ses acquis en français pour remédier aux insuffisances de la L1 chez les élèves.

Maintenant, nous allons aborder la troisième catégorie de notre corpus qui concerne les étudiants appelés ici (élèves-professeurs) de Master 2 Lettres et langues nationales de l'ENSup. Cet échantillon a porté au début sur 10 présentations orales des mémoires de fin d'étude de

2017. Nous les avons enregistrées puis transcrites à l'aide de Transcriber afin d'opérer un choix discriminatoire. Les critères qui ont prévalu à ces choix sont les suivants :

- le respect du temps imparti pour l'exposé liminaire,
- la voix (débit, la tonalité, volume),
- la cohérence de l'exposé oral par rapport au fond du mémoire (tenant compte des observations et critiques du jury)
- l'aisance et l'autonomie de l'impétrant à parler sans lecture
- la compétence interactive (réponses aux questions du jury).

L'objectif général était de décrire les compétences orales voire interactives des élèves-professeurs finalistes assorties des remarques et critiques des membres des jurys de soutenance de Master 2. De manière particulière, nous aspirons à avoir un corpus varié sachant que ce sous-groupe du corpus sera appelé à former les lycéens à sa sortie. Au final, en appliquant ces critères prédéfinis, nous avons retenu trois présentations.

Ces trois exposés oraux étant censés durer un quart d'heure chacun. Ils nous ont permis de diagnostiquer les traits spécifiques de l'oral et la qualité interactive de chacune des prestations maintenues. Ainsi, les trois présentations de soutenance de mémoires ont donné les moyennes suivantes de manière décroissante⁷⁰:

A O T a obtenu la mention excellent soit une note chiffrée de 16,00 sur 20 à l'issue de sa soutenance ;

H. D a vu son travail validé avec la mention bien soit une moyenne de 14,00 sur 20

S.D s'en est sorti avec une passable soit une moyenne de 11,50 sur 20.

En guise de conclusion partielle à cette catégorie d'échantillons, nous sommes en droit de dire que les compétences de l'oral et des interactions verbales présentent un tableau satisfaisant avec une moyenne générale de 13,83% sur 20. On est tenté de dire que l'on pouvait avoir mieux que cela, puisqu'il s'agit d'apprenants qui auront la lourde tâche de former les lycéens. De ce point de vue, des efforts restent à consentir afin que les cours de langues et de littérature que ces derniers dispenseront répondent mieux aux attentes à la fois de leurs apprenants et de leurs futurs collègues, enseignants les disciplines non linguistiques et non littéraires. De toute évidence, l'intégration des compétences de l'oral permet de corriger les lacunes de ce public

⁷⁰ Les abréviations désignent les lettres initiales des élèves-professeurs en respectant l'anonymat.

cible et de développer les compétences interactive et diamesique incontournables dans la didactique de l'oral. C'est dans cet esprit que nous avons rapproché les professeurs de FLE mais aussi ceux du FME de l'enseignement secondaire général. Dans la catégorie à venir, nous reviendrons sur cet échantillon de notre corpus.

Le quatrième volet de l'échantillon a trait aux cours enregistrés dans les lycées (Fily Dabo Sissoko de Doumanzana, Bouillagui Fadiga et Bilaly Sissoko de l'hippodrome et du LP de Niamakoro). Dans le souci d'élargir et de diversifier notre corpus, nous avons enregistré ces cours en 2017 dans les lycées précités et dans les disciplines de français, d'Histoire –géographie et de Mathématiques. Dans cette optique, les cours d'histoire- géographie observés et enregistrés en 10^{ème} année (seconde en France) étaient clairement classiques, puisque les professeurs ciblés utilisaient les méthodes traditionnelles. Celles-ci s'entendent ici comme des cours moins interactifs, où les apprenants participent peu hormis des interrogations orales sporadiques. Elles consistent à définir les objectifs du cours du jour, puis à passer aux explications magistrales globales d'une dizaine de minutes. Enfin, la leçon est dictée aux apprenants du début à la fin en portant les mots difficiles au tableau. Aucun support numérique ni projecteur n'est exploité alors que les classes étaient bondées avec 50 élèves en moyenne par classe. Rappelons qu'à compter de la rentrée 2021-2022, les syndicats de l'éducation du cycle primaire au lycée en passant par le collège ne veulent prendre des classes de plus de 50 élèves (voir ci-dessus la lettre circulaire n° 019 de la synergie de l'éducation en date du 28 octobre 2021).

Cette décision fait partie des facteurs de la modernisation et de la refondation de l'école malienne exigeant la réduction des effectifs par classe. Nous estimons que cette mesure ne sera effective qu'en y intégrant l'accès et l'utilisation des TIC pour renforcer les compétences des enseignants en didactique du français et multimédia. Ce nouveau contexte de modernité favorisera davantage les performances des apprenants qui prendront ainsi conscience d'apprendre autrement le FLE-FLS grâce à la diversification des ressources numériques et pédagogiques en contexte plurilingue au Mali.

Photo 20 : Lettre syndicale pour réduire les effectifs et améliorer les apprentissages

**LES SYNDICATS DE L'ÉDUCATION
SIGNATAIRES DU 15 OCTOBRE 2016**
(SYPESCO, SYNEB, SYNEFCT, SYNESEC, SYLDEF, FENAREC, COSES)

CONTACTS: 65 82 10 62/ 65 85 90 06/75 41 29 84/88 78 20 37/76 30 47 04/71 30 45 92/ 75 63 20 36

**LETTRE CIRCULAIRE N°019
RELATIVE À LA RENTRÉE SCOLAIRE 2021-2022**

Les syndicats de l'Éducation signataires du 15 octobre 2016 saluent et remercient sincèrement les militantes et les militants pour leur détermination et leur engagement à restaurer l'honneur et la dignité de l'enseignant. Ils les exhortent à persévérer et à rester sereins.

Aussi, les Syndicats de l'Éducation signataires du 15 octobre 2016, dans leur nouvelle stratégie de mieux aborder l'année scolaire et des actions à engager en vue de l'application de l'article 39 décident de rentrer.

Toutefois, ils décident de la mise en œuvre des mesures suivantes en attendant des décisions plus fortes que nous déciderons ensemble lors des assemblées générales qui seront organisées dans les jours à venir. Ces mesures prennent effet dès le premier jour de la rentrée. Il s'agit de :

- La non évaluation ;
- La non prise des classes à double division ;
- La non prise des classes à double vacation ;
- La non prise des écoles à ECU ;
- La non prise des heures supplémentaires ;
- La non prise des classes à effectif dépassant 50 élèves.

Ensemble, nous vaincrons.

Bamako, le 28 octobre 2021

ONT SIGNÉ :

| | | | |
|--|---|---|--|
| Adama FOMBA  SYPESCO | Amadou DOULIBALY  SYNEB Tél: 75 41 20 84 | Ousmane ALMOUDOU  SYNEFCT | Drissa TRAORE  SYNESEC |
| Yacouba DIALLO  SYLDEF | Sekou TOGO  FENAREC | Amadou DOLO  COSES | |

Nous estimons que l'application à la lettre de ces mesures énoncées ci-dessus notamment les points 2,3, 4 et 6 contribueront à améliorer, un tant soit peu, les niveaux de compétences de nos apprenants en français. Attardons-nous sur ces points évoqués pour comprendre l'ampleur des difficultés que la synergie ne souhaite pas voir perdurer. De plus, ces pratiques de classe au Mali, ne sont pas forcément connues de nos lecteurs non Maliens. En effet, les classes à double division (point 2) sont celles où deux niveaux d'études distincts se partagent la même salle et tenues par le même enseignant. Par exemple, les élèves du cycle fondamental1

de la 1^{ère} et la 2^{ème} année sont réunis dans une même salle de cours; les 3^{ème} et 4^{ème} années ensemble et pareillement les 5^{ème} et 6^{ème}. Ces pratiques pédagogiques sont bien réelles dans les écoles rurales, faute de salles de classe et d'enseignants.

S'agissant des classes à double vacation (point 3), elles concernent des classes qui sont occupées par des niveaux d'études différents qui succèdent dans la journée. Certains élèves travaillent du matin à 12 avant de laisser la salle à d'autres élèves l'après-midi. Ces méthodes d'enseignement sont de nature à enseigner à moitié, puis que par expérience, nous avons vécu la double vacation en qualité de professeur au lycée. C'est un apprentissage très épuisant à cause surtout de la canicule (un soleil à quarante-cinq degré Celsius). Abandonner une telle pratique de cours apparaît comme une opportunité à saisir pour moderniser les outils d'AE du FLE-FLS en contexte plurilingue au Mali. Cette proposition est à encourager pour améliorer les rendements scolaires et les compétences des apprenants par l'attribution de salle pour chacun des niveaux d'études. Quant aux écoles à ECU (point 4), il s'agit bien des écoles à classe unique. Les écoles ECU sont fréquentes dans les écoles communautaires maliennes, où par manque d'enseignants, les élèves de plusieurs niveaux sont pris en charge par un seul enseignant. C'est ce qu'on appelle ici, les classes à multigrade, c'est-à-dire à la différence des cas précédents, le manque d'effectifs par classe amène à regrouper les classes. La première conséquence d'une telle pratique est l'éparpillement des efforts du maître. Deux corollaires se dégagent de cette conséquence, c'est que les niveaux de progression des contenus de formation et la garantie des acquisitions ne sont pas gagnés d'avance pour ces élèves.

Enfin, le dernier point porte sur la réduction des effectifs à 50 élèves par classe. Il faut reconnaître que cet effectif est même élevé par rapport à la norme internationale de 35 maximum pour permettre l'exercice d'une pédagogie différenciée ou personnalisée. Ce chiffre varie d'un pays à l'autre, puisque les statistiques de l'OCDE de 2019 estiment que, les élèves sont, en moyenne, 15 par enseignant dans l'enseignement primaire et 13 par enseignant dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. On compte en moyenne 21 élèves par classe dans l'enseignement primaire et 23 élèves par classe dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Appliquer les mesures de réduction des effectifs par classe serait un grand atout pour le système éducatif malien afin d'assurer les bonnes conditions d'exercice de la qualité recherchée par tous les acteurs de l'éducation. Cela va dans le même sens que l'amélioration des outils d'A-E du FLE-FLS en contexte plurilingue au Mali que nous soutenons comme un des compo-

sants de la modernisation des dispositifs pédagogiques existants. La lettre circulaire des syndicats de la synergie ci-dessous semble aller dans la même direction que l'amélioration des pratiques de classe et des niveaux de compétence des apprenants.

L'intérêt de tels cours pour nous est d'aborder une autre variété des compétences de l'oral. Il s'agit de l'écrit oralisé ou l'oralisation de l'écrit. Le français demeure le médium d'enseignement comme pour les mathématiques, où les schémas prédominent dans les activités de classe. À la différence des cours d'histoire-géographique, en Maths, les professeurs travaillent selon les instructions de l'APC. Le travail de groupes était le mode utilisé avec un français ancré dans le langage mathématique. Voici une séance de travail en groupes en classe de 11^{ème} année du lycée.

Les synthèses partielles témoignent de la réussite des activités et des compétences interactives. Le rapporteur de chaque groupe passait recopier au tableau les réponses qui faisaient l'objet de discussions entre l'enseignant et les apprenants mais aussi entre apprenants eux-mêmes.

Pour boucler ce volet de l'échantillon, nous avons également enregistré des cours de français, langue de scolarisation dans les classes de 11^{ème} année, où l'approche par compétences est appliquée. En voici un modèle de fiche de français secondaire selon l'APC conçu le 17 avril 2018 par un professeur (Y-D) correspondant aux initiales de son nom et prénom.

La fiche de préparation de l'encadré 2 ci-dessus montre comment se structure une séquence pédagogique en français selon l'APC en contexte malien. Elle se construit autour de sept composantes essentielles distinctes de l'entête. Par compétences, on entend les objectifs pédagogiques ciblés par la séquence. L'engrenage de trois compétences (communiquer oralement, lire des textes variés, écrire des textes variés) dans la même séance nous paraît complexe à réaliser de façon efficace dans les apprentissages surtout que la poésie française est pleine de figures métaphoriques difficilement accessibles aux élèves. Il est tout à fait possible de coupler l'oral et l'écrit en les séparant de la communication orale qui sera abordée individuellement sur une autre séquence afin de développer les compétences véritablement.

Encadré 2 : Fiche de préparation d'un cours de français au lycée

Domaine: LC **Discipline:** Français **Nom et prénom du professeur:** Y.D

Niveau: 11^{ème} Lettres **Durée:** 02 heures **Horaire:** 08H-10H

1. Compétences

- ✓ Communiquer oralement selon des modalités variées
- ✓ Lire des textes variés
- ✓ Ecrire des textes variés.

2. Composantes:

- ✓ Comprendre le sens d'un texte.

3. Manifestations:

- ✓ Identifier la nature du texte
- ✓ Etudier la structuration du texte (outils grammaticaux).
- ✓ Etudier l'énonciation du texte.

4. Contenus: Le romantisme: étude d'un texte: *Demain, dès l'aube*

5. Ressources éducatives

- ✓ Ressources humaines: professeur et apprenants
- ✓ Ressources matérielles: texte, tableau, chiffon
- ✓ Ressources financières: néant

6. Technique d'animation

Méthodes actives: travail individuel- travail de groupes

7. Déroulement des activités

Pré-évaluation

Situation-problème

Source : Nos enquêtes de terrain de 2018

Comme on peut le constater sur la fiche, l'oral ici désigne les échanges pendant la conduite des activités pédagogiques sans y consacrer un travail spécifique. Au regard des observations que nous avons pu faire durant les deux heures de Y-D, c'est plutôt l'oral qui prédomine dans les pratiques du français. En voici un scan illustratif du 17 avril 2018 au Lycée Fily Dabo de Doumanzana avec une classe de 11^{ème} S.

Photo 21 : Une classe de 11ème S en mode APC



Source : Enquête de terrain de 2018

Comme l'on peut le remarquer, la synthèse partielle rend compte des étapes du déroulement du cours, où les apprenants passent au tableau proposer leurs réponses qui seront amendées, améliorées ou rejetées si elles ne correspondent pas aux consignes. Le seul chaînon manquant de cette approche est l'effectif pléthorique qui ne permet pas de faire passer chaque groupe pour chacune des activités et en deux heures. Au regard de tous ces aspects, il y a lieu de solliciter l'expertise des personnalités en charge des questions éducatives. Nous allons en profiter pour faire le lien avec la catégorie d'échantillon liée aux personnes ressources.

Le cinquième volet de notre échantillon d'enquête a concerné l'enregistrement des personnalités de l'éducation. Les critères de choix sont liés à leur longue expérience dont 4 professeurs du supérieur dont 3 retraités et à 4 professeurs de lycées ayant 20 ans et plus de carrière professionnelle. C'est ce qui constitue la singularité de cet échantillon qualitatif en vue de recueillir leur avis sur la conduite à tenir face à cette problématique de la qualité de l'enseignement au Mali et la faiblesse du niveau des apprenants en français dans un contexte plurilingue. Dans le même sens, nous avons voulu savoir également ce qu'ils pensent de la pléthore⁷¹ des effectifs au regard de l'amélioration de la qualité des enseignements. En analysant leurs discours, on s'aperçoit que les infrastructures d'accueil (bâtiments, salles de classe, laboratoires et équipements) sont insuffisantes ou exiguës. La photo suivante en est une illustration de l'état des effectifs par classe face au défi de la qualité à relever.

⁷¹ Au cours de nos enquêtes de terrain de 2019 à Bamako, nous avons appris la double vacation ou la rotation dans les lycées publics Massa Makan Diabaté de Bacodjikoroni et Fily Dabo Sissoko de Djélibougou dans les classes de 10ème.

Photo 22 : Une classe en surnombre



Source : Une classe de fondamental 2 à Bamako⁷²

Enfin, le dernier volet de l'échantillon de notre corpus est consacré aux conversations libres. Cette initiative nous est venue en nous inspirant des enquêtes sociolinguistiques d'Orléans (ESLO1et2), un véritable creuset de données orales tenant compte de toutes les catégories socioprofessionnelles surtout la rubrique 24 h chrono. C'est une initiative intéressante pour constituer des corpus oraux reflétant le français parlé de manière spontanée au Mali autant que faire se peut. Sur le plan didactique, l'apport du discours naturel est énorme dans la constitution de dispositifs de l'oral pour un public malien en contextes plurilingue. À juste raison, nous avons voulu laisser cet échantillon composé d'apprenants de licence professionnelle en Lettres semestre 4 de l'ENSup s'enregistrer librement sur des sujets qui leur tiennent à cœur afin d'accéder à des discours naturels, libres, où les élèves- maîtres discutent à bâton rompu. L'avantage de telles conversations se révèle par le caractère hétérogène de l'échantillon composé de généralistes et de spécialistes évoluant respectivement au fondamental1 et au fondamental 2 (collège) mais participant à la formation continue en licence professionnelle.

⁷²http://malijet.com/la_societe_malienne_aujourd'hui/education_et_formation_au_mali/93652-education-nationale-que-faire-de-l%E2%80%99%C3%A9cole-au-mali.html

Tableau 15 : Caractéristiques de l'échantillon des conversations libres

| Prénom | Nom | Corps initial des élèves-maîtres (Généraliste ou spécialiste) |
|-----------|-----------|---|
| Silamakan | COULIBALY | Spécialiste |
| Zoumana | COULIBALY | Généraliste |
| Aliou | BISSAN | Généraliste |
| Modibo | DIABATE | Généraliste |
| Habba | KONARE | Spécialiste |
| Aliou | MAIGA | Généraliste |
| Drissa | OUATTARA | Généraliste |
| Sambou | SISSOKO | Spécialiste |
| Véronique | THERA | Spécialiste |
| Moussa | TRAORE | Généraliste |
| Yssouf | TRAORE | Généraliste |

Source : Nos enquêtes de terrain de mai 2018 à l'ENSup de Bamako

C'est ainsi que ces 11 élèves- maîtres représentatifs du plurilinguisme⁷³ se sont prêtés à ce jeu. Les thèmes ont trait aux dépenses liées au ramadan, aux questions environnementales, aux forces armées du Mali surtout à la politique, vu que l'actualité de l'année 2018 était dominée par les élections présidentielles et législatives au Mali. Tour à tour, les apprenants ont pris la parole et interagi en défendant chacun son candidat. Deux camps se sont dégagés au final, les défenseurs de la mouvance présidentielle (RPM, ASMA)⁷⁴ et les opposants (URD, RPDM). C'est une autre façon d'apprendre et d'enseigner l'oral et les interactions orales sans que l'enseignant ne s'implique directement. Toutes ces enquêtes sont conformes à nos objectifs de départ à savoir mener des :

- enquêtes sur la contreperformance du public cible en français et les approches didactiques,
- entretiens avec les personnes ressources,

⁷³ Dans cet échantillon, il y a des locuteurs du bamanankan, du bomu, du malinké, du fulfuldé, du sénoufo, sonrahaï etc.

⁷⁴ Le parti dénommé Rassemblement pour le Mali (RPM) est créé par l'ex-président, Ibrahim Boubacar Kéita et son allié politique, le parti de son ex-premier ministre, Soumeylou B MAIGA, Alliance pour la solidarité au Mali-Convergence des forces patriotiques (Asma-CFP) et les partis adversaires du chef de file de l'opposition union pour la république et la démocratie (URD) de Soumaila Cissé et le rassemblement pour le Mali (RPDM) de l'ex-premier ministre Cheick Modibo Diarra.

- évaluations des besoins de formation des apprenants en français en vue de leur autonomisation.

Au regard du tableau, force est de constater que les 36,36% d'apprenants évoluaient au niveau fondamental 2 en qualité de spécialistes en français et histoire –géographie contre 63,63% de généralistes intervenant au niveau fondamental 1. S'agissant de la répartition de l'échantillon par sexe, seulement 9,09% étaient des femmes contre 90,91% d'hommes. Tous les participants à l'enquête sont mariés et âgés de 30 à 38 ans. Il s'agit des enseignants professionnels déjà en poste et qui sont en formation continue en licence professionnelle.

Pour la qualité des échanges, nous dirons que 90% du public cible ont répondu avec satisfaction en respectant les principes de la communication orale (courtoisie, clarté de l'expression, le sens de l'écoute, la pertinence des questions et réponses apportées comme le montre clairement le tableau ci-après.

Tableau 16 : Qualité des conversations Licence professionnelle Lettres

| Aptitude à parler et interagir librement | Pourcentage | Nombre |
|--|-----------------------|--------|
| Sait poser et reformuler ses questions en respectant les tours de parole et la coopération | 54,54% | 5,99 |
| Sait distinguer le code oral et le code écrit en parlant | 10,54 % | 1,15 |
| Sait adapter son discours à son interlocuteur | 20,26 % | 2,22 |
| Sait relancer l'interlocuteur et rebondir sur les propos de son interlocuteur | 6,42 % | 0,70 |
| Ne sait ni parler, ni interagir | 00,00 % | 0,04 |
| A acquis totalement les compétences de l'oral et des interactions | 8,24 % | 0,90 |
| Total | 100,00 % ¹ | 11 |

Source : Nos enquêtes de terrain de 2018, ENSup

Les résultats des conversations des apprenants de licence montrent de toute évidence une performance générale des compétences de l'oral et des interactions. Deux faits s'imposent pour expliquer cette performance. Le premier, c'est le caractère horizontal de la communication, c'est-à-dire les locuteurs de cet échantillon sont de même niveau de formation académique. Le second fait est en lien avec le choix délibéré de parler des sujets ou thèmes personnels favo-

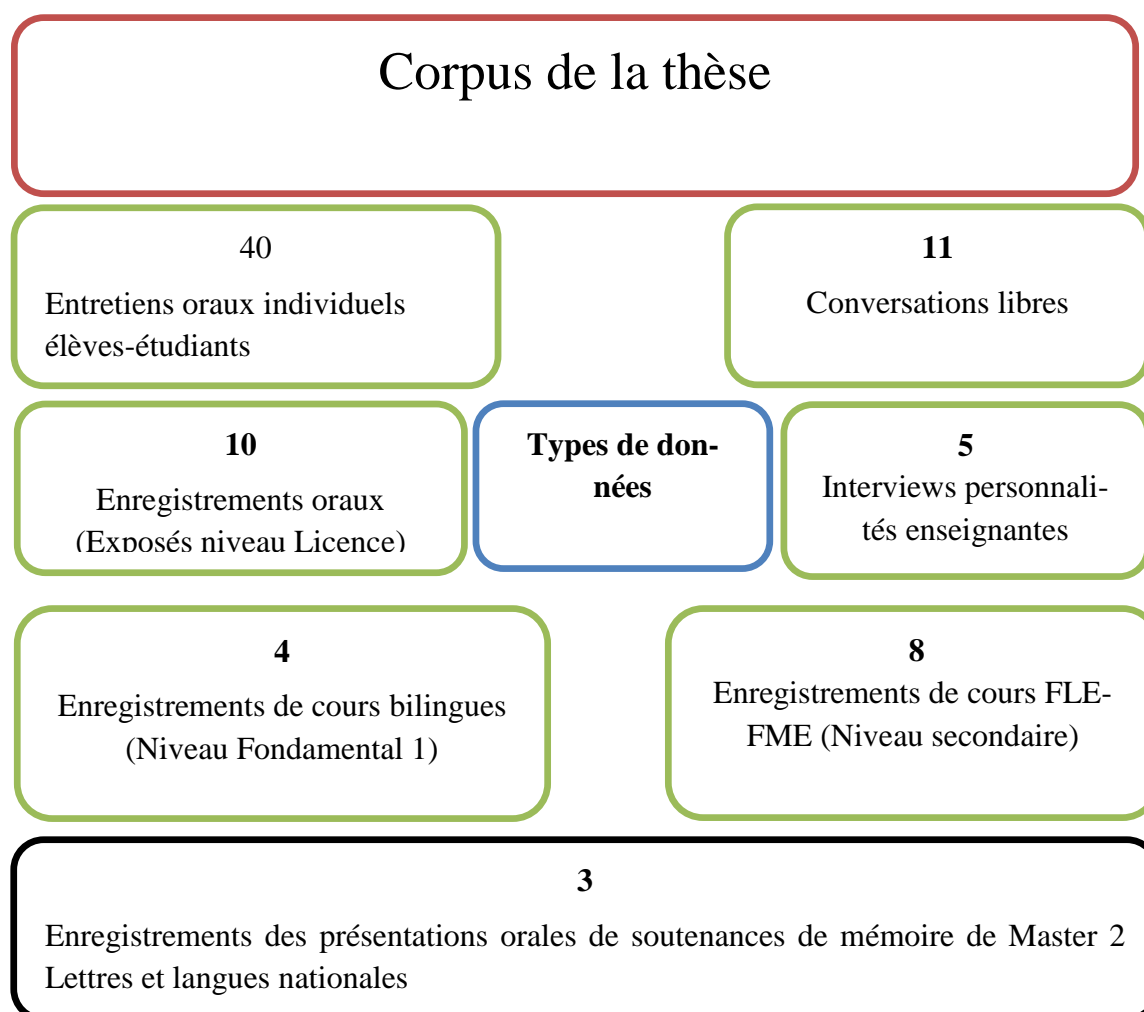
rise l'oral et les interactions verbales que Holec (1990) appelle à juste raison *favoriser le développement de la compétence « apprendre à apprendre »*. Pour abonder dans le sens, apprendre la langue dans l'interaction est effectivement un moyen pour les apprenants d'être actifs, à la fois en tant que producteur d'un discours mais également en tant qu'interprète du discours de l'autre. Néanmoins la densité (c'est-à-dire le temps et la fréquence) de pratique nécessaire pour permettre l'acquisition d'un discours-en-interaction qui soit fluide et performant est considérable (voir notamment Hilton, 2019).

Dans tous les cas de figure, nous avons tiré énormément profit des conversations et des débats réalisés de façon autonome entre pairs. L'apprentissage entre pairs se définit selon (Philp et al. 2014 : 3) comme « *toute activité de communication entre apprenants, dans laquelle la part d'intervention de l'enseignant est réduite ou nulle* » (voir également Oursel et Manoïlov, 2020). Ces échanges entre pairs constituent des jalons pour aider à la conception de dispositifs pédagogiques inspirés du français parlé au Mali en situation réelle de communication orale en spontané.

L'analyse de ces discours oraux a mis en lumière l'état de progression des apprenants en français (voir 54,54% de l'échantillon ci-dessus présenté), puisque leur formation initiale n'est pas identique (voir tableau 16 précédent), les uns de catégorie C (généralistes, DEF+4) et les autres de catégorie B (spécialistes bac +2). Par ailleurs, cet échantillon d'oral et d'interactions conforme aux objectifs de cette recherche permet de valider nos hypothèses de départ sur la problématique de l'enseignement /apprentissage des compétences de l'oral pour un public malien en contextes plurilingues.

Pour synthétiser tous ces échantillons de notre corpus, on comprend la compilation de données de diverses catégories, résultats de la difficulté, comme l'avons indiqué plus haut, d'amasser des ressources disponibles en sciences du langage surtout les compétences de l'oral non enseigné en classe comme objet. De notre point de vue, cela est adossé au fait que le français n'est pas parlé par la majorité de la population malienne comme un acte volitif. Il faut donc recourir au public scolaire et universitaire lorsque l'on souhaite avoir des informations sur le terrain. Nous proposons le schéma récapitulatif suivant pour donner plus de lisibilité à notre échantillonnage.

Schéma 2 : Récapitulatif de notre corpus



Au vu de tout ce qui précède, nous devons avouer qu'il est difficile d'accéder à un public francophone idéal au Mali comme dans la rue, dans les restaurants, les cinémas, les théâtres et les marchés de Bamako. Une difficulté accentuée par le vide documentaire pour asseoir les bases de la recherche sur les compétences de l'oral et de l'interaction pour un public malien en contextes plurilingues. C'est la raison pour laquelle, nous étions obligé de procéder de cette manière pour constituer un corpus oral qui puisse répondre à nos objectifs de recherche.

Il faut de préciser que les enseignants de l'enseignement secondaire général ont bien voulu répondre à notre questionnaire à la différence de ceux du collège et des IFM qui n'ont pas donné de retour malgré notre instance et la fourchette de temps assez énorme (mars-avril) pour un travail de quelques minutes. Notre point de vue ce refus de renseigner le questionnaire peut s'interpréter de plusieurs manières: d'abord, une manière habile de ne pas partager ses pratiques de classe pour des raisons que nous ignorons. Ensuite, l'appréhension d'exposer les

limites de leurs méthodes de travail. Une autre hypothèse pourrait être celle de la méconnaissance des questions de didactique et de pédagogie sous prétexte du manque de temps. Or, les collègues des IFM sont censés apporter beaucoup d'informations vu leur vocation, puisqu'ils sont formés pour former les maîtres du primaire et du collègue. Notre propos n'est pas d'incriminer mais quels que soient les motifs de ce refus, les missions assignées aux enseignants des IFM par la loi de l'éducation de 1999 sont assez édifiantes:

- *réduire l'échec scolaire par l'amélioration des résultats scolaires;*
- *compléter la formation initiale des maîtresses et des maîtres et répondre à de nouveaux besoins;*
- *mettre en place les communautés d'apprentissage;*
- *améliorer le statut et la qualification professionnelle des enseignantes et enseignants.*

Au regard de ces attributions, la création de dispositifs de FLE en contexte de plurilinguisme serait une contribution de taille pour réaliser les projets des IFM. Participer à une enquête à visée pédagogique et didactique devrait les motiver et les intéresser, dans la mesure où l'on tient à améliorer la qualité des pratiques enseignantes et rehausser le niveau des apprenants. Pour faciliter la tâche, partout où nous sommes passé pour les enquêtes, nous nous sommes entretenu avec le directeur des études de l'établissement et les responsables des différents comités pédagogiques à qui nous avons remis les questionnaires proportionnellement à l'effectif d'enseignants par comité.

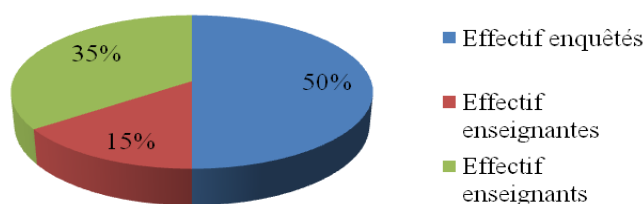
Après plusieurs semaines d'attente et de rappel, nous sommes repassé une dernière fois pour récupérer les questionnaires renseignés. Grande fut notre surprise, quand nous avons constaté que les hommes étaient plus volontaristes à participer à cette enquête que leurs collègues dames. Or, celles-ci s'estiment marginalisées ou encore victimes d'une discrimination positive. Les motifs de la faible participation des enseignantes à notre enquête sont quasi-identiques aux interprétations susmentionnées pour le cas des IFM.

3.2.1. Niveau de formation des enseignants cibles

Nous présentons les résultats sous forme de tableaux pour permettre une plus grande lisibilité. À la question d'identification de l'enquêté(e) : « Cochez la case qui vous concerne, les enseignants ont donné les résultats que vous trouverez dans le tableau suivant :

Figure 5 : Identification des enseignants cibles

30-54 Master1/Master2/supérieur/néant



Source : Nos enquêtes de terrain d'Avril 2017

De cette figure, il ressort que les vingt et trois enseignants intervenant à cet ordre d'enseignement détiennent un diplôme qui leur confère l'habileté, c'est-à-dire la qualification de dispenser des cours au niveau de l'enseignement secondaire général, technique et professionnel. Puisqu'ils ont au minimum le niveau baccalauréat plus quatre (4) ans figure, où l'enseignante n'a souhaité ni renseigner la case qui concerne son niveau d'instruction ni celle relative à son âge. La tendance de la profession enseignante au Mali est favorable à la jeunesse au regard de ce tableau qui reflète aussi une autre réalité du pays à savoir le faible taux de scolarisation des jeunes filles. Le tableau 2 (b-e) révèle le corps, la spécialité, la biographie langagière et les langues en contact des enquêtés.

Les informations recueillies auprès des enseignants laissent comprendre que tous sont dans leur profil respectif. En revanche, tous n'enseignent pas le FLS, même s'ils s'en servent comme médium d'enseignement. Les différentes réponses aux questions sont données dans la section à venir.

3.2.2. Interprétation des compétences plurilingues des enseignants cibles

Le texte de Beacco et Byram (2003) propose alors un Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. On y parle d'éducation plurilingue, à l'articulation entre un projet sociopolitique et des enjeux didactiques. Si l'Ecole doit contribuer à construire le plurilinguisme en tant que compétence, elle doit aussi stimuler la prise de conscience du plurilinguisme comme valeur. Ce double aspect amène les auteurs à distinguer, au sein de l'éducation plurilingue, deux orientations majeures. La première orientation a trait à la formation plurilingue, qui vise la construction des répertoires langagiers (compétence). Quant à la seconde orientation; elle se rapporte à l'éducation au plurilinguisme, qui ambitionne une sensibilisation à la diversité linguistique, une éducation citoyenne (valeurs). Autrement dit, la première agit plutôt sur les

pratiques des locuteurs et la seconde sur leurs représentations. En faisant le lien avec le contexte malien dans lequel s’inscrit notre étude, les compétences plurilingues permettent d’interpréter à la fois la diversité culturelle des enseignants et leurs biographies langagières. Cela représente un grand atout dans la création des dispositifs en contexte plurilingue. Pour rappel les langues présentes dans notre échantillon concernent six langues enseignées au lycée dont quatre internationales (allemand, anglais, arabe, français). Les langues nationales concernent le bamanankan et le sonrhäi qui sont également enseignées au lycée et au supérieur. Pour mieux traduire les compétences en langues des enseignants de notre échantillon, nous proposons le tableau récapitulatif qui se présente de la manière suivante :

Tableau 17 : Spécialité, biographie langagière et langues en contact

| Corps | Nombre de langues parlées en pourcentage | | Appréciation de niveau (excellent, bien, Très bien, assez-bien, Passable, indéterminé) | | | | Langues au travail | Langues en famille |
|-------------------------|--|--------|--|---------------|----------|----------------|--------------------|--------------------|
| | | | | | | | | |
| PES⁷⁵ | Français | 26,09% | Excellent. (2) | Très Bien (1) | Bien (3) | | Français | Néant |
| | Anglais | 17,39% | Excellent. (1) | | Bien (2) | Assez-bien (1) | Anglais | Néant |
| | Bamanankan | 30,43% | Excellent. (2) | | Bien (5) | | Néant | Bambara |
| | Sonrhäi | 4,35% | | Très Bien (1) | | | Néant | Sonrhäi |
| | Arabe | 4,35% | | | | | Arabe | Néant |
| | Allemand | 4,35 % | | | | | Allemand | Néant |
| | Histoire et géo | 13,04% | | | | | Français | Bambara |
| | Total | 100% | | | | | | |

Source : Nos enquêtes de terrain de 2017

⁷⁵ Professeur d’Enseignement Secondaire par opposition au Professeur d’Enseignement Fondamental (PEF) mais ces appellations détiennent caduques avec le système LMD.

Comme nous le constatons, le tableau nous montre la situation plurilingue du Mali au travers de la diglossie. En effet, dans cet échantillon, le bamanankan et le sonrhàï sont les deux langues nationales parlées par les mêmes usagers du français en milieu institutionnel scolaire. De même, les langues étrangères appelées ici langues vivantes comme l'anglais, l'arabe et l'allemand ne sont enseignées par des professeurs spécialistes de ces langues. Elles sont utilisées au même titre que le français à l'école au cours des activités d'apprentissage visant à améliorer les connaissances, les compétences et le comportement langagier des élèves. Or, de notre point de vue, une langue n'est pas apprise pour être parlée uniquement entre les quatre murs de la classe ou de la cour de l'école. Loin s'en faut ! Une langue doit se parler et se maîtriser en situation réelle de communication avec une meilleure prise en compte de la compétence diamesique. Le français dans le contexte malien ne saurait faire exception à cette exigence de la double qualité de l'oral et l'écrit pour un pays francophone de surcroît.

Les chiffres donnés entre parenthèses désignent le nombre d'enseignants ciblés en lien avec la qualité de maîtrise des langues respectives par professeur. C'est en quelque sorte leur biographie langagière, c'est-à-dire « *Ce sont au total les expériences linguistiques vécues et accumulées dans un ordre aléatoire, qui différencient chacun* ». Cuq (2003). Au-delà de cette définition de Cuq (*op.cit.*) Audemar (2017) insiste sur son rôle, lorsqu'elle écrit : « *La biographie langagière peut servir à la fois à éclairer son parcours, à situer son rapport aux langues, à révéler ses savoirs enfouis, ainsi qu'à situer ses pratiques culturelles à l'échelle de la société* ».

Dans les deux définitions, la biographie langagière met en lumière la capacité du sujet à relater les éléments constitutifs de son expérience dans les domaines linguistique et culturel en vue de valoriser son plurilinguisme et d'en faire une auto-évaluation. La biographie langagière invite l'apprenant à s'interroger sur son passé linguistique et ses compétences actuelles, à l'oral et à l'écrit, pour mieux construire son apprentissage. Des grilles d'autoévaluation pré-remplies en fonction des descriptifs des niveaux du CECRL sont proposées. L'enseignant malien par rapport au CECRL peut être perçu aussi en situation de cet apprenant, puisque les langues scolaires lui sont toutes étrangères (français, anglais, allemand et arabe) et ont évidemment un impact sur leur façon d'enseigner. Puisque les biographies langagières peuvent rencontrer différents objectifs décrits par des portfolios européens des langues de 2017 de la manière suivante :

« *La biographie langagière retrace tes contacts avec les langues, tes progrès d'apprentissage, comme un journal de route. Ce journal va t'aider à te rendre compte de ce que tu sais déjà et ce que tu as déjà appris, à faire le point sur ce*

que tu peux faire pour apprendre encore plus, et aussi à fixer tes objectifs et à évaluer toi-même tes progrès ».

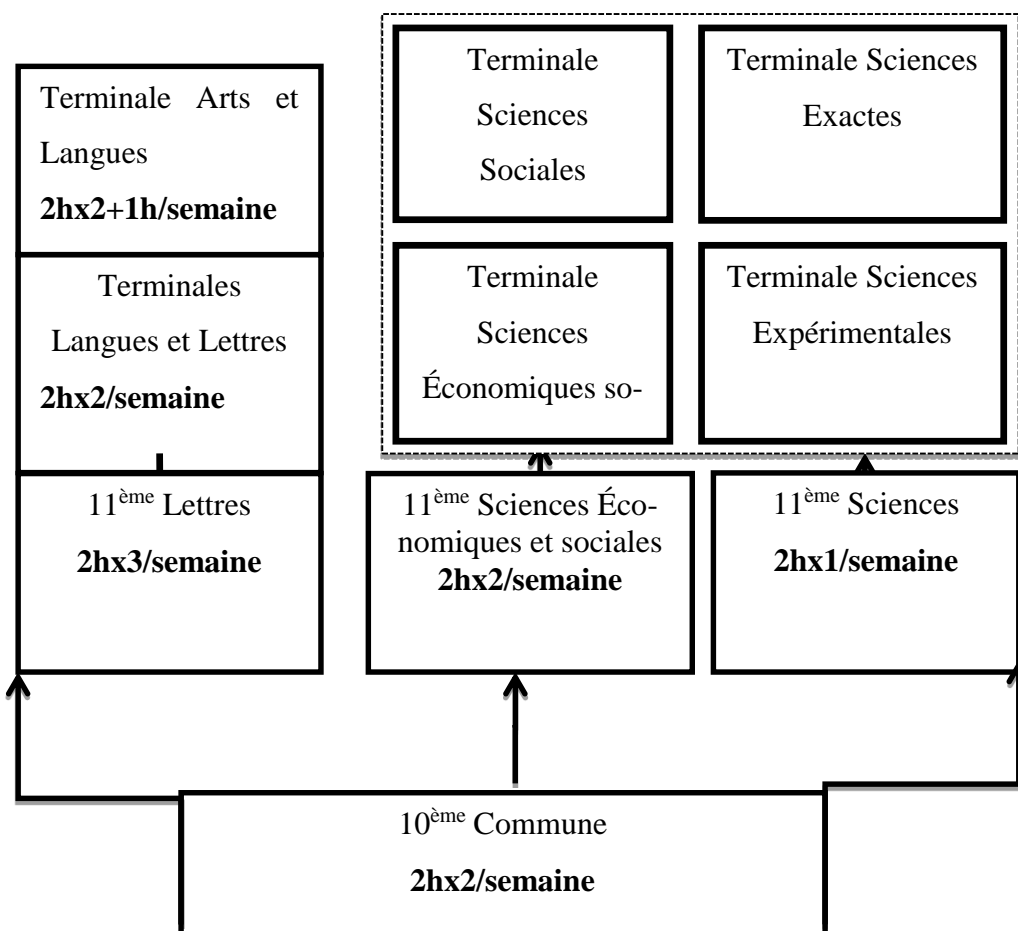
Nous soutenons que les enseignants plurilingues et pluriculturels sont censés transposés leurs bibliographies langagières aux apprenants assez aisément en puisant dans leurs expériences plurielles et interculturelles cumulées. Ainsi, Audemar (*op.cit.*) revient sur les grilles du CECRL notamment les enjeux des compétences plurilingues pour l'apprenant. Elles sont précédées d'un travail réflexif qui s'intéresse à l'expérience, aux « langues dans ma vie », présenté sous forme d'un questionnaire qu'illustrent les exemples suivants :

- *les langues que je parle ou que je comprends* : ma/mes langue(s) maternelle(s) ou première(s), apprise(s) à l'école, en formation, de la famille, des enfants, au travail, en voyage ou que j'aimerais apprendre un jour ;
- *comment j'apprends les langues* : quand, où, comment, avec qui j'ai appris les langues que je parle et que je comprends ;
- *comment je découvre d'autres langues, d'autres cultures* : les séjours dans d'autres pays, les contacts avec des personnes d'autres pays, les objets qui viennent de plusieurs cultures.
- *les différentes expositions aux langues* : chansons, émissions de radio, bandes dessinées, journaux, communications par téléphone, par correspondance, dans des travaux de groupe ;
- *la relation aux langues* : le plaisir à entendre, reconnaître d'autres langues, à communiquer en se servant de plusieurs langues ;
- *l'apprentissage* : comment améliorer ma façon de parler, comprendre et vérifier ce que je lis, mieux comprendre et vérifier ce que j'entends, relire et améliorer mes textes, me donner de l'assurance, me servir des autres langues que je connais ;
- *les projets* : ceux réalisés et ceux que je souhaite réaliser. (Audemar, 2017:12-14)

Les réponses à ce questionnaire constituent, de notre point de vue, un gage d'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Le récit que font les élèves de leurs réalités individuelles et subjectives les amène dans un dispositif où ils découvrent le bagage langagier et culturel de chacun. De même, ils ont la possibilité de naviguer aussi vers de nouvelles compétences grâce à un travail réflexif mis en mots, posé à l'écrit et partagé avec d'autres. En conséquence, du statut de langue enseignée, le français passe à celui de langue vécue, de langue relationnelle et de langue des interactions au sein du groupe-classe. Toutes ces stratégies visent à faciliter la conduite des activités didactiques et pédagogiques dans le contexte malien. Dans le même ordre d'idées, le planning des volumes affectés à chaque spécialité du lycée selon l'APC donne des indicateurs précis pour apprécier les programmes scolaires relatifs à cet ordre d'enseignement. Il est utile d'ouvrir une fenêtre sur le rôle et la place dédiés au français au

travers de la clé de répartition des heures hebdomadaires, afin de baliser le terrain de la réflexion.

Figure 6 : Organigramme du volume horaire du français au lycée



Source : Adaptation personnelle des programmes de français selon l'APC de 2015

De ce plan des cours, il ressort que le rôle et la place dévolus au français sont déterminés par les filières et répartis de manière disproportionnelle. Ainsi, le français en tant que matière d'enseignement ne figure pas sur l'emploi du temps de la plupart des terminales soit quatre (TSS, TSExp, TESCO et TSE) sur six. Cela ne présage pas que les besoins de formation en FLE-FLS sont comblés dans ces séries mentionnées, loin s'en faut. Le profil de sortie et les débouchés y sont caractéristiques selon les instructions officielles. Or, par expériences, on sait que les bacheliers issus de ces filières scientifiques et sociales rencontrent d'énormes difficultés dans les études supérieures en lien avec l'expression française orale et écrite. Au demeurant, seules les terminales lettres et langues et arts et lettres prennent des cours de français et de linguistique ou arts. À ce rythme, les apprenants ayant plus de contact continueront d'élargir

leurs compétences linguistiques et langagières en français au détriment de leurs camarades scientifiques « délaissés » par le système éducatif risqueront de désapprendre au fil du temps.

Par ailleurs pour le recueil des données sonores de l'enseignement primaire au Mali, nous avons eu recours au grand corpus, très riche et multimodal portant sur des enregistrements audiovisuels de plusieurs dizaines d'heures de cours du cycle primaire avec des classes distinctes, grâce notamment au soutien de Christophe Parisse et du laboratoire de recherche MoDyCo de l'Université Paris 10⁷⁶. Nous nous sommes intéressés aux enregistrements sonores de cours en contexte bilingue : bamanankan-français, vu que les données audiovisuelles ou multimodales nous détournent de notre objectif principal, à savoir la conception d'outils didactiques tenant compte de l'oral et des interactions orales. Or, nous recherchions un français authentique, réaliste, qui ne soit pas idéalisé ni artificiel. Le corpus comporte des cas intéressants d'interactions, d'alternance codique langue nationale-français, que nous préférons à un français oral pur sans interférences langagières, qui serait de toute façon inexistant au Mali. Ces données portent sur des enquêtes réalisées au Mali dans les écoles bilingues : bamanankan (L1) /français (L2) et sonrhaï(L1) /français (L2) dans le cadre du projet intitulé⁷⁷ *Transferts d'apprentissages et mise en regard des langues et des savoirs à l'école bilingue: du point de vue des élèves aux activités de classe*.

Le choix porté sur le bamanankan au détriment du sonrhaï s'explique simplement par le fait que nous sommes bambarophone et appartenons à l'ethnie. Au contraire, nous ne parlons ni ne maîtrisons le sonrhaï. Nous nous sommes intéressés dans cette étude à trois (3) domaines distincts qui portent uniquement le bamanankan parmi les cinq (5) que propose le curriculum.

⁷⁶ Modèles, Dynamiques, Corpus (MoDyCo) de l'Université de Paris-Ouest Nanterre La Défense que dirige le Professeur Christophe PARISSE qui a eu l'amabilité de bien vouloir nous permettre l'accès à une mine de données contenant des dizaines d'enregistrements audiovisuels, réalisés en 2011 au Mali dans la ville de Fana et qui s'inscrivaient dans le cadre de recherches portant sur le bilinguisme français-songhay et bamanankan-français.

⁷⁷ C'est un projet pluriannuel financé par l'AUF et l'OIF, 2011-2014 et piloté par Colette NOYAU, Professeur émérite en Sciences du langage, porteur du projet, UMR 7114 CNRS MoDyCo, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, porteur du projet pour la partie française et par N'do CISSÉ, enseignant-chercheur titulaire, Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako pour le Mali.

Tableau 18 : Classes bilingues fondament1 bamanankan/français enquêtées à Fana

| Classes Enquêtées | Niveaux | Domaines | Durée des séquences | Langues cibles |
|-------------------|------------------------|--|---------------------|-----------------|
| | 3 ^{ème} année | Développement de la personne (DP) | 43: 22' | L1 (bamanankan) |
| | 3 ^{ème} année | Langue et communication (LC) | 59:56' | L1 (bamanankan) |
| | 3 ^{ème} année | Langue et communication (LC) | 32:51' | L2 (français) |
| | 4 ^{ème} année | Sciences, Mathématiques et Technologie (SMT) | 43:12' | L1 (bamanankan) |
| | 4 ^{ème} année | L.C | 1:31:57' | L1 (bamanankan) |

Source: Nos enquêtes de terrain de 2018

À présent, nous allons nous intéresser au public d'élèves et étudiants enregistrés dans le cadre de notre enquête. Dans les sections à venir, nous interpréterons les données audios réalisées auprès des apprenants maliens au travers des différents domaines de la vie courante. Ces sections se présentent de la manière suivante.

3.2.3 Analyse des productions orales des élèves

Tous les programmes officiels d'enseignement scolaires (voir la partie 1 de la contextualisation, section 1.3.1. les réformes de 1962 à nos jours) confirment la nécessité d'améliorer la qualité de l'expression aussi bien orale qu'écrite en français de nos apprenants. Mais encore faudrait-il que l'environnement socio-culturel des apprentissages soit favorable à l'exercice des compétences de l'oral en contexte plurilingue au Mali?

Dans la section suivante nous reviendrons plus en détails sur les différents rapports des usagers du français dans les domaines scolaire et extrascolaire.

3.2.3.1 Rapport à l'oral à l'école

Le français oral est pratiqué à l'école pendant comme moyen d'évaluation lors des interrogations orales pour vérifier les acquis du cours précédent et démarrer le nouveau. Dans les classes du lycée par exemple, l'article 17 du règlement intérieur des cours dispose que

Le Professeur est habilité à procéder à tout moment à un contrôle de connaissances portant sur le cours précédent soit oralement soit par écrit.

Pour un contrôle de connaissance plus exhaustif, il en informera la classe au moins trois (3) jours à l'avance. Toute note attribuée à l'élève oralement ou par écrit doit être notifiée immédiatement à ce dernier pour éviter des contestations ultérieures.

Précisons que la durée de l'interrogation orale ne dépasse pas en principe un quart d'heure sur deux ou trois heures, puisqu'il intervient en amont du cours du jour. Cela paraît moindre pour pouvoir juger de la qualité de l'expression orale chez les apprenants.

Les enseignants et les apprenants ont aussi recours à l'oral comme moyen de communication sans en faire un objet d'étude de manière spécifique. C'est pourquoi le français est considéré à ce niveau comme un moyen d'enseignement pour les enseignants des matières scientifiques comme les mathématiques, les sciences physiques, la science de la vie de la terre etc. On pourrait aussi convoquer le terme de « enseignement captif du français » (*cf. supra* chapitre 1, section 1.6. de la contextualisation), dans la mesure où les apprenants n'ont pas choisi la langue d'enseignement en occurrence le français. Dans le même sens, ils n'ont aucun avis sur les méthodes d'enseignement qu'ils subissent, ce qui pourrait être de nature à ôter le goût de l'apprentissage. Il est à noter que sur le terrain de nos enquêtes de 2019, les apprenants des séries littéraires sont plus interactifs que ceux des disciplines scientifiques, car ils ont plus de volume horaire hebdomadaire en français, donc plus en contact avec la langue française que leurs camarades des matières précitées. Pour nous en rendre compte, nous avons utilisé la grille d'observation notamment le modèle SPEAKING d'Hymes⁷⁸ « Models of the interaction of language and social life » in *Journal of Social Issues*, No 59, 1967 lors des exposés oraux suivis de débats dans les classes de première au lycée. L'intérêt de cette grille d'observation c'est que Hymes (1984) :

« Plaide en faveur d'une linguistique socialement constituée. La conséquence d'une telle option est de ne plus s'en tenir à la grammaire comme cadre de description et d'organisation des traits linguistiques, mais de prendre en compte des styles de parole, les façons de parler des personnes et des communautés ». (Hymes, 1984:20)

Cette conception anthropologique du langage et de la communication amène Hymes ci-dessus à privilégier l'enquête de terrain comme mode d'observation directe des interactions langagières, ce qui le rapproche des méthodes de la sociolinguistique, sensible aux classes sociales et aux rapports de force entre les membres de communautés linguistiques. C'est ce qui

⁷⁸ C'est en 1967 que D. Hymes expose son fameux modèle dénommé SPEAKING (Setting : cadre, Participants, Ends : Finalités, Acts: actes, Key: Tonalité, Instrumentalities: instruments, Norms: normes et Genre : genre), lequel reprend celui qu'il avait publié en 1962 et remanié en 1964 en y ajoutant certaines composantes qui prendront une importance grandissante. Ce modèle a le mérite d'être à la fois plus complet et plus systématique que les versions précédentes ; notons que les fonctions du langage n'y figurent plus de façon explicite, en parallèle faussement rassurant avec les composantes de la situation de communication.

nous conduit à un des mots clés de cette recherche notamment l'oral et les interactions en contexte plurilingue au Mali. Ainsi, les possibilités pour les apprenants maliens de parler français dans les zones parascolaires sont très limitées et dépendent de la composition familiale ou de l'appartenance à une classe sociale bien déterminée. Par exemple, dans les familles urbaines dont les membres sont lettrés, les enfants ont plus de chances de parler la langue de Molière contrairement aux familles vivant loin des centres urbains. Dans ce sens, le RGPH de 2009 a montré que 78% des ménages maliens sont ruraux contre 22% pour les centres urbains. On peut faire le lien entre le faible rapport des apprenants issus de ces milieux ruraux et leurs difficultés à parler français. Au final, il semble injuste de porter des jugements négatifs sur les compétences de l'oral des élèves et étudiants sans en référencer aux différents facteurs extérieurs notamment le contact ou non au FLS hors de l'espace scolaire et universitaire.

3.2.3.2. Rapport à l'oral hors de l'école

Comme nous l'avons annoncé dans la section précédente, en dehors des écoles et des universités, le taux de français parlé est très faible. Cette situation dépend de la réalité sociolinguistique du pays (*cf. supra*, chapitre 3, sections 3.1.1.), faisant du français une langue prestigieuse parlée par un petit nombre de Maliens. Contrairement au français, le bamanankan est une langue majeure couramment parlée ou comprise par les Maliens. Les élèves et étudiants maliens interrogés ont confirmé l'hypothèse suivante : le français est plus parlé à l'école qu'ailleurs, ce qui semble confirmer l'emploi du terme de français captif dont nous avons fait mention dans une section y afférente (voir chap1 de la contextualisation, section 1.6.1.). En effet, selon les réalités géolinguistiques du pays, le bamanankan et les autres langues maternelles ont repris au français le rôle formel qui devrait être joué par celui-ci dans la vie quotidienne. En témoigne ce micro-trottoir⁷⁹ de mars 2021 réalisé par l'ORTM1 dans le cadre de la journée internationale de la francophonie. C'est un reportage de six minutes vingt-quatre secondes qui en dit long sur la sociolinguistique du français parlé au Mali. La vidéo montre clairement les difficultés liées qu'ont les Maliens à parler français en général et les scolaires en particulier. Les raisons engagées sont le dégoût de la lecture qui provoque l'effritement de l'orthographe. Mais également le fait que les parents se désintéressent du suivi des apprenants après l'école ainsi que l'évolution des technologies de l'information et de communication. Le téléphone y est également vu comme le principal facteur de dégradation de l'expression orale. On y apprend par exemple le

⁷⁹ Pour accéder à la vidéo cliquer au lien suivant:<https://www.facebook.com/uhem.mesut/videos/2905941836150262/?flite=scwspnss&extid=4h79ri5nqrQ...>
www.facebook.com

témoignage d'un professeur d'Université selon lequel « *offrir un livre à son enfant à la maison est perçu comme une punition* » dans la société malienne. Il s'agit donc d'une équation difficile à résoudre au regard de tout ce qui précède.

Dans le même registre, Manessy (1995) met en relation les processus de simplification et de complexification à l'œuvre dans les français d'Afrique en faisant appel à la notion de vernacularisation (nous y reviendrons dans le paragraphe suivant), qui représente pour lui l'effet produit par ces deux processus sur une variété de langue. Cette hypothèse a été reprise et adaptée par de nombreux chercheurs sur le français d'Afrique notamment Boutin (2019); Daff (1995); Ndao (1998) ; Thiam (1994). Elle a contribué à faire évoluer les représentations qui existaient vis-à-vis du français dans les milieux universitaires africains et, par voie de conséquence, dans la formation initiale des futurs enseignants et des cadres administratifs de ces pays. Ajoutons que même lorsque le français est parlé au Mali comme ailleurs en Afrique, il subit quelques déformations dues aux particularités lexicales consécutives à la morphosyntaxe des LN. Cela nous permet de faire le lien avec la section y afférente.

3.2.3.3. Vernacularisation du français au Mali

Pour revenir à la notion de vernacularisation, il s'agit du français parlé en Afrique tenant compte des particularités lexicales et phonologiques identifiables. En suivant cette logique, les usages différenciés de la langue française en Afrique pourraient être considérés comme étant les résultats de la vernacularisation. C'est à juste raison que Zang (1991) parle de *dialectalisation* comme une tendance évolutive du français en Afrique. Cela se comprend dans la mesure où le français, langue véhiculaire en Afrique francophone, est aujourd'hui en constante évolution à cause des sous-systèmes locaux. Ces facteurs locaux recouvrent des aspects socio-culturels difficilement effaçables appelés ici les normes endogènes qui sont à la base de ces variations langagières. « *Il n'est pas de langue que ses locuteurs ne manient sous des formes diversifiées, ce que permet d'établir l'observation empirique à tous les niveaux, quoique selon des amplitudes diverses* » (Gadet, 2007 : 13). Cette particularité pourrait conduire vers une *vernacularisation*, si on en juge par les conclusions de certains travaux qui lui sont consacrés comme le prouve (Edema, 1998 : 90), la *véhicularisation* et la *vernacularisation* d'une même langue ne s'opposent pas toujours. Il s'agit bien d'une relation de cause à effet pour le français parlé dans certaines familles maliennes et le fait que cette même langue soit utilisée dans les échanges entre des groupes de différentes langues. Le fait colonial y est pour quelque chose, puisque le long contact du français avec les langues locales a dû impacter sur le lexique et la phonétique des francophones d'Afrique au sud du Sahara. Parmi les déformations lexicales et phonétiques

fréquentes au Mali, nous pouvons mentionner le cas de certaines catégories de francophones qui vernacularisent le français. Ainsi, nous proposons un mini échantillon de termes fréquents dans les discours oraux au Mali :

1. « Partie sanglante » se lit en bamanankan [patisakana].
2. « Faidherbe » se prononce en bamanankan [pataraba].
3. « Têtes de nègre » devient en bamanankan [tètinègri].
4. « Programme » s'entend en bamanankan [problème].
5. « Crapuleux » se déforme en bamanankan [karapéli].
6. « Pièce » (de tissu) se lit par déformation morphologique en bamanankan [pisi] ou [piyèsi] (pièce détachée en mécanique).

Ces expressions catégorielles sont courantes dans les milieux des anciens combattants de la période coloniale. L'expression (1) rappelle certaines scènes de violence voire de bains de sang racontées par les rescapés des deux guerres mondiales à leurs petits-fils (partie sanglante), où beaucoup de soldats ont été massacrés. Le prénom Faidherbe (2) désigne un des colons blancs ayant marqué les esprits au Soudan français (actuel Mali). Dans le même ordre d'idée, « têtes de nègres » signifie des paires de souliers portés par les colons. Quant aux termes « programme, crapuleux et pièce » (cf. 4-5-6), ils montrent le degré de modifications phonétiques et morpho-lexicales du français d'Afrique. On note ainsi le procédé de substitution radicale de deux mots de même catégorie grammaticale mais s'opposant l'un à l'autre de par leur sens et par leur graphie. Ces déformations lexicographiques (1-2-5) donnent lieu à des mots francisés voire méconnaissables (cf. *infra* "patisakana", "pataraba", "karapéli"...), ce qui donne du fil à tordre pour un locuteur natif du français non averti. Dans le même sens ces particularités lexicales font penser que la vernacularisation concerne une population moins importante de locuteurs, alors que la langue véhiculaire a trait à la communication avec d'autres groupes avec une forte démographie. À titre d'illustration, la cohabitation du français (langue véhiculaire) et des langues vernaculaires au Mali permet de parler de continuum linguistique. Ce terme s'entend comme une abstraction faite des langues et dialectes : la situation sociolinguistique du Mali se prête bien à cet argument. Dans le domaine scolaire comme administratif, le français est certes la langue officielle du pays mais du point de vue de la diversité linguistique, le français parlé en Afrique et au Mali en particulier constitue une variété parmi d'autres, une individualité au sein de la francophonie dans le monde. En clair, nous constatons que les deux termes (langue véhiculaire et langue vernaculaire) présentent beaucoup de similitudes mais leur opposition semble tenir à l'étendue ou non de la population utilisant une langue donnée. Quand

la population parlant une variété de langue est constituée d'un seul groupe ou d'un village, nous parlons de langue vernaculaire. Toutefois, lorsque cette population s'étend sur un espace important de groupes variés alors s'impose la notion de langue véhiculaire.

En plus, dans le domaine des discours didactiques, on assiste alors à l'abandon du concept de « français langue étrangère » (FLE) et à l'émergence de la diffusion du concept de « français langue seconde » (FLS) (cf. Besse, 1987 ; Vigner, 1987 ; Cuq, 1989). Pour être précis sur la notion de FLS, nous partageons la définition de (Cuq, & Gruca, 2002: 94-97) qui distinguent deux types de définitions du FLS: « *Le premier type est directement issu de la sociolinguistique anglo-saxonne* » Martinez (2002), qui le défend, le résume parfaitement : « *Il est clair qu'on gagne beaucoup à appeler langue seconde, tout système acquis chronologiquement après la langue première* ».

La seconde acception est plus stricte. En sciences du langage en France, le *français langue seconde* est une langue de nature étrangère qui se distingue des autres langues étrangères par ses valeurs statutaires, en raison de la situation sociolinguistique, comme le français en Afrique dite francophone. Le cas malien ne fait pas exception à la seconde acception du FLS, puisque bien qu'il soit la langue officielle, le français n'est pas la première apprise des Maliens ni celle comprise et parlée majoritairement.

Cependant, il faut reconnaître que le concept de FLS est susceptible de connaître plusieurs définitions. Dans le cadre de ce travail, nous préférons le français langue de scolarisation pour désigner le FLS. L'Éducation Nationale⁸⁰ définit le français langue seconde comme la langue qui, en France, permet à l'élève d'accéder à une qualification. Le sigle FLS peut dans ce cas se traduire par « français langue de scolarisation ».

De fait, le concept de FLE convenait mal pour décrire la complexité de la situation du français en Afrique : une langue apprise après la langue maternelle, mais enseignée dès le début de la scolarité dans des pays où le français est soit une langue officielle, soit une langue ayant un statut privilégié. Daff (*op.cit.*) dans Dreyfus (2016) montre bien par ailleurs qu'il existe, dans des situations où la vigilance métalinguistique est moins forte, de nombreux exemples d'un usage « mésolectal » du français, selon les termes de Chaudenson dans Moreau (1997), ne correspondant pas à la norme scolaire. Ce terme est employé pour signifier que c'est dans cette variété spécifique de la langue parlée que les particularismes régionaux sont les plus nombreux. C'est en son sein que se manifestent avec le plus de netteté les caractères spécifiques de la norme

⁸⁰ Cette information est accessible au lien suivant: http://collectif-fle-marseille.over-blog.com/pages/flm_fle_fls_illettrisme_alphabetisme-3019903.html

endogène. Chaudenson dans (Moreau, 1997: 210) propose la définition suivante : « *dans une situation de continuum linguistique, le terme de mésolecte [...] désigne les productions souvent interférentielles qui se classent dans la zone intermédiaire entre les deux variétés désignées par ces termes* ». Il s'agit du français émergent avec une forte interférence avec la langue maternelle du locuteur comme si l'on fuyait les fautes de français pour se réfugier dans ce « mésolecte » à cheval entre le français dit standard et le français académique.

Pour aller plus loin, le mésolecte fait référence à la notion de vernacularisation qui renvoie au fait, pour des populations autochtones, de s'approprier une langue étrangère en la modifiant afin de la rendre capable d'exprimer leurs « *manières de penser et de concevoir* » Manessy (1984). Cette notion est empruntée à la théorie de la pidginisation, où elle décrit un processus intermédiaire qui suit l'indigénisation (la nativisation de Hall, 1966) et précède la créolisation proprement dite. Au Mali, les expressions comme « *Je monte à telle heure* » ou « *Je descends à telle heure* » illustrent bien la notion de vernacularisation du français au Mali. En effet, ces expressions désignent en français standard respectivement « J'embauche à telle heure » ou « je débauche à telle heure ». Cette extension du français en Afrique francophone s'entend dans la mesure où comme le rappellent à juste raison bien Lyche et Skattum (2010): « *La plupart des locuteurs ouest-africains francophones n'ont qu'une pratique non-native et non-usuelle du français, qui passe par l'école, alors que le taux d'alphabétisation peut-être très faible* ». La vernacularisation, comme la plupart des phénomènes qui affectent la langue, suscite généralement des réactions divergentes⁸¹: les protagonistes de l'expansion de la langue étrangère la saluent comme un pas de plus vers la consolidation de son statut international, les puristes y voient une menace pour la survie de la langue dans sa « bonne forme », et les autochtones nationalistes dénoncent en elle la manifestation d'un impérialisme linguistique. Bref quelle qu'en soit la motivation réelle, la vernacularisation résulte souvent de l'expansion du rôle de la langue étrangère aux dépens de celui des langues locales. Or, cette expansion n'est pas toujours suivie d'un accroissement proportionnel du taux d'alphabétisation dans la langue étrangère. On peut aisément faire le parallèle entre les motifs de la vernacularisation et son expansion par les habitudes linguistiques des masses d'individus semi-lettrés au Mali.

Cette situation prévaut dans la plupart des sociétés postcoloniales où les langues des anciennes métropoles servent de langues d'administration, d'enseignement, d'échange public en situation formelle et informelle, voire de langues véhiculaires. Dreyfus (2006) revient sur des

⁸¹ Nous préférons nous abstenir autant que possible de porter un jugement de valeur sur la qualité de la langue vernacularisée.

travaux réalisés dans plusieurs pays africains sur la description du français en Afrique qui mèneront à l'ouvrage intitulé *Inventaire des particularités lexicales du français en Afrique noire* (1983). Dans la masse des écarts avec le français dit central étudiés par les linguistes se dégagent en effet progressivement un ensemble de traits dotés d'une relative stabilité, d'une fréquence élevée, d'une dispersion assez grande et qui n'étaient pas ressentis comme des fautes ni comme des singularités par des locuteurs possédant une bonne maîtrise du français. Plusieurs linguistes parlent alors de l'émergence de normes « locales », répondant à des besoins communicatifs propres et dont la différence avec la norme commune n'est souvent pas perçue par les locuteurs.

De plus, en dehors de l'espace scolaire et universitaire malien, il est difficile voire rare de croiser des gens parler français dans la rue ou à la maison. Cela montre une autre facette de la problématique du français parlé au Mali à savoir l'utilisation des langues nationales en famille par les apprenants.

3.2.3.4 Rapport au français parlé en famille

Le rapport au français parlé en famille au Mali est très faible au regard de nos enquêtes de 2018. En voici quelques extraits des propos transcrits de (**DIA, GUI, POU, TES**) lors de nos enquêtes de terrain de 2018 à Bamako et qui confirment cette question de langue parlée en dehors de l'école.

Encadré 3 : Rapport au français en famille

SK : Est-ce que vous avez l'occasion de parler le français en dehors de l'école?

DIA : Non ! Non ! C'est le bambara seulement. A part le bambara, c'est le bambara seulement. C'est le bambara qui est la langue maternelle et en plus de ça, la langue officielle qui est le français, on discute ça entre nous à l'école, à part ça quand on quitte seulement l'école c'est fini.

SK : Est-ce que vous avez l'occasion de parler le français en dehors de l'école?

SK : Est-ce que vous avez l'occasion de parler le français en dehors de l'école?

POU : Oui, en famille souvent, je parle le français avec le grand-frère. Sinon en famille, bon avec le reste, je parle en bamanan quoi, notre langue nationale. On parle dogon. En langue dogon.

SK : Est-ce que vous avez l'occasion de parler le français en dehors de l'école?

TES : Si, si, on parle français, dans notre maison même. Bon oui, parce que je comprends pas tellement notre langue maternelle, je comprends un peu un peu, donc ôoh, chacun, ôoh ! les membres de notre famille parlent beaucoup dans notre langue. Si on ne comprend pas ça, on parle français.

GUI : Non, à l'école seulement que je parle, sinon à la maison, bambara et dogon que j'utilise.

Pour récapituler l'ensemble des enquêtes sur la langue parlée en famille, nous proposons le tableau ci-dessous qui en donne les statistiques nettes sur le taux de pourcentage des langues nationales par rapport au FLS.

Tableau 19 : Récapitulatif des langues parlées en famille

| Langues parlées par les enquêtés en famille | | | | | | | |
|---|-----|------------------------------------|-------|--|-----|---------------------------------------|-------|
| Langues nationales (LM) | | | | Français langue de scolarisation (FLS) | | | |
| Oui | Non | Fréquence: Toujours/ souvent | Autre | Oui | Non | Fréquence: oui mais / sou- vent | Autre |
| 20 | 0 | 7 | 02 | 25 | 7 | 4 | 0 |

Source : Données de l'enquête de terrain des années ci-dessus mentionnées

Comme nous pouvons le constater au niveau des réponses scannées et au vu du tableau, le rapport au français parlé en famille par les étudiants maliens est assez biaisé, anormal pour un pays francophone. Et pour cause, sur un effectif de soixante-cinq seulement vingt-cinq enquêtés ont déclaré parler français en famille contre quinze réponses nuancées. Vingt autres ont clairement affirmé utiliser les langues nationales en famille. Si ces déclarations s'avèrent les chiffres réels de locuteurs du français de cet échantillon seraient en dessous de la moyenne soit 38,46%. Cette faiblesse du rapport au français oral chez les élèves et étudiants maliens est d'ailleurs confirmée par d'autres enquêtes notamment Cissé (2005). Cette étude de Cissé ci-dessus a pu démontrer que le français n'est pas parlé dans les familles maliennes notamment bama-koises. Et contrairement à ce qui pourrait être attendu, ce sont surtout les langues vernaculaires notamment le bamanankan, le fulfulde et le sonrhäi qui sont utilisées en lieu et place du français. La même recherche montre que la dichotomie entre locuteur et langue n'est pas liée à l'ethnie. Autrement dit, la langue, la culture, la race, l'environnement, le contact linguistique, le niveau d'éducation des parents et les habitudes linguistiques, etc. peuvent être à l'origine de ce phénomène de diglossie : les étudiants décident de parler la langue vernaculaire ou leur langue maternelle en famille.

Dans cette même dynamique, Canut (2008) a indiqué qu'au Mali, la nationalisation de la langue est ambiguë, même si selon la langue de certains peuples, la langue est un signe de « *l'identité originelle, l'âme d'une nation* », (Canut, 2008:122).

Par exemple, les Peuls de Wassoulou⁸², bien qu'ils portent les patronymes peuls : Diallo, Diakité, Sidibé et Sangaré (quatre enfants de pères différents mais de la même mère), ne comprennent rien au peul, s'expriment en malinké ou en bambara (Amselle (dir.), 1999 : 35). Pourtant, ils respectent les coutumes peules en ne se mariant pas avec une forgeronne⁸³ ou un forgeron, en ne s'asseyant pas en même temps sur la natte avec un forgeron ou une forgeronne.

Les recherches dans le même sens abondent, en particulier Canut (2008) insiste sur l'importance du bamanankan dans tous les domaines.

Dans toutes les autres situations (dans la rue, à l'école, pendant la récréation etc.), le Malien s'exprime en bambara, la langue véhiculaire. La langue maternelle va avoir le statut de langue vernaculaire Canut (2008). À Kayes ville où les langues vernaculaires sont le soninké et le khashsonké et le peul, le bambara

⁸² C'est une aire géographique regroupant plusieurs ethnies situées dans la 3^{ème} région du Mali faisant frontière avec la Guinée-Conakry. Elle est réputée être le creuset des artistes et des chasseurs traditionnels «dozos».

⁸³ C'est un corps de métiers traditionnels qui travaille le fer, pratique la circoncision et l'excision. Les forgerons sont classés parmi les hommes de castes.

avec le statut de langue véhiculaire fait que la population kayesienne se sente dans une situation diglossique (Ibid., 2008).

Toutefois, malgré l'ambiguïté de cette question de correspondance entre ethnie/langue ou l'identité culturelle n'est pas cessible au Mali, même si l'on parle la langue de l'autre : on préfère rester fier de son ethnie et de sa culture. Canut (2008), qui a longtemps séjourné au Mali et soutenu sa thèse sur la sociolinguistique malienne, rappelle ceci :

Dans les grandes villes, on revendique la langue correspondant à son ethnie pour s'identifier culturellement. Canut (2008 : 120-122). On est fier de son ethnie ou de sa langue lors d'un sanankunya (cousinage à plaisanterie), la tradition orale d'un griot envers son jatigi (maître). Au Mali, dans la plupart des cas, on ne change pas de valeur culturelle, comme on change de langue c'est-à-dire le locuteur garde son ethnie même s'il parle une autre langue différente de la langue de son ethnie. À Bamako, un Doucouré (nom soninké) qui ne parle que le bambara, se fait attaquer, par cousinage à plaisanterie, par un Kéita (nom malinké) qui parle le Bambara.

La diversité ethnique et culturelle du Mali est la base des valeurs fondamentales que chacun défend. Ainsi, l'attachement à son identité culturelle évoqué par Canut (2008) est compréhensible. De ce point de vue, il semble qu'elle n'approuve pas la cession ou la fusion de la culture de l'autre partie, car cela constitue un rejet de sa dignité et de sa personnalité. Aux yeux de la société traditionnelle malienne, ce type de rejet ne sera jamais ignoré, surtout s'il risque d'attirer la colère de ses cousins. La relation de plaisanterie peut permettre à de nombreuses personnes qui en comprennent le sens profond de résoudre les tensions familiales et même sociales. En faisant le lien avec notre travail de recherche à savoir l'oral et les interactions, nous constatons que le rôle et la place du français oral au Mali semblent être limités à cause du recours aux langues maternelles dans les situations de communication quotidiennes et (in)formelles. À ce rythme, les apprenants sont préparés inconsciemment à s'exprimer de leur maternelle, là où on attend qu'ils soient compétents oralement ou compétitifs hors des frontières nationales. Il ne s'agit de leur imposer l'idée de parler une langue donnée, mais de ne pas les exposer à des situations de communication où ils auraient prétention que l'on pourrait se passer de la langue. Or, de toute évidence le multilinguisme renforce les potentialités communicatives, professionnelles et personnelles de celui qui sait parler plusieurs langues avec des niveaux de maîtrise inégaux constituant ainsi son répertoire linguistique. C'est la raison pour laquelle Beacco (2005) parlant du multilinguisme soutient que :

[Celui-ci] est constitué par des langues différentes qu'il s'est approprié selon des modalités diverses (langue apprise dès l'enfance, acquise par suite d'un enseignement, de manière autonome...) et pour lesquelles il a acquis des compétences différentes (conversation, lecture, écoute) à des niveaux de maîtrise eux-mêmes différents. (Beacco, 2005 : 20)

De ce point de vue de Beacco ci-dessus, le multilinguisme s'apparente bien à la biographie langagière, c'est-à-dire le répertoire de langues parlées, comprises ou entendues par un locuteur donné comme son portfolio linguistique. L'inégalité de leur degré de maîtrise reste le dénominateur commun. Pour faire le lien avec notre sujet, l'oral et les interactions en contexte plurilingue, la biographie langagière permet de mobiliser la capacité qu'a le locuteur plurilingue d'exploiter les éléments de son expérience linguistique pour l'apprentissage du français comme langue étrangère. Dans la section prochaine, nous évoquerons la langue parlée au grin.

3.2.3.5. Rapport au français parlé « au grin », refuge des jeunes et moins jeunes

Le mot « grin » est un néologisme ouest-africain qui spécifie un lieu de rassemblement pour les jeunes et moins jeunes voire des camarades d'âge ou de promotion (rues, maisons, espaces ouverts, etc.). Au Mali, les sourires se forment généralement autour du thé infusé. Trois fois, avec des intervalles différents à chaque fois. C'est un endroit où tous les sujets sont abordés sans tabou. Le français y est rarement utilisé, car "les membres du grin" semblent être à l'aise de parler dans une langue maternelle, surtout que tout le monde ne comprend nécessairement pas le français. À ce propos, le témoignage de Canut (2008) en lien avec la première capitale régionale est édifiant :

Dans toutes les autres situations (dans la rue, à l'école, pendant la récréation etc.), il s'exprime en bambara, la langue véhiculaire. La langue maternelle va avoir le statut de langue vernaculaire. À Kayes ville où les langues vernaculaires sont le soninké et le khassonké et le peul, le bambara avec le statut de langue véhiculaire fait que la population kayesienne se sente dans une situation diglossique.

Cette réalité du grin met en mal les compétences de l'oral en français, car parler sa langue vernaculaire devient une mode de communication et où le bamanankan assure le rôle d'intercompréhension des différents groupes linguistiques de cette région. On peut expliquer cette situation par le fait que le français ne permet pas de traduire exactement l'expression de la pensée de certains termes bambara. Prenons justement l'exemple sur les noms communs de chose, on s'aperçoit que ceux-ci n'ont pas d'équivalents exacts dans la langue de Molière comme on en trouve en anglais, en arabe. Toute chose qui peut être de nature à empêcher la

fluidité de la communication orale et informelle. Il s'agit notamment des termes et expressions : *den ba jala, jakumakun, jatiguifaga yiri, san dèbè, janjon, blisagnagami, denbasinji* qui sont assez significatifs. Ces mots et expressions courants peuvent être traduits en français littérairement par couronne de la marraine, le truc ou chose codifiée par convenance, une plante locale vertueuse, 40 ans, une histoire confuse, imbroglio et une plante locale utilisée contre les maladies infantiles.

Dans un versant social, le grin est le lieu des relations à plaisanterie, un pan de la culture malienne pour désamorcer les désaccords. C'est dans cet ordre d'idée que l'on peut se permettre de dire tout de son cousin à plaisanterie afin de se délier la langue. (Amselle (dir.), 1999 : 35) rappelle un des éléments factuels bien réels au Mali:

Bien qu'ils portent les patronymes peuls, *les Peuls* de Wassoulou notamment Diallo, Diakité, Sidibé et Sangaré (quatre enfants de pères différents mais de la même mère), ne comprennent rien au peul, s'expriment en malinké ou en bambara [...]

Cette réalité culturelle dont parle Amselle ci-dessus a un rapport avec l'oral et les interactions, puisqu'il s'agit d'un discours naturel où les interlocuteurs échangent des propos en français parfois et interagissent avec les valeurs sociétales au travers du cousinage et des plaisanteries. Dans les sketches ou théâtres d'intervention sociale joués lors des activités socioculturelles de l'école, les acteurs se taquent en véhiculant des messages d'intérêt commun. Cela donne du sens aux apprentissages par des journées linguistiques (*cf.* journées linguistiques PELF des lycées de Bamako, 2018, 2019). Nous proposons une photo illustrative d'un des lycées concernés par nos enquêtes.

Photo 23 : Fronton d'un lycée enquêté en 2019



Source : Nos enquêtes de terrain de 2019

Pour abonder dans le même avec des détails précis, Koné (2017) présente sous forme de tableau les enseignants participant au PELF des lycées publics de Bamako, rive gauche.

Tableau 20 : Les lycées publics hôtes du PELF à Bamako

| Etablissements | Statuts des participants | | | |
|----------------|--------------------------|-----------------------|-----------------------------|-----------------------------------|
| | Enseignants de français | Apprenants de langues | Responsables administratifs | Responsable de salle informatique |
| LAM | 4 | 6 | 1 | 1 |
| LFDS | 4 | 6 | 1 | 1 |
| LMMD | 4 | 3 | 1 | 1 |
| LMMS | 2 | 3 | 1 | 1 |

Source : Nos enquêtes de terrain de 2017

Les concours de poésie, de lecture, dictée et de slam sont organisés et les meilleurs élèves sont primés par l'administration scolaires et les partenaires techniques et financiers. L'objectif général de ces journées linguistiques et culturelles est de créer la saine émulation au sein de l'espace scolaire et de donner goût à la lecture. Il n'est pas inutile de rappeler que le mot école étymologiquement tire son origine du mot latin « schola », qui désigne en français « loisir studieux, leçon, lieu d'étude ». Dès lors, on peut faire le lien avec les jeux éducatifs à l'image des écoles pédagogiques pour contribuer à améliorer les rendements scolaires (*cf.* les Méthodes alternatives des années 1920 de C. Freinet⁸⁴), dont la Finlande s'en est bien inspirée pour disposer de l'un des meilleurs systèmes éducatifs de l'Europe. La méthode Freinet prône plus d'indépendance et d'autonomie pour l'enfant. L'un de ses principes est de valoriser entre autres *le travail de groupe, développement de l'esprit critique et l'acquisition de plus d'indépendance dans l'apprentissage. Ainsi la pédagogie Freinet place l'enfant au cœur du projet éducatif.*

Toutes ces prescriptions sont légitimes et conformes à l'APC que le système éducatif doit relever s'il ne souhaite pas rester en marge de la mondialisation et du numérique. Rappelons que l'ingénierie pédagogique qu'exige la formation des enseignants afin de profiter des multiples ressources éducatives et multimodales. Par ricochet, leurs apprenants en seront les premiers bénéficiaires.

⁸⁴ En 1990, suite à une RIDEF organisée en Finlande, le mouvement Freinet finlandais (Elemänkuolu) a participé de manière active à la réflexion sur la refonte des programmes scolaires en Finlande. Un certain nombre d'articles traite de la comparaison de ces 2 systèmes (français et finlandais). <http://education3.canalblog.com/archives/2008/01/03/7431040.html>

3.2.2.6. Conclusion partielle

Au terme de ce dernier chapitre de la partie 1, nous prenons conscience de l'importance capitale de la méthodologie dans le contexte malien caractérisé par l'absence de données socio-linguistiques du français accentuée par celle de laboratoire de linguistique. La démarche méthodologique est tributaire des réalités peu réjouissantes, puisque nous avons été amené à constituer notre corpus oral avec les moyens dont nous disposons (voir l'utilisation de notre portable pour enregistrer les cours et les entretiens). C'est à partir de la deuxième année (2018) que le LLL nous a prêté un enregistreur performant avec plusieurs options d'enregistrements. Trois sections se dégagent de la méthodologie à savoir la présentation des différents composants du public pour traduire son caractère hétérogène. L'outil utilisé pour la transcription des documents sonores est Transcriber (voir chap.3, section, 3.1.6.).

L'échantillonnage permet d'apprécier le niveau de formation des enseignants en rapport avec leur spécialité. Il résulte de cette appréciation que tous les enseignants enquêtés évoluent dans leur domaine de compétences. Cette adéquation formation-emploi paraît très intéressante dans les activités didactiques et pédagogiques, puisqu'elle fait partie des conditions favorables à l'amélioration de l'apprentissage-enseignement du FLE-FLS en contexte plurilingue au Mali.

La modernisation des dispositifs que nous ambitionnons de mettre en œuvre intègre cet aspect d'équilibre entre la formation reçue par les enseignants et les disciplines enseignées. Nous insistons sur cette problématique dans la mesure où elle est d'un enjeu important pour la motivation et le développement des compétences langagières et linguistiques.

DEUXIÈME PARTIE :

**Pour la modernisation des dispositifs d'apprentissage-
enseignement du FLE-FLS dans le contexte plurilingue au Mali**

Introduction

Les progrès scientifiques et technologiques constituent aujourd'hui des opportunités énormes pour contribuer à innover les dispositifs et les pratiques de classe dans les cours de français hors de France comme au Mali. Ces révolutions scientifiques et technologiques font appel à la modernisation. Nous définissons à présent le mot « modernisation » comme l'action de moderniser, de rendre plus moderne, de tenir compte des progrès techniques. La modernisation désigne aussi le résultat de cette action de moderniser. Dans le contexte malien, la modernisation des dispositifs d'apprentissage-enseignement du français s'entend comme la transition des pratiques pédagogiques traditionnelles vers les méthodes et outils utilisant les progrès scientifiques et technologiques (voir les applications mobiles, les logiciels, les ressources numériques etc.).

De ce point de vue, les innovations technologiques deviennent de plus en plus indispensables pour la didactique et la pédagogie du français en contexte malien dans une perspective évolutionniste adéquate. À cet égard, *l'enseignement du français en Afrique est particulièrement sensible aux conditions ou « contextes »* Porquier & Py (2005) *dans lesquels se réalise son apprentissage*. Cette problématique importante invite à réfléchir sur les articulations entre l'apprentissage du français et tous les contextes (institutionnels, historiques, sociaux, culturels et langagiers) dans lesquels cet apprentissage se déroule. L'enseignement/apprentissage du français au Mali ne fait pas exception à ce fait tangible. C'est à juste raison que la nouvelle école fondamentale (NEF), issue de la réforme de 1994, avait pour finalité de « *faire de l'école malienne le lieu d'émergence du citoyen patriote et bâtisseur d'une société démocratique, profondément ancré dans sa culture et ouvert aux autres cultures, maîtrisant les savoir-faire populaires et apte à intégrer les connaissances et compétences liées au progrès scientifique et à la technologie moderne...* ». Cette réforme s'est caractérisée par la suppression de la dichotomie entre éducation formelle et éducation non formelle d'où l'instauration du tronc scolaire commun. Dans le même ordre d'idées Loua (2016) rappelle la mise en place d'un ensemble de disciplines et de contenus d'enseignement permettant de faire acquérir à tous les enfants, à travers un multilinguisme fonctionnel, des compétences les rendant capables de s'insérer dans le système de production moderne et de s'adapter aux impératifs de changement de l'environnement. S'inscrivant dans cette perspective, l'amélioration de la qualité des outils pédagogiques et des résultats scolaires au Mali s'entend par la résolution des problèmes et difficultés repérés au fil des années malgré les multiples réformes entreprises dans le secteur éducatif. De ce point

de vue du rapport de 2001, la qualité exige le coût d'investissement dans la formation des enseignants et la mise à leur disposition de matériels didactiques modernes et adéquats. Ainsi, nos enquêtes de terrain de 2016 à 2020 et notre expérience professionnelle, nous ont permis d'identifier un certain nombre de problèmes liés aux outils pédagogiques et didactiques utilisés mais aussi à l'instabilité du système éducatif et l'inadéquation des supports de cours. Cette instabilité systémique au Mali est tributaire des choix politiques, puisque de la première république du Mali à la troisième en passant par la deuxième république, chaque régime a initié des réformes éducatives tant bien que mal. À titre d'exemple, la première grande réforme scolaire de 1962 a échoué à cause de plusieurs aspects dont le choix linguistique. C'est la raison pour laquelle Danthioko (1996) a prouvé que le choix d'enseigner dans toutes les langues nationales à la fois, une option dictée par notre chauvinisme au lendemain de notre accession à l'indépendance, manque, tout comme le choix d'enseigner une langue de culture, qui par définition, exclut la masse, de réalisme. Au terme son travail de recherche, Danthioko ci-dessus a conclu:

«L'enseignement/ apprentissage de la langue française se heurte, au Mali, à deux difficultés majeures, à savoir, au mépris des réalités linguistiques locales, de la variété littéraire comme médium et objet d'enseignement et le manque d'autonomie de l'apprenant». (Danthioko, 1996 : 277)

Ce postulat de Danthioko (1996) invite à prendre en considération cette variété de français recherché qui constitue un agrégat de normes individuelles dont la maîtrise nécessite de longues années d'études ou de pratique langagière. Par conséquent, son enseignement précoce au fondamental 1 apparaît comme une source de bien de frustrations notamment chez les jeunes apprenants maliens. Et témoignent les nombreuses sanctions des productions linguistiques d'apprenants (mauvaises notes, redoublements scolaires par exemple), qui les font douter de leurs aptitudes à maîtriser le français surtout à faire chuter leur enthousiasme avant de céder au découragement.

Au vu de toutes ces considérations qui précèdent, nous estimons que le système éducatif malien a besoin aujourd'hui de réviser ses dispositifs d'apprentissage au bénéfice de l'excellence des contenus et des produits formés. Dans les chapitres qui suivent, nous reviendrons amplement sur la nécessité de moderniser les outils d'apprentissage du français en contexte malien et les enjeux des TIC dans cette perspective favorable et améliorative. Plusieurs hypothèses plaident en faveur de cette révolution des dispositifs pédagogiques du FLE-FLS dans le contexte plurilingue au Mali. Dans le chapitre suivant, nous allons dérouler les différents aspects de ces hypothèses.

Chapitre 1: Hypothèses de recherche

La contreperformance des apprenants maliens en français est tributaire des méthodes d'enseignement-apprentissage et des outils en place. Puisque la modernisation et l'amélioration des dispositifs pédagogiques et didactiques s'avèrent nécessaires pour la compétitivité des produits de l'école malienne. La crise sanitaire mondiale en cours interpelle aussi la révision des dispositifs pédagogiques et didactiques. Cette modernisation convoque l'utilisation des TIC, qui favorisent l'enseignement-apprentissage. Ainsi l'élève devient acteur de son propre apprentissage en exploitant lui-même les outils: il peut créer, concevoir et développer des contenus. En d'autres termes, l'apprenant produit son propre savoir avec la possibilité de s'autoévaluer grâce aux applications autocorrectives. Par ailleurs, les élèves peuvent également, s'ils le souhaitent débattre sur une plate-forme d'une question posée par l'enseignant. Au Mali, malheureusement les pratiques de classe se passent de manière aléatoire, puisque les enseignants et apprenants ne sont pas sensibilisés aux enjeux liés aux TIC. On maintient alors la thèse qu'il faut moderniser les dispositifs d'apprentissage des cours de français en vue d'améliorer le système éducatif et les performances des apprenants maliens. Cela passe nécessairement par la formation des formateurs à la didactique du français et des technologies de l'information et de la communication liées à l'enseignement. Plusieurs hypothèses concourent à cette problématique de la modernisation pour l'amélioration des dispositifs de formation et d'apprentissage du français en contexte de plurilinguisme au Mali. Dans les sections suivantes, nous reviendrons sur les faits qui sous-tendent les hypothèses de recherche.

1.1. De l'absence d'outils d'évaluation en français

Le rôle et la place de l'évaluation sont assez déterminants dans l'atteinte des objectifs pédagogiques assignés à tout enseignement-apprentissage, mais aussi dans la motivation ou non des apprenants. Ce postulat est confirmé par Perrenoud (2003), quand il affirme ceci:

L'enseignement-apprentissage, pour être considéré comme achevé, doit vérifier l'atteinte de l'objectif pédagogique. Cette démarche, communément appelée évaluation, se dote d'une méthodologie qui tient compte des contenus enseignés, des consignes, des ressources, du facteur temps et des critères d'appréciation. L'évaluation scolaire est accompagnée d'un dispositif de communication à l'endroit des acteurs et partenaires. Divers moyens

sont utilisés pour l'information (affiches, bulletins de notes, Internet, fiches de compétences, moyens audio-visuels, ...).

Cette pensée de Perrenoud (*op.cit.*) prouve à suffisance le caractère incontournable de l'évaluation non seulement pour les activités pédagogiques mais aussi pour faire progresser l'enseignement-apprentissage. En témoigne cette réflexion de Hadji (2012).qui rajoute ceci : « *L'évaluation scolaire n'est pas seulement un outil de mesure des compétences de l'apprenant, elle sert aussi de levier pour améliorer la qualité du système éducatif* ».

Nos enquêtes de terrain dans les lycées concernés prouvent que l'apprenant malien est peu impliqué dans sa propre évaluation. L'enseignant malien élabore de façon isolée ses activités d'évaluation, sans concertation avec les pairs. Celles-ci sont totalement théoriques et ne permettent pas d'observer les compétences réelles de l'apprenant. Ce constat de terrain est confirmé par Konaté (2014) qui reconnaît que : « *Les pratiques évaluatives en cours au Mali intègrent faiblement les innovations docimologiques. Dans les écoles de Banamba sur lesquelles les enquêtes ont porté, l'évaluation sert d'aide à la prise de décision administrative* ».

Par innovations docimologiques, il faut comprendre l'étude systématique des facteurs déterminant l'évaluation, la notation en pédagogie, c'est-à-dire pour les divers examens et des concours. L'absence d'outils d'évaluation empêche les bonnes pratiques et est susceptible de motiver les apprenants comme le précise bien Konaté (2014) : « *Le manque de motivation et la rigidité du système en matière d'innovations pédagogiques sont évoqués par certains enseignants pour justifier ce retard dans les pratiques évaluatives* ».

De ce point de vue, comme nous l'avons toujours défendu que les apprenants ne sont pas les seuls responsables de leur faible productivité langagière et linguistique. C'est pourquoi Konaté (*op.cit.*) souligne le caractère contreproductif de l'évaluation:

Dans l'enseignement fondamental malien, l'évaluation a pour finalité de distinguer et de hiérarchiser, avec une forte attention sur la note chiffrée allant de 0 à 10 pour le 1er cycle et de 0 à 20 pour le 2nd cycle. La pratique se trouve en inadéquation avec les récentes études docimologiques qui indiquent que la distinction et la hiérarchisation conduisent à la frustration plutôt qu'à la motivation de l'apprenant, Chatel, E., & Grosse, G. (2002). Cette « pression évaluative » Merle (2012), peut être source de stress, de menace. Elle est contreproductive.

S'agissant de la compétence orale du reste, elle n'est pas évaluée au même titre que celle de l'écrit. Cela s'explique par le fait que l'oral est perçu comme outil et non un objet d'enseignement au Mali. En tout cas, nous estimons que cette absence d'évaluation des compétences de l'oral constitue une erreur à corriger, car une langue n'est pas apprise seulement pour être écrite, au contraire la parole est la matérialisation des connaissances d'une langue donnée. Dans la perspective de l'harmonisation des formations et des diplômes des pays de l'UEMOA et du REESA, maîtriser les compétences de l'oral voire de l'interaction sont indispensables pour les apprenants maliens. Il est urgent que le Mali s'oriente vers l'élaboration des grilles d'évaluation pour diversifier et moderniser ses dispositifs d'apprentissage au bénéfice de la compétitivité des apprenants ainsi formés.

Pour terminer cette section, il est impératif que les enseignants maliens soient formés à l'élaboration de l'évaluation critériée pour moderniser et améliorer les dispositifs d'enseignement-apprentissage. C'est à ce prix que le système éducatif avancera et que les apprenants s'en sortiront mieux en vue de faire face aux nouveaux défis exigeant la performance et l'excellence de la formation reçue. Les compétences orales n'échappent pas à cette exigence, puisqu'elles permettent de communiquer et d'échanger avec autrui. Dans la section suivante, nous insisterons sur la nécessité de moderniser les outils pour réduire la contreperformance des apprentissages. Cette modernisation nécessite l'adoption de l'évaluation critériée pour favoriser et valoriser les productions orales et écrites des apprenants. La section qui suit expose le concept d'évaluation et ses implications.

1.2. De l'évaluation critériée pour changer les modes de notation

1.5.1. Essai de définition

Comme l'indique son nom, l'évaluation critériée est une forme d'évaluation qui repose sur des critères définis et orientés pour mieux apprécier les activités langagière et linguistique des apprenants (exposé oral, production écrite individuelle, projet de groupe). Les grilles critériées sont des outils permettant d'évaluer les apprentissages des élèves et étudiants selon diverses modalités d'évaluation. Les évaluateurs peuvent ainsi préciser leurs attentes et orienter leur regard vers les dimensions qui leur semblent pertinentes à évaluer. Leur but est de faciliter et systématiser l'évaluation, mais aussi de communiquer aux étudiant-e-s ce qui est attendu de leur part. À ce titre, il est recommandé de leur communiquer en amont la modalité d'évaluation en question. Les grilles peuvent être plus ou moins détaillées selon le niveau d'agilité souhaité. Il s'agit alors d'un outil personnel s'adaptant aux objectifs pédagogiques, aux modalités d'évaluations ainsi qu'aux attentes de l'évaluateur. Cependant Dominguez, Maitre & Pouille (2019)

approuvent l'intérêt de la grille critériée seulement dans deux cas: le cadre des questions d'évaluation ouvertes (exemple : exposé oral, production écrite longue, projet de groupe...) et les modalités d'évaluation fermées (exemple : QCM, matching, vrai/faux...), l'absence d'interprétation possible de la qualité des productions n'engage rien d'autre que de relever si la réponse donnée est correcte ou incorrecte (bonne ou mauvaise). On parlera alors plus simplement de grilles de correction. Toujours selon Domingues et al. ci-dessus une grille d'évaluation critériée doit être développée pour chacune des modalités d'évaluation retenue même si des similitudes entre elles sont tout à fait possibles.

Le tableau 21 donne une idée nette des méthodes et objectifs de l'évaluation critériée.

Tableau 21 : Méthodes d'évaluation de Lanarès et Sylvestre

| Apprentissages visés | Méthodes d'évaluation | | |
|----------------------|-----------------------|-------------------|------------------|
| | Exposé oral | Production écrite | Projet de groupe |
| Objectif 1 | X | X | |
| Objectif 2 | | X | X |
| Objectif 3 | X | | |
| Objectif 4 | | X | |
| Objectif 5 | X | | X |

Source: « *Réflexion sur l'enseignement universitaire* » dispensée par Jacques Lanarès et Emmanuel Sylvestre (UNIL, 2012)

Il ressort de ce tableau ci-dessus l'importance de définir les objectifs, puisqu'ils permettent de s'assurer que l'évaluation a atteint ses buts durant l'enseignement. De ce point de vue, il existe plusieurs méthodes d'évaluation (oral, écrit, travaux continus, QCM, projet, etc.) afin de pouvoir vérifier que les apprenants ont bien développé les apprentissages attendus en leur permettant de situer leur niveau d'apprentissage pour le réguler en cas de besoin. Ce pan utile manque énormément au système des disciplines (désormais SED) au Mali. C'est ainsi que nos enquêtes de terrain de 2016 à 202 ont permis de constater et de comprendre que le SED prévu par les instructions officielles se limite à l'école. Or, cette évaluation "restrictive" des connaissances scolaires semble caduque aujourd'hui pour deux raisons majeures. La première raison, c'est qu'une évaluation des élèves portant uniquement sur les connaissances théoriques des matières enseignées empêche d'évaluer leurs vraies compétences, c'est-à-dire leur savoir-faire et savoir-être. Il convient de noter que ce type d'évaluation s'oppose d'ailleurs aux principes

du bilinguisme et de l'APC qui préconisent l'approche par les compétences avec une perspective (socio)constructiviste. Le constructivisme et le socioconstructivisme constituent deux théories sur lesquels reposent l'enseignement et l'apprentissage. Cependant, elles représentent deux courants opposés : les théories liées au conditionnement et celles constructivistes qui se réfèrent à la compréhension et au raisonnement comme mode de construction des savoirs. S'agissant des théories se référant au conditionnement, comme le behaviorisme, elles concernent des démarches qui appellent à la réponse automatique. Dans cet ordre d'idées, Nounta (2015) souligne que *le constructivisme et le socioconstructivisme font référence à un processus de construction autonome, consciente, moins immédiatement dépendante de l'environnement*. (Nounta 2015 : 102).

Cette définition de Nounta (*op. cit.*) montre que les méthodes d'enseignement peuvent intégrer différemment l'ensemble de ces théories. Le bilinguisme tend fortement vers les théories constructivistes et socioconstructivistes qui mettent l'apprenant au centre du processus d'enseignement et d'apprentissage en faisant de lui, l'acteur principal de la construction des savoirs et non pas un apprenant passif qui reçoit les savoirs d'un enseignant. Autour de projets qui présentent une certaine complexité, individuellement, mais surtout en groupe, les apprenants font appel à leur créativité afin de construire des réponses aux problèmes posés. En effet, *« la théorie constructiviste développe l'idée que les connaissances se construisent par ceux qui apprennent »*. (Nounta, 2015:104). Cela convoque la notion de compétence et de performance des apprenants. Selon le MEN (2000) la *« notion de compétence devient le principe directeur dans l'organisation des activités d'apprentissage »*. La seconde raison est liée justement à la confusion entre connaissances et compétences. En règle générale, les connaissances s'appliquent aux savoirs théoriques et techniques qui s'acquièrent par formation, expérience professionnelle ou extra-professionnelle. Les compétences rajoutent une dimension pratique, l'habileté de mise en œuvre des connaissances en une situation bien spécifique. Ainsi, d'un point de vue des sciences de l'éducation Perrenoud (2004) certifie cette différence:

« Quand on part d'une connaissance, on se met en quête de situations susceptibles de la mobiliser ; on en identifie en général plusieurs, dont chacune fait en général appel à d'autres connaissances que celle dont on se préoccupe ;

Quand on part d'une compétence, on se focalise d'emblée sur une famille de situations et on s'intéresse à l'ensemble des ressources cognitives (connaissances et capacités) nécessaires pour y faire face ».

Dans les deux cas, cependant, l'évaluation est indissociable du rapprochement des situations qui n'ont aucune commune mesure avec de classiques épreuves de « restitution » de connaissances. On peut en conclure que plus un système scolaire et son corps enseignant se soucient d'évaluer des connaissances contextualisées et mobilisées, plus ils seront prêts à évaluer des compétences. Le principal obstacle n'est pas d'ordre technique mais épistémologique : la difficulté à se débarrasser du modèle scolaire de la connaissance comme ensemble de compartiments dans lesquels sont rangées des réponses toutes prêtes à des « questions de cours ». C'est pourquoi, nous plaçons pour l'évaluation critériée en gardant la mise en jour des connaissances en faveur des bonnes pratiques pédagogiques. Par bonnes pratiques, nous entendons la mise en pratique par les apprenants de leurs connaissances théoriques acquises dont ils doivent être capables de servir à temps, à bon escient, pour résoudre des problèmes liés aux activités de classe mais aussi aux situations de communication quotidiennes. Pour ce faire, il faut adapter certains comportements pour prendre des décisions, guider l'action ou accueillir de nouveaux apprentissages, ce qui implique la problématique des compétences. Plusieurs méthodes peuvent mener aux mêmes objectifs visant les bonnes pratiques, gages de l'amélioration des outils et de l'autonomisation des apprenants. C'est en tout cas ce que prétendent, et les partisans (conservateurs) de la liberté pédagogique, et les tenants (progressistes) de la pédagogie différenciée: un enseignement (trop) programmé sera dogmatique et rigide, donc condamné à laisser des élèves de côté Ravitch (2010); Perrenoud (1988, 2002).

Pour résumer les bonnes pratiques, il s'agit des outils à être répliqués selon Kane (2003), en vue d'atteindre trois objectifs essentiels :

- *Faire que des expériences relativement isolées soient connues ;*
- *Encourager les initiatives et les alternatives aux pratiques anciennes ;*
- *Favoriser des échanges d'expériences.*

C'est justement cette initiative qui motive notre proposition de moderniser les dispositifs d'enseignement du français au Mali afin d'améliorer les résultats scolaires et la performance des apprenants. Mais à ce jour, aucune grille d'évaluation officielle n'est disponible depuis 2012, date de la mise en application de l'APC au lycée. Cette question fondamentale est essentielle, car elle peut bien être source de motivation ou de démotivation en jetant le discrédit sur l'objectivité des notes ainsi attribuées. Les enseignants se contentent d'appliquer le système de notation globale et chiffrée alors que l'approche pédagogique en vigueur est innovante (voir chap.2 de la contextualisation). Les compétences à évaluer sont floues et vagues. À juste titre, les exercices littéraires sont notés en classe à l'aide de deux critères généraux: le fond et la

forme. En conséquence, les aspects liés aux connaissances linguistiques, pragmatiques, grammaticales, communicationnelles, le respect de la consigne etc. passent sous silence. Or, toutes ces compétences susmentionnées sont d'importance presque égale.

Dans une perspective de modernisation et d'amélioration des enseignements/apprentissages du français, il importe de les intégrer au système d'évaluation en fixant des critères et leur attribuant des notes. Attardons-nous un peu sur la définition des critères de l'évaluation.

1.5.2. Des critères pour légitimer l'évaluation

Sans entrer dans des définitions très académiques et polémiques, nous définissons les critères comme des indices observables, immédiatement fixés aux objectifs pédagogiques et formulés au regard de la modalité d'évaluation choisie (voir section 1.3.3 chap.). Ils permettent de vérifier la ou les compétences évaluée(s) et fournissent une reproduction détaillée de la ou des compétences qui doivent être acquises par les apprenants. Il est possible de définir des critères généraux et de les préciser en sous-critères afin de n'oublier aucune dimension d'évaluation que l'on souhaite analyser. Le nombre de critères et de sous-critères est tributaire des attentes, c'est-à-dire semble utile d'évaluer dans les cours dispensés, puisque tout n'est pas à évaluer. Cependant, il reste entendu que des critères sont susceptibles d'être communs ou réversibles aux différentes modalités d'évaluation ou tâches retenues. À titre d'exemple, les réponses aux questions 1, 2, 3 d'une tâche donnée peuvent constituer un point de départ de la première étape. Dominguez, Maitre & Pouille (2019) propose les exemples de critères et de sous-critères se déroulant ainsi:

Critère : Respect des exigences formelles

- Sous-critère : Longueur du travail
- Sous-critère : Délais
- Sous-critère : Présentation du travail
- Sous-critère : Respect des normes bibliographiques

Critère : Méthodologie:

- Sous-critère : Pertinence de la méthodologie choisie
- Sous-critère : Description fine de la méthodologie

Critère : Présentation structurée

- Sous-critère : Présence d'un plan
- Sous-critère : Pertinence du plan
- Sous-critère : Présence d'un fil rouge
- Sous-critère : Pertinence du fil rouge

Trois critères essentiels se dégagent de la détermination des critères de choix de l'évaluation d'après Dominguez, Maitre & Pouille (op. cit.). À chaque critère majeur (les questions

de forme et de fond et d'organisation interne) se rattache des sous-sections. Le nombre de sous-sections va de pair avec les objectifs que l'enseignant veut bien assigner à son évaluation. Ainsi, quatre sous-critères sont assignés aux critères majeurs liés au respect des formes et à la structuration du travail contre seulement deux pour le critère méthodologique. Pour nous, ces critères et sous-critères sont fixés en fonction du degré de pondération de l'activité. De toutes les manières tous ces critères constituent un groupe compact, indissociable et indispensable. Pour faire le lien avec les pratiques du français au Mali, dans une production écrite comme la dissertation française par exemple, l'apprenant est noté vaguement en fonction de compréhension du sujet et du respect de la consigne ainsi que la pertinence et la cohérence des idées. L'argumentation illustrée d'exemples fait aussi partie des critères globaux non notifiés à l'apprenant. La présentation du travail et sa mise en forme importent peu, puisque le contenu (surtout le niveau de langue sévèrement apprécié) emporte sur les autres critères. L'utilité de moderniser les pratiques, par l'évaluation critériée appliquée à bon escient, est de minimiser le caractère subjectif et stigmatisant. Le tableau suivant est un récapitulatif des critères et sous-critères:

Tableau 22 : Modèle de l'évaluation critériée en production écrite de Dominguez, Maitre & Pouille (2019)

| Méthode d'évaluation : Production de synthèse écrite | | Niveaux de performance (échelle d'appréciation) | | |
|--|--|---|---|--|
| N° des objectifs associés | Critères et sous-critères + pondérations (points, %) | Expert | Intermédiaire | Débutant |
| Objectif(s) n° : 1, 3 | Critère 1 : Contexte (40%) | | | |
| | Présence des éléments contextuels (20%) | <input type="checkbox"/> Le texte a été remis dans son contexte historique de façon complète | <input type="checkbox"/> Le texte a été remis dans son contexte historique de façon incomplète | <input type="checkbox"/> Le texte n'a pas été remis dans son contexte historique |
| | Pertinence de la description du contexte (20%) | <input type="checkbox"/> La présentation du contexte améliore substantiellement la compréhension du texte | <input type="checkbox"/> La présentation du contexte améliore quelque peu la compréhension du texte | <input type="checkbox"/> Les éléments du contexte fournis ne sont pas pertinents et n'améliorent pas du tout la compréhension de la lecture |
| Objectif(s) n° : 1, 2, 3 | Critère 2 : Compréhension (45%) | | | |
| | Définition des concepts fondamentaux (20%) | <input type="checkbox"/> Tous les concepts fondamentaux de la lecture ont été définis correctement dans le résumé | <input type="checkbox"/> Les concepts fondamentaux de la lecture ne sont pas tous définis correctement dans le résumé | <input type="checkbox"/> Les concepts fondamentaux de la lecture ne sont pas du tout définis dans le résumé |
| | Utilisation des concepts (25%) | <input type="checkbox"/> Les concepts sont utilisés de manière adéquate dans l'analyse de l'originalité de l'argument et l'analyse critique | <input type="checkbox"/> Les concepts ne sont pas toujours utilisés de manière adéquate dans l'analyse de l'originalité et l'analyse critique | <input type="checkbox"/> Les concepts ne sont pas utilisés de manière adéquate dans l'analyse de l'originalité de l'argument et l'analyse critique |

Source : Dominguez, D., Maitre, J.P. & Pouille, J. (2019)

Nous profitons pour rappeler les différents modes de l'évaluation dans la section à venir pour vérifier et comparer le lien entre ce qui est enseigné et le résultat obtenu. Puisqu'une chose est de dispenser des cours, une autre chose est de chercher à savoir si les apprenants ont appris. Cette question est indispensable dans les acquisitions pour apprécier les démarches pédagogiques et proposer des aménagements s'il y a lieu. Les lignes qui suivent nous donnent plus de détails sur les modes d'évaluations et leurs rôles.

1.5.3. Des modes d'évaluation et leurs fonctions

Si nous partons du postulat qu'évaluer, c'est apprécier le degré de réussite ou non d'un apprentissage, c'est accepter alors l'existence plusieurs types d'évaluation selon les objectifs visés par le professeur. Dans cette section, nous rappellerons les trois modes d'évaluation que l'on a l'habitude de distinguer en parlant de leur fonction respective. Il s'agit de l'évaluation diagnostique, de l'évaluation formative et de l'évaluation sommative.

1.5.3.1. L'évaluation diagnostique ou pronostique

C'est un mode d'évaluation qui se fonde sur les évaluations sommatives qui guident les décisions d'admission ou d'orientation de l'apprenant vers une nouvelle étape de son parcours : passage, redoublement, accès à une filière, etc. Elle s'appelle aussi l'évaluation diagnostique ou prédictive, car elle consiste à déterminer les capacités requises avant de démarrer un apprentissage ou regrouper les apprenants par niveau. C'est une évaluation relevant de la dimension sociale intervenant au moment de l'orientation des élèves vers différentes filières. Cependant, elle peut être également rattachée à une fonction pédagogique souvent lorsqu'il s'agit par exemple d'identifier les acquis des apprenants en début d'année ou d'une séquence d'apprentissage ou de formation. Elle se manifeste par des moyens divers : tests, questionnaires (voir les tests de positionnement DELF-DALF des niveaux A1-A2 à B1-B2, C1-C2 du CECRL). À ce stade de l'évaluation, l'erreur n'est plus à percevoir comme une faute mais analysée comme un élément utile pour progresser. C'est au cours de ce processus que l'apprenant prend conscience de ses procédés intellectuels. Cette connaissance sur lui-même permet de construire son autonomie et sa prise de confiance. L'évaluation pronostique n'est pas une fin en soi, car elle prépare le terrain à d'autres types d'évaluation dont l'évaluation sommative. Nous y reviendrons en détails dans la prochaine section.

1.5.3.2 L'évaluation sommative

Évaluation finale, externe, elle intervient sous forme de bilan en fin d'apprentissage avec une visée de devoir de table, de certification. C'est une forme d'évaluation, qui selon la terminologie de Hameline (1979) est à référence normative critériée, ce qui signifie qu'elle utilise des barèmes (notes, moyennes) faisant apparaître des différences individuelles. Son but est d'attribuer une place dans une classe, de classer afin de permettre de prendre des décisions (passage ou accès à la classe supérieure, orientation vers une filière...). Dans cet ordre d'idées, l'institut national de recherche pédagogique (1982) indique ceci: « *Elle se manifeste par des épreuves répétitives de vérification des connaissances ou des savoirs-faire (évaluation dite*

“continue” avec ou non des unités capitalisables) et surtout par la voie bien connue des examens ou concours (évaluation dite “ponctuelle”) ».

Il convient de préciser que l'évaluation sommative peu importe le moment intervention (en fin de trimestre, en fin d'année ou en fin de formation), elle revêt fondamentalement une fonction de sélection, de tri et différenciation. Elle se focalise principalement sur la notation des productions écrites des élèves: notation imprécise, peu fiable et dont la validité a souvent été remise en cause. Néanmoins l'évaluation sommative reste dans la pédagogie traditionnelle la pratique dominante qui prend la forme du devoir sanctionnant les cours mensuels.

Les griefs portés à cette évaluation sont multiples et surtout liés à ses limites celles :

- de mesurer, dès le début des apprentissages, la totalité des objectifs (évaluation globale)
- de ne pas délimiter les objectifs à atteindre au moyen de travaux intermédiaires au cours desquels sont précisées les procédures opérationnelles ainsi que les conditions de réussite (évaluation synthétique)
- de faire abstraction des démarches d'apprentissage du groupe ou des individus (évaluation extérieure)
- de ne pas expliciter les contrats de travail et les outils d'évaluation (évaluation implicite) -
- de se limiter à comparer les performances d'un individu à celle des autres à partir d'un produit fini (évaluation normative).

Dans cette dynamique Viallet et Maisonneuve (1981) rappellent bien que « L'évaluation sommative produit des effets pervers que tout enseignant connaît », ils justifient cette affirmation au travers de points essentiels entre autres :

- "Les techniques (examens, tests, etc.) utilisées sont souvent peu valides en ce sens qu'on ne sait pas toujours ce que l'on mesure et que les mesures ne sont ni représentatives, ni stables, ni toujours justifiées.
- Il arrive qu'on accorde de fait une valeur absolue à des mesures toutes relatives, ce qui amène des décisions arbitraires et automatiques. (Par exemple, on dira qu'à 60 % et plus de "bonnes réponses", un élève aura réussi, sinon H devra recommencer ; H faudra avoir au moins 10 sur 20 pour passer en classe supérieure...).
- L'échec ou la réussite d'un élève dépend dans la plupart des cas de sa position dans la distribution des notes, plutôt que de sa capacité à agir ou à créer
- Les épreuves d'évaluation induisent des comportements détournés et non souhaitables de la part des élèves. Par exemple, ces derniers travailleront uniquement en fonction de la note, en cherchant à deviner les questions d'une épreuve ou d'un examen.

Ces insuffisances de l'évaluation sommative telles que relèvent Viallet et Maisonneuve ci-dessus nous conduisent au centre de la modernisation des outils d'enseignement/apprentissage du français au Mali. De notre point de vue, la réforme des contenus de formation (voir l'enseignement bilingue et APC) ne produiront ses effets que si les outils d'évaluation, c'est-à-dire les critères d'évaluation officiels sont bien élaborés et connus des enseignants et des élèves, ce qui n'est pas encore le cas. Les points faibles soulignés dans cette section reflètent bien le système éducatif notamment l'attitude déviée des élèves et candidats de chercher à obtenir de bonnes notes au lieu de chercher à maîtriser les objectifs linguistiques et communicatifs de leur apprentissage. Ainsi, obtenir une bonne note et ne pas être performant en expression orale paraît incohérent, une incohérence liée à la politique d'enseignement. C'est en réalisant les objectifs de son évaluation que l'apprenant prend part activement à la construction de son savoir d'où la notion de pédagogie active. Cette pédagogie se différencie de la pédagogie transmissive traditionnelle, où l'élève passif attend tout de l'enseignant sans initiative personnelle. Dans la section qui suit, nous verrons combien il est utile que l'apprenant participe à sa propre formation par son accommodation.

1.3.3.3. L'évaluation formative

A l'opposé de l'évaluation sommative dont le but est de dresser un constat des acquis et qui s'accommode fort bien d'un mode de travail de type transmissif, l'évaluation formative, inexistante ou presque dans les pratiques traditionnelles, fait système avec les modes de travail pédagogique se référant à une théorie "constructiviste" de l'apprentissage (pédagogie différenciée, travail en projet...). Cette dernière postule que tout individu apprenant, dès l'instant où il est mis en demeure de résoudre un problème, pour une part assimile (incorporation du donné de l'expérience dans les schémas de conduite qu'il possède), pour une autre s'accommode (modification des schémas connus pour appréhender des objets nouveaux). Encore faut-il :

- 1) *fournir aux élèves des outils qui consolident les conduites d'accommodation*
- 2) *les mettre dans des situations pédagogiques qui favorisent ces conduites.*

Nous comprenons alors avec Petitjean (1984) que *l'évaluation formative occupe une place importante dans le travail en projet (volonté commune d'agir sur la motivation des élèves, de leur permettre de donner un sens à leurs activités, de faciliter leur prise de conscience des acquis et des erreurs, ou leur degré d'implication dans le travail.*

De toutes les formes d'évaluation, la formative nécessite de doter les apprenants de dispositifs adéquats leur permettant de s'adapter à la modalité d'évaluation envisagée. Mais, il s'agit aussi de créer des conditions guidant l'enseignement/apprentissage du français dans le

contexte malien marqué par le plurilinguisme. Cette proposition fait appel à la pédagogie différenciée pour laquelle Allai (1981) émet des réserves en ces termes :

“En modifiant la tâche ou la situation d'apprentissage, on cherchera, dans une perspective cognitiviste, à créer un décalage optimal entre la “structure du sujet ” (c'est-à-dire les représentations et les procédures déjà élaborées par l'élève) et la “structure de la tâche ” (c'est-à-dire les exigences externes qui impliquent l'élaboration de représentations et de procédures d'un ordre supérieur). Le décalage entre l'élève et la tâche sera optimal lorsque les informations fournies par la tâche peuvent être assimilées et traitées par l'élève, mais font surgir en même temps des contradictions ou des traitements de conflits qui suscitent ” un dépassement (restructuration) de son mode ».

C'est une évaluation est constitutive de l'apprentissage, car rendre l'apprenant acteur de son apprentissage suppose une évaluation formative. Elle saisit différentes modalités pour le faire progresser. Ces modalités sont autant de savoir-faire d'ajustements et de réglages qui se construisent autour de la notion de régulation (processus de normalisation des connaissances). Dans sa fonction formative, l'évaluation est, au cœur des apprentissages, une boîte à outils pour l'élève comme pour l'enseignant. La problématique de l'évaluation constitue un défi à relever tant pour la didactique des langues étrangères que pour la pédagogie. Sa finalité est d'attribuer une note de la manière objective quoique la question de l'objectivité suscite des débats. Plusieurs travaux de recherche Allai (2008), De Ketele et al. (2008), Rey (2012) ont montré que « *La note n'était pas une mesure objective et qu'elle était relative au contexte. Néanmoins, la note reste socialement et politiquement une valeur. Elle permet une régulation de la classe, participe à l'organisation de l'activité scolaire, elle est utilisée pour sélectionner les élèves. La note est un instrument de communication sollicité comme objet de contrôle et de référence commune pour les parents comme pour différents acteurs de l'institution scolaire ».*

Au vu de tous ces avantages liés à l'évaluation formative, le système éducatif a besoin de renforcer ses outils en intégrant des critères d'évaluation connus de tous afin que les apprenants soient convaincus de leurs résultats et motivés pour apprendre , en sachant que la note n'est pas une fin en soi, mais un moyen de faire progresser les apprentissages et d'accéder au savoir-faire et au savoir-être. Cela étant dit, comment l'enseignant peut-il se rendre compte que

ses critères ont bien atteint leurs objectifs ? La section suivante apportera la réponse à cette question.

1.5.3.3. De l'évaluation des atteintes des critères d'évaluation

Dans cette section, nous insisterons sur l'importance de l'évaluation dans quelles mesures atteindre les critères. Nous proposons en conséquence aux autorités éducatives l'adoption de l'évaluation critériée contre la note globale chiffrée sur 20. La modernisation des outils d'apprentissage du français au Mali s'entend pour améliorer les performances scolaires. Encore faudrait-il chercher à savoir si l'évaluation a comblé les attentes ou non ? L'évaluation de l'efficacité des critères fait appel aux compétences de l'enseignant. Comment s'assurer de l'atteinte des critères d'évaluation si l'enseignant n'est pas évalué périodiquement sur ses pratiques de classe: les acquis, les forces, les faiblesses et les parties à améliorer ? Nos enquêtes de terrain ont permis de comprendre que les missions de contrôles pédagogiques et d'évaluation des réformes éducatives font partie de la problématique complexe du niveau des apprenants maliens en français oral et écrit. L'unique inspection nationale de l'éducation n'est épaulée par aucune structure de suivi et de contrôle de la qualité des enseignements. De ce point de vue, le système éducatif malien a besoin des cellules nationales d'innovation pédagogique à l'ère des TIC. Sur le terrain malien, on évalue les apprenants en français sans grille d'évaluation, c'est-à-dire l'évaluation se fait de manière globale sur le fond et la forme. Comment garantir l'objectivité d'une telle évaluation ? Absolument pas.

L'autre constat de terrain en lien avec la problématique de la caducité du système éducatif, c'est que l'enseignant-évaluateur ne subit pas de contrôle, ni d'évaluation périodique sur ses modes. Or, l'évaluation du formateur constitue un gage pour la réussite des enseignements et l'amélioration du rapport qualité. Car, perçue dans sa fonction formative, l'évaluation est comme une boîte à outils pour les apprenants et pour les enseignants. En effet, la note chiffrée peut refléter souvent la mauvaise pratique enseignante ou le manque de compétence professionnelle, quoique la question soit discutable. En tout cas, c'est ce que semble dire (Saint-Onge, 1990) dans son livre intitulé : « *Moi, j'enseigne, mais eux apprennent-ils?* » Nous partageons la thèse selon laquelle les apprenants ne sont pas les seuls responsables de leur contreperformance en français. Au contraire, ils sont les victimes collatérales du système éducatif malien qu'il faut corriger par les bonnes pratiques (voir ci-dessus section 1.3.1.). Plusieurs études notamment Scallon (1999) et Legendre (2008) ont montré la pertinence de cette question, puisque :

Le processus d'évaluation continue ayant pour objet d'assurer la progression de chaque individu avec une démarche d'apprentissage dans l'intention de modifier la situation d'apprentissage ou le rythme de cette progression pour apporter, s'il y a lieu, des correctifs appropriés.

C'est au prix du changement positif que nous sortirons de la note chiffrée globale sans critère défini vers une véritable évaluation à partir des critères définis (voir la grille du CECRL). Ainsi, nous valoriserons les productions des apprenants à l'oral et à l'écrit en leur offrant la chance de faire des erreurs et d'apprendre de leurs erreurs. Cette proposition va dans le même sens que Scallon (2004) quand il écrit ceci à propos de la nécessité d'élaborer la grille d'évaluation pour définir les niveaux de performance.

La grille d'évaluation permet de porter un jugement sur la qualité d'une production ou d'un produit, l'accomplissement d'une prestation ou d'un processus qui ne peuvent être jugés tout simplement bons ou mauvais comme dans le cas d'une question à correction objective Scallon (2004).

Une adaptation des grilles des compétences langagières du CECRL⁸⁵ paraît opportune pour redorer le blason de l'évaluation "globale" et "sévère". De notre expérience d'anciens élèves de Lettres de la faculté, certains professeurs n'hésitaient de porter des appréciations stigmatisantes et minoratives suivantes sur les copies de dissertation française (*français abominable, commerçant de fautes, français bambarisé* etc.). Or, Dominguez, Maitre & Pouille (2019) soulignent que les degrés de compétitivité sont susceptibles de vérifier les réussites:

Les niveaux de performances permettent d'apprécier l'atteinte des critères. L'évaluateur peut choisir de 3 à 5 niveaux de performance selon le niveau de granularité souhaité. On recommandera plus volontiers une déclinaison en 3 niveaux afin de les distinguer facilement et on veillera à opter pour des labélisations non stigmatisantes. Commencez par le niveau le plus élevé, qui décrit le plus haut niveau de performance possible attendu, puis le niveau le plus faible susceptible d'être le strict opposé de la performance idéale ou un condensé des erreurs les plus fréquemment commises par les étudiant-e-s. Enfin, terminez avec le/les niveaux(x) intermédiaire(s) qui sont

⁸⁵ https://anglais-pedagogie.web.ac-grenoble.fr/sites/anglais-pedagogie.web.ac-grenoble.fr/files/ccerl_en_un_coup_doeil.pdf

un mélange des deux extrêmes. Les niveaux peuvent tout aussi bien être qualitatifs que quantitatifs.

Par ailleurs le souci de changer les pratiques enseignantes répond à un problème de cohérence et de pertinence. En effet, avec l'APC les enseignants font du nouveau avec l'ancien en ce sens que l'approche pédagogique est nouvelle mais le mode d'évaluation reste ancien, démodé. C'est pourquoi, les autorités éducatives doivent organiser des ateliers de formation à la méthodologie d'évaluation relatifs à l'approche par les compétences pour outiller les enseignants et adapter le système d'évaluation à la nouvelle méthode. Les apprenants en sortiront gagnants, puisque de toute évidence ils sont les premières victimes de cette insuffisance notoire. L'apport des TIC et leur appropriation seront d'un grand atout pour la modernisation et l'amélioration des apprentissages du français au Mali. Cette proposition passe nécessairement par la relecture des représentations et les pratiques enseignantes sanctionnant systématiquement l'erreur chez les élèves. Or, l'analyse de l'erreur suppose chez Piaget que les élèves fassent le rapprochement entre des outils déjà utilisés dans une discipline et ceux qui sont requis pour une autre discipline. C'est cela qui semble manqué aux apprenants maliens qui transposent les éléments de la langue maternelle sur le français sans tenir compte des dissemblances entre les deux langues à savoir le bamanankan et le français. Nous y reviendrons dans la section qui suit.

Dans le même ordre d'idées, les LN pourront jouer leur partition dans cette proposition à côté du français. Nous voulons faire référence au bilinguisme français-LN. La section suivante sera consacrée au bilinguisme pour faciliter et améliorer l'apprentissage du français dans un contexte plurilingue.

1.5.3.4. Du bilinguisme pour l'amélioration de la qualité des apprentissages au Mali

Le bilinguisme ou le curriculum français-langues nationales issu du programme d'enseignement s'inscrit dans un vaste projet de réforme du système scolaire malien: le Programme Décennal pour le Développement de l'Éducation (PRODEC). La loi n°99-046 du 28 décembre 1999 en son article trois définit le curriculum comme étant : «*Méthodes pédagogiques, mode d'évaluation) qui, dans le système scolaire et universitaire, permet d'assurer la formation des apprenants* ».

Le curriculum, comme défini par les autorités de l'éducation au Mali est donc un dispositif global qui prend en charge tous les éléments ou aspects liés à l'éducation scolaire. Il s'agit d'un curriculum institutionnel défini comme «*la forme que prend l'action de rationalisation*

conduite par des décideurs de l'éducation pour faciliter, tout au long, une expérience d'apprentissage auprès du plus grand nombre d'apprenants» (Cuq, 2003, cité dans Diarra, 2020).

L'objectif de l'introduction des LN dans l'enseignement du français au lendemain de l'indépendance du Mali visait à améliorer la qualité des expressions écrite et orale des élèves. Plusieurs réformes ont été entreprises à ce propos (voir chap.1, section 1.4.de la contextualisation).

Le bilinguisme du Mali, adopte l'approche constructiviste et socioconstructiviste qui « *en matière d'apprentissage, ouvre sur des pratiques de pédagogie active. Elle fait de l'élève l'artisan de ses connaissances* » (Nounta, 2015:105). Ainsi, le curriculum bilingue, inspiré par le constructivisme, se fonde sur la production d'un conflit cognitif en confrontant l'apprenant à des situation-problèmes afin de créer « *un effet de déstabilisation susceptible de provoquer une réorganisation de connaissances ou l'acquisition de nouveaux savoirs et savoir-faire pour un réel équilibre* ». (Nounta, 2015:106). À ce titre, le bilinguisme améliore les activités d'apprentissage où l'élève est l'artisan du dispositif d'enseignement et d'apprentissage.

Par ailleurs, l'analyse du document de 2015 annexé à cette politique linguistique montre que le choix porté sur les langues nationales se justifie aujourd'hui, par le besoin d'utiliser les langues nationales comme outil incontournable du développement. Ce besoin est exprimé par différents organismes et communautés du pays à savoir les collectivités territoriales, les ONG, les entreprises, les institutions de la République, les structures politiques et administratives et bien sur l'école, avec la mission de la généralisation de l'utilisation des langues nationales dans le système éducatif. À cet effet depuis 2014, sur les frontons de tous les ministères et services centraux de l'Etat, on peut lire le nom du service en français et en bamanankan. L'exemple est donné par le fronton du département ministériel de la justice.

Photo 24 : Une illustration du bilinguisme français-bamanankan



Source : Nos enquêtes de terrain de 2021

L'hypothèse qui sous-tend l'utilisation des LN, c'est que la maîtrise de la lecture et de l'écriture étant l'une des exigences actuelles qui permettent la participation active et responsable des communautés au développement. Si nos langues sont instrumentées, il est certain que la majorité de la population s'épanouirait davantage encore si celles-ci devraient jouir d'un statut

officiel. Cependant, cet idéal nationaliste tarde à voir le jour pour diverses raisons à diagnostiquer pour les aplanir. Comme Paul (2015) le précise qu'en déclarant ceci:

« [...] les élus des collectivités territoriales et des communautés de base sont en majorité des analphabètes en français. Ils souhaitent, avec leurs partenaires techniques de la place, que les documents de gestion des conseils communaux et de cercle et tous les textes réglementaires les concernant soient élaborés dans les langues nationales ou en bilingue Langues nationales/Français. Ils souhaiteraient également que les procès-verbaux des réunions et rencontres, les convocations, les contrats soient rédigés dans les langues nationales, qu'ils maîtrisent » (Guindo, 2015 : 5)

Le constat que fait Paul (*op.cit.*) montre que le compte est loin d'être atteint sur le plan financier, puisque le Mali compte treize langues (*cf.* chap.1 de la contextualisation). Il s'agit concrètement d'élaborer des supports didactiques afin de former et alphabétiser les agents municipaux des 703 communes du Mali. La section qui suit déroule les éléments qui sous-entendent les échecs des réformes éducatives en contexte plurilingue au Mali.

1.5.3.5 De la Contre-performance des réformes éducatives

Parmi les raisons qui semblent justifier la piètre qualité des compétences que les apprenants maliens sont censés acquérir figurent en bonne place la problématique de la formation des formateurs et celle des dispositifs didactiques et pédagogiques existants. De même, les mouvements de grève, la pléthore des effectifs, le manque de matériel didactique et de suivi sont aussi convoqués (*cf.* supra statistiques de 2019 sur le REM : 97)

Le manque de formation initiale et continue des enseignants couplés à la problématique du suivi-évaluation ont beaucoup concouru à l'abandon de l'introduction des LN dans le système éducatif dans les années 1980 (*cf.* section 1.3. du chapitre1 de la contextualisation). Il s'agit des écoles expérimentales de Ségou et de Koulikoro. Le vide pédagogique constitue la pierre angulaire de la problématique de l'enseignement/apprentissage du FLE-FLS en contextes plurilingues. L'illustration nous est fournie par l'APC, en cours au secondaire depuis près d'une décennie sans dispositifs appropriés, ce qui n'est pas sans répercussions sur les apprentissages. De toute évidence, il est impossible d'assurer une bonne formation, dès lors que les outils didactiques et les documents de référence ne sont pas réunis encore moins de grilles d'évaluation. Le seul manuel pédagogique disponible à ce jour reste le recueil de textes et quelques fiches

illustratives selon l'APC, élaboré 2015 par les partenaires techniques et l'inspection nationale d'enseignement soit trois ans après la mise en application de la méthode APC.

Cet état de fait semble cautionner les méthodes très instables mises en pratique au bon gré des enseignants. Il ressort des constats lors des suivis des stagiaires sur le terrain dans les lycées que tous les professeurs de français n'enseignent conformément aux recommandations de l'APC, ils se complaisent toujours dans la méthode classique transmissive, où les élèves n'interagissent pas, puisque seul l'enseignant détient le monopole de la parole et du savoir. Les raisons invoquées à la non application de l'APC, c'est la perte de temps dans la synthèse des activités de groupes à cause des effectifs nombreux et à la mauvaise disposition des tables-bancs. Cette difficulté signalée dans la mise en application de l'APC au Mali montre qu'une nouveauté pédagogique doit être instaurée en concertation avec les personnes qui les appliquent notamment les enseignants maliens. Il faut cependant reconnaître que la problématique de transmission des nouveautés pédagogiques n'est pas spécifique au cas du Mali.

Les mouvements de grève des syndicats d'enseignants et d'étudiants sont très fréquents si bien que les programmations initiales de cours ne sont jamais exécutées dans leur totalité. Et le paradoxe, c'est qu'à la fin de l'année scolaire et universitaire les évaluations finales et les examens nationaux (CAP, DEF, BAC, BT) sont tenus à l'échéance.

À la lumière de toutes les sections précédentes, nous comprenons que plusieurs hypothèses sont formulées en faveur de la nécessité de moderniser les dispositifs pour repenser les compétences communicatives et interactives surtout l'absence de grilles d'évaluation apparaît comme un vide à combler. De constat peu flatteur, nous sommes en droit de penser que le manque d'initiatives nationales fait que toutes les réformes sont inspirées de l'étranger ou en sont le reflet. Cette "erreur pédagogique" laisse croire que le pays ne dispose de potentiel humain capable de concevoir et d'élaborer des dispositifs taillés sur mesure pour changer les pratiques de classe et améliorer le système éducatif. Il est urgent que les linguistes, les pédagogues et les didacticiens maliens prennent cette problématique de la contre-performance des apprenants à bras le corps, au-delà de la simple dénonciation. C'est dans cet esprit que l'introduction des outils modernes d'apprentissage du français par les TIC peut contribuer énormément à renforcer les compétences pédagogiques et améliorer les performances scolaires. Le double contexte sécuritaire et sanitaire invite à aller dans cette direction pour assurer la continuité pédagogique dans les zones, où les écoles sont fermées. Dans cette perspective, les préfectures du centre, du nord et du sud pays qui sont plus sécurisées peuvent bien recevoir les élèves des zones à problèmes en vue de bénéficier des cours en ligne livrés soit à partir de Bamako ou à partir des capitales régionales à l'abri des attaques terroristes. Cette proposition

est bien possible si la volonté politique y est. La volonté politique s'entend par la décision des autorités éducatives du Mali qui ont en charge la gestion de l'éducation nationale.

Dans le prochain chapitre, nous nous intéressons aux travaux réalisés sur la thématique de recherche en avec la modernisation et l'amélioration des dispositifs d'enseignement/apprentissage du FLE-FLS dans le contexte plurilingue au Mali. Cela permettra de lever le voile sur la pertinence du choix de la thématique et les enjeux didactiques et pédagogiques qui sous-tendent une telle proposition. Trois sections permettront d'appuyer ce chapitre à savoir la recherche bibliographique, la lecture approfondie et la synthèse des recherches.

1.3. De la contre-performance des apprenants à l'oral vers des outils modernes

De nos enquêtes de terrain et de notre longue expérience de professeur de français au lycée, les évaluations au Mali portent globalement sur l'expression écrite (voir les examens nationaux, les évaluations sommatives etc.). Or, les compétences de l'oral font partie intégrante de la maîtrise entière d'une langue. La modernisation des outils d'apprentissage-enseignement en contexte plurilingue au Mali permet de combler cette insuffisance notoire, puisque l'oral revêt plusieurs dimensions qui permettent de faire face à beaucoup de situations de communication quotidiennes pour rester ouvert au monde extérieur.

1.3.1. Oral et variations: diachronique, diaphasique, diamésique, diatopique et diastratique

De nos jours, les linguistes par exemple Gadet (2003) et didacticiens comme Marquillò-Larruy (2003) s'accordent pour distinguer cinq types de variation du langage : la variation *diachronique*, la variation *diatopique*, la variation *diastratique*, la variation *diamésique* et la variation *diaphasique*. Ces variations sont respectivement étroitement liées au temps, au lieu, à la dimension sociale, au canal et à la situation. Nous examinerons chacun des cas de manière spécifique dans les lignes qui suivent.

1.3.1.1. Variation diachronique

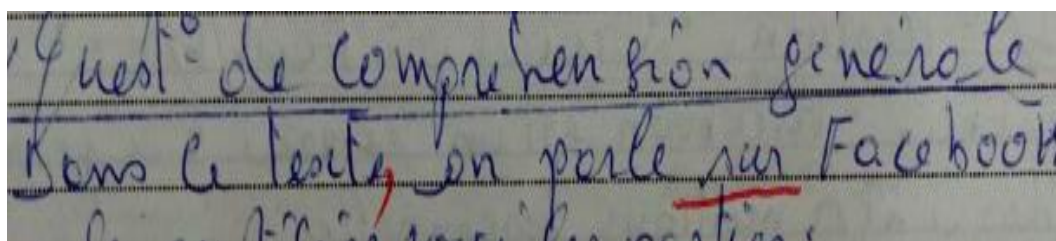
Comme indiquée dans la section précédente, la variation diachronique correspond à la variation historique, celle qui est liée au temps. Par exemple, l'orthographe de « quareau » a évolué dans le temps en « carreau », c'est en ce sens une variation diachronique d'après Marquillò Larruy ci-dessus. Dans le même esprit d'idées, on peut ajouter par exemple que l'orthographe de « kultur » emprunté à l'allemand et celle de « Kamara », patronyme malien voire ouest-africain, ont évolué avec le temps en « Culture » et « Camara ». On pourrait multiplier

des exemples issus au travers de l'histoire des mots et l'évolution de leur sens. La variation diachronique fait référence à la linguistique diachronique, c'est-à-dire à la linguistique historique de la langue (cf. Ferdinand de Saussure, *cours de linguistique générale* (1966)). Sans entrer dans les notions définitoires contradictoires, nous dirons que la linguistique diachronique s'oppose à la linguistique synchronique qui étudie tous les aspects de la langue à un moment donné de son évolution. Il est par exemple possible de mener une étude sur le français parlé au Mali de 2000 à nos jours. L'objectif de cette étude serait de faire le point sur le français parlé par les Maliens à la lumière de l'évolution des TIC par comparaison au français ayant précédé l'avènement des outils nomades (téléphones, tablettes, MP3 etc.). Cette étude est du ressort de la linguistique synchronique à la différence de l'évolution relative à un lieu donné. Dans la section à venir, nous traiterons de la variation diatopique.

1.3.1.2. Variation diatopique

La variation diatopique se rapporte à la variation géographique, correspondant au lieu. Par exemple « la tuque » au Québec se nomme le « bonnet » en France, c'est une variation diatopique (Marquillò Larruy, 2003: 46). Pour faire le lien avec notre travail de recherche sur l'oral, les verbes « *descendre / monter* », « *parler sur* », « *avoir passé chez quelqu'un* » et « *avoir intervenu dans une affaire* » etc. au Mali s'entendent pour signifier respectivement « *embaucher/débaucher* », « *parler de* » « *être passé chez quelqu'un* », « *être intervenu dans une affaire* », en France (voir un exemple de capture ci-contre extraite d'une copie d'étudiant malien en lien avec **sur**).

Photo 25 : Un exemple de variation diatopique



Source : Nos enquêtes de terrain de 2021.

Au Mali, ce phénomène linguistique lié à l'accent apparaît aussi dans le son /R/ non roulé comme (dans « **travail** », **phrase** etc.) et les mots « **destinateur/destinataire/ docteur/commissaire** ». Dans le cas du français parlé au Mali, les usagers peinent à grasseyer le R et à distinguer ici les sons [œ] (**eu** ouvert) et [ɛ] (**e** ouvert). Nous attribuons ces accents au système

phonologique déjà acquis par ces locuteurs d'un certain âge. Chez les jeunes scolaires et étudiants maliens en cours d'acquisition d'un système phonologique, le **r** est grasseyé à la française. Quant à la confusion des phonèmes [œ] et [ɛ], nous estimons que cela est bien lié à la pratique pédagogique. En effet, lorsque l'enseignant ne se fait pas l'idée de discriminer les deux sons peu importe la raison, il reste évident que les élèves perdurent dans la forme erronée de la phonétique. Nous sommes tous victime de cette pratique, car le triangle vocalique n'est abordé qu'à partir de l'Université et seulement pour les étudiants en Lettres. Or, l'écrasante majorité a besoin de savoir comment discriminer les sons à l'oral. Puisque comme le souligne bien (Hagège, 1985: 93) :

« Dans l'apprentissage de l'oral, l'important n'est pas d'apprendre un mot ou un groupe de mots ou une structure syntaxique [...] mais de bien distinguer, de s'approprier leur oralisation, la forme sonore dans laquelle se coulent ces mots, ces groupes de mots ».

On ajoute aussi la substitution de (tous/toutes par chaque) : par exemple « **chaque** trois jours, **chaque** deux semaines » versus « *tous les trois jours, toutes les deux semaines* ». C'est précisément la variation diatopique qui est repérée par les interlocuteurs dans ces types d'énoncés. Partant de cette variation, allons faire le parallèle avec les variations liées aux paramètres sociaux du locuteur.

2.3. Variation diastratique

La variation diastratique fait référence, quant à elle, aux marques linguistiques reliées aux facteurs sociaux « *la fille que Je sors avec* » versus « *la fille avec qui je sors* » souligne une variation de type diastratique Marquillò Larruy (*op.cit.*). Mais pour sa part, Cuq (1996) estime que la variation diastratique a souvent comme répercussion la mise en place d'un sociolecte : « *un ensemble de variations de type diastratique, c'est-à-dire liées à une identité socioculturelle à une position dans la stratification de la société (...)* » (Cuq, 1996 : 222-223). À ce type de variation, il faut ajouter les variations régionales ou du canal en particulier, chez Gadet (1996 et 2005), qui voit dans le couple *écrit* et *oral* les extrêmes d'un continuum avec des zones intermédiaires, dont les frontières sont parfois difficiles à démêler : il y a de l'écrit dans l'oral et de l'oral dans l'écrit. En prenant l'exemple sur le cas malien, lors de nos entretiens de 2018 et 2019, nous avons noté des variations chez certaines catégories socioprofessionnelles comme : les mécaniciens utilisant oralement *radoul* (arrêt d'huile) et *classi* (boîte de culasse); *les maçons* employant les termes *broumette*, *serzon* pour dire simplement brouette et serre-joints. En

effet, nous avons noté ces termes dans les garages automobiles sur les bons de commande d'achat des pièces détachées dans un français moitié bambarisé, c'est-à-dire un français mélangé à la langue maternelle. En milieu scolaire, universitaire voire intellectuel beaucoup font des confusions au sujet des pronoms « que/dont » et « le/lui » qu'ils utilisent dans le sens inverse. Malheureusement, à ce que nous sachions, aucune base de données sociolinguistique relative aux variations langagières n'existe dans les annales linguistiques. Nous illustrons notre propos par les phrases décontextualisées ci-dessous.

1. Le problème que je parle est compliqué* (Le problème dont je parle est compliqué).
2. Je vais lui voir demain*. (Je vais le voir demain.)
3. La crise dont le pays traverse n'est plus à démontrer*. (La crise que traverse le pays n'est plus à démontrer).
4. Le professeur l'explique la leçon. * (Le professeur lui explique la leçon)

Ces variations reflètent les différents usages du même français mais parlé selon le statut ou la position sociale de chaque locuteur. Maintenant, nous nous intéresserons à la compétence du locuteur à parler en étant conscient de la diversité du registre ou en fonction de l'interlocuteur.

1.3.1.3. Variation diamésique

La variation diamésique concorde aux variations liées à l'oral et à l'écrit. Par exemple « /fopaldir/ » versus « il ne faut pas le dire » est un exemple de variation diamésique Marquillò Larruy (*op.cit.*). Dès lors on comprend que cette variation est un phénomène conscient pratiqué par le locuteur. C'est dans cet ordre d'idées que « *la compétence diamésique convoquée* par Hamma (2019) confirme cette réalité :

La compétence diamésique » serait, parallèlement à la « littératie », cette nécessaire aptitude qu'un sujet devrait acquérir et développer dans les pratiques de la communication et qui se définit comme la disposition à reconnaître et à utiliser l'aspect formel ou informel dans un discours, à bon escient : le locuteur doit être capable de moduler lucidement son discours, en fonction du contexte de communication qui se présente, ce qui implique une maîtrise des outils d'analyse et d'interprétation de chacun des deux types d'actualisation langagière. Et c'est justement cette dimension « diamésique » qui semble globalement faire défaut dans l'enseignement du français de manière générale et [...] dans les pratiques de classe. (Hamma, 2019:8)

Telle que présentée par Hamma (*op.cit.*) cette compétence n'est pas effectivement prise compte dans le système éducatif malien, puisque les instructions officielles et l'enseignement du français en particulier ne lui réservent pas de créneau spécifique. Nous maintenons notre position depuis le début de ce travail pour dire que l'oral et les interactions verbales sont incontournables dans le développement des compétences langagières et linguistiques. Car, une langue comme le français n'est maîtrisée parfaitement que par la pratique. En conséquence, les règles spécifiques pour mieux cerner cette compétence méritent un enseignement à part entière, eu égard à la situation de pays francophone.

Par ailleurs, de nos jours, la notion de *diamésie* est aussi employée pour décrire certains genres intermédiaires (chat, sms, forums, *etc.*), entre autres, chez Dostie & Hadermann (2015) ou encore chez Colombani (2011 et 2015), qui retient le côté « oral écrit » ou « écrit oralisé » ; l'auteur considère la diamésie comme une absence de frontières entre l'écrit et l'oral dans l'approche du slam (genre de chanson). La diamésie peut aussi être assimilée à l'une des manifestations des variations diaphasiques (*cf.* Wüest, 2009). Après cette série de définitions de la variation diamésique, nous passons à une autre variation dans la ligne suivante.

1.3.1.4. Variation diaphasique

La variation diaphasique est la variation qui se rapporte à la situation. Par exemple, « mais que faites-vous Monsieur ? », « je mange au restaurant », différent de « mais qu'est-ce que tu fous ? », « je bouffe dans une gargote ». Dès à présent, nous nous accordons à définir la variation diaphasique comme : « [...] *l'étude de la capacité des locuteurs à moduler leur façon de parler en fonction des différents interlocuteurs et activités.* » (Gadet, 2003 : 124).

En tenant compte de cette définition, on s'aperçoit que la variation diaphasique se rapporte aux registres de langue à utiliser en fonction de la situation de communication sans perdre de vue le statut ou le rang social de la personne en face. Ainsi, le discours varie selon l'interlocuteur et le contexte de la communication d'où cette mise en garde proverbiale de la littérature populaire malienne : « *Autrefois, n'importe qui ne disait pas n'importe quoi, à n'importe qui, n'importe où, n'importe comment, n'importe quand* ». Cela dénote d'une perception traditionnelle, de la préciosité de la parole qui est déterminée par les facteurs comme émetteur, message, destinataire, temps, lieu, manière (style, choix pertinent des mots).

Nous récapitulons l'ensemble de ces variations par le tableau ci-dessous proposé par Gadet (2003) qui synthétise les cinq types de variation.

Tableau 23 : Type de variation du langage (Gadet, 2003)

| | Temps | Changement | Diachronique |
|--------------------------------------|----------------------------|---|---------------------|
| Variation selon l'utilisateur | Espace | Géographique, régional, local, spatial | Diatopique |
| | Société, communauté | Social | Diastratique |
| Variation selon l'utilisateur | Styles, niveaux, registres | Situationnel Stylistique, Fonctionnel | Diaphasique |
| | Chenal | Ecrit/oral | Diamésique |

Source : Françoise Gadet, *La variation sociale en français*, Ophris, 2003, 135 pages

Nous pouvons noter à travers ce tableau récapitulatif de Gadet (op. cit.) classe les cinq types de variation en deux catégories, à savoir « *la variation selon l'utilisateur* » et « *la variation selon l'usage* » (p.15). Dans la catégorie « *la variation selon l'utilisateur* », l'auteure insère les variations de type diachronique, diatopique et diastratique (Gadet, 2003 :15). En effet, ces trois variations ont comme point commun d'être imposées par le contexte dans lequel l'utilisateur apprend ou utilise le français. Ces variations sont donc la conséquence des paramètres inhérents au lieu, au temps et à la dimension sociale dans lesquels l'utilisateur a grandi et a appris le français. En ce sens, ces variations de type diachronique, diatopique et diastratique constituent en partie l'identité de l'utilisateur, une identité qui se forme en fonction du lieu de l'apprentissage de la langue française, par exemple : en France, à Montréal, à Bamako, etc. en fonction du temps dans lequel on parle le français : au Moyen Âge, en 2006 ou en 2020, mais aussi en fonction du milieu social dans lequel on apprend et parle le français. Ainsi, ces trois variations sont bien liées avant tout à l'utilisateur de la langue française. Ces différences de lieu, de temps et de dimension sociale créent de la variation entre les utilisateurs.

Cette variation est d'ailleurs bien reconnue par les apprenants d'une L2: « *Lorsqu' ils se retrouvent en France, les étudiants ont une conscience plus ou moins diffuse de la variation : bien que capables de la repérer, ils ont du mal à l'explicitier* ». (Marquillò Larruy, 2003 : 108). D'ailleurs, ces types de variation sont parfois soulignés en didactique des L2.

Ces variations linguistiques constituent un sujet central pour la sociolinguistique, en partant du postulat selon lequel « *il n'existe pas de langue où les locuteurs ne manient sous des*

formes diversifiées ». Et c'est pourquoi, les sociolinguistes « saisissent cette différenciation en parlant de variétés pour désigner différentes façons de parler, de variation pour les phénomènes diversifiés en synchronie, et de changement pour la dynamique en diachronie » (Gadet, 2003 :7). Si certaines variations semblent a priori indifférentes à la norme sociale (comme, au niveau lexical, *tu m'ennuies / tu m'agaces* et au niveau syntaxique *il faut que tu viennes / il faut venir*), on peut en revanche considérer que d'autres variations sont, selon l'expression de Bourdieu (1982), classées et classantes. Pour celui-ci, les variations classées concernent l'existence d'une hiérarchie entre les différentes formes possibles. Pour illustrer notre propos, *je mange / je me restaure* sont des variations classées en ce sens que manger est courant et se restaurer appartient au style recherché. Quant aux variations dites classantes, elles ont trait à l'usage des différentes formes possibles par un locuteur donné, lui permettant non seulement de se distinguer mais aussi permet à son auditoire de le classer. Par exemple, dans le vocabulaire de la famille, employer *tonton, oncle, papa, père, maman* et *mère* illustrent les cas de variations classantes. Puisque ces termes ne relèvent pas du même registre de langue. En clair, il s'agit d'un écart pris par un locuteur d'une langue donnée servant à se différencier mais aussi à être catégorisé, qualifié d'usager courant ou de niveau avancé.

L'oral est utilisé en tant qu'outil de communication et non une discipline à part entière avec toutes ses spécificités. En d'autres termes, les pratiques en classe laissent peu de place aux interactions orales et verbales en tant que compétence. Le français comme langue de scolarisation semble être perçu uniquement dans son aspect scriptural, tous les efforts y sont regroupés dans ce sens (cf. *Le programme de français en 10^{ème}*). Ce nouveau programme de FLS vise à développer trois compétences qui peuvent être résumées comme suit : *parler, lire et écrire*. En théorie, parler le français dans le contexte malien est souvent présenté sous deux compétences, à savoir la compréhension et la communication orale. Or, les compétences interactive et discursive de l'oral sont à prendre en considération si l'on tient à la performance des apprenants en français aussi bien dans les contextes formel et informel.

D'autres spécificités de l'oral ayant trait au style sont convoquées par Gadet (2003) pour laquelle les productions orales se caractérisent par une grande variété stylistique (dans le sens de variation diaphasique ou de registre de langue). En faisant le lien avec le cas spécifique du Mali, le lexique utilisé par les jeunes rappers est tout à fait édifiant. En effet, le rap malien est encré dans les termes d'inspiration certes étrangère mais locale de par le registre du langage choisi. Par exemple des expressions comme « faux pas teyi », « kowbeye ! », « gosi l'eau la », « yèlè yiri la », « lycée de Bamakocoura », « gladiaw », etc. sont glissés dans les chansons en français ou en langue maternelle. Nous assistons à sorte d'alternance codique français-langue

maternelle ou inversement sous forme de style de communication lié à un âge. Analysons respectivement ces vocables « générationnels⁸⁶» pour mieux les appréhender leur construction morphosyntaxique :

-« faux pas teye» est un cas d'alternance codique français-bamanankan très récurrent dans les conversations des jeunes adolescents maliens pour exprimer qu'il n'y a pas d'«inquiétude, crainte » par rapport à un questionnement précédent. Morphologiquement, nous avons le mot composé français « faux pas », auquel on a adjoint la particule bambara « teye », qui exprime la négation ou l'absence de quelque chose. C'est donc particulièrement familier et générationnel. « Kowbeye », c'est une expression, mieux une interférence langagière à la L1, pour marquer une affirmation que le locuteur fait sciemment exprès de laisser l'interlocuteur imaginer la suite. C'est en clair pour dire de manière indéfinie qu'il existe quelque chose ou une forme d'alerte ou de prévention de celui qui vous écoute. L'expression est aujourd'hui employée par toutes les catégories d'âge : jeunes, adultes et vieux. Elle s'emploie globalement en préposition ou en postposition pour inviter l'autre à approfondir la réflexion.

- « gosi l'eau la », est une formation hybride du bamanankan et du français composée d'un verbe « gosi », signifiant « frapper » dans le sens de « boire » et du complément (l'eau+ postposition (la). Cela revient à dire qu'une telle personne boit de l'alcool, symbolisé par l'eau. C'est aussi une manière cryptique de ne pas appeler le chat par son nom « référence étant faite à IBK, chef de l'Etat du Mali de 2013 à 2020 ». C'est un crime de lèse-majesté de s'immixer dans la vie privée du chef de l'Etat avec des termes très clairs.

- « yèlè yiri la » est une expression métaphorique comprenant un verbe « yèlè », qui veut dire « monter » mais au sens figuré, un complément « yiri », (arbre) et de la postposition (la) apparaissant toujours à la même occurrence finale. Elle s'emploie pour de dire de manière voilée que tel individu fait usage de stupéfiants. Le nom d'un autre chef d'Etat est cité par un rappeur en utilisant des subterfuges pour recourir à des figures de style appropriées. La matière d'origine est prise pour exprimer ce qui en est dérivé (arbre pour chanvre indien ou drogue).

- « Lycée technique de bamakokura ». En réalité, c'est une image métaphorique, car il n'existe pas de lycée à cet endroit de la ville. Il s'agit bien sûr de la maison centrale d'arrêt qui réside dans ce quartier de Bamako. Par métaphore, c'est-à-dire une comparaison sans outil comparatif, cette prison symbolise un lycée pour les détenus qui y méditent sur leur sort. On assiste donc à un néologisme de sens, tous ces mots existent mais on leur a affecté un nouveau

⁸⁶ Ces termes sont utilisés en général par les jeunes de même génération, appelée affectueusement « G21 », en référence à la génération du XXIème siècle qui possède ses styles vestimentaire, langage et sa conception propres à elle.

sens dicté par l'inspiration des artistes. Nous pourrions parler de variation diaphasique concernant un changement lié à une génération ou à une catégorie d'âge. À côté de la jeunesse, la presse écrite et parlée utilise également cette expression imagée.

- « Gladiaw » : C'est une apocope, c'est une chute des lettres finales du mot. Le terme désigne le raccourci de « gladiateurs ». Le « w » marque le déterminant possessif pluriel en bamanankan comme « mes ». Concrètement l'expression est employée pour signifier mes admirateurs en français ou fans en anglais.

Au vu de tous ces types de variation, nous prenons conscience de la nécessité de discerner les divers paramètres de variation à l'intérieur d'une même langue notamment le français. Ces variations témoignent des réalités géographiques des usagers, de l'évolution de la langue en fonction du temps et de la génération du niveau de compétences des locuteurs. Puisque la langue n'est pas homogène et que chaque communauté lui imprime une couleur particulière, il faut, pour rendre compte de cette diversité, évoquer l'existence de normes « endogènes » qui modulent la mise en application de la norme commune. Or ces normes endogènes ne se manifestent (dans Moreau, cité par Vézina (2009) « *sur un nombre limité d'unités lexicales et sur des traits phoniques, sans que la syntaxe ou l'essentiel du lexique soient jamais touchés* », du moins, dans le style surveillé (discours soigné, langue écrite), celui que l'école tente de transmettre aux élèves. Autrement dit, il est plus juste de voir ces normes « nationales » comme autant d'expressions de caractéristiques sociales, culturelles et historiques particulières plutôt que de les considérer comme des normes du français, distinctes et complètes. Néanmoins, par commodité, on peut les qualifier de « standards locaux », comme le font certains linguistes comme Moreau (*op.cit.*) et faire comme s'il s'agissait de modèles complets et autonomes. Sans être strictement exacte⁸⁷, une telle conceptualisation n'est pas en totale contradiction avec la réalité, surtout lorsqu'on prend en considération le fait que chacune des variétés géographiques est pleinement fonctionnelle sur les plans social et situationnel, et témoigne d'une dynamique sociolinguistique particulière qui peut influencer de façon variable sur la hiérarchisation des usages telle qu'elle est fondée et perçue par les locuteurs eux-mêmes. C'est la raison pour laquelle Vézina (2009) estime que dans le contexte québécois :

⁸⁷ Elle n'est pas strictement exacte parce que, dans les faits, chaque variété nationale de français subit des influences plus ou moins fortes de la variété hexagonale; ces influences participent continuellement, de façon plus ou moins subtile, à la redéfinition de la dynamique sociolinguistique existant dans chacune de ces variétés. Pensons, par exemple, à la diffusion de la locution *en avoir marre*. Il y a trente ans, elle était encore fortement associée à l'usage français par l'ensemble des Québécois, qui utilisaient couramment l'expression *être tanné* pour exprimer à peu près la même chose. Aujourd'hui, *en avoir marre* fait partie de la langue courante au Québec; *être tanné* semble être considéré comme de plus en plus familier.

« Les caractéristiques distinctives des variétés sont plus nombreuses dans l'usage courant, notamment à l'oral (pensons aux expressions imagées et aux jurons), que dans l'usage soutenu ou soigné; il en va de même pour le registre spécialisé (le cas des technocrates), qui demeure relativement uniforme dans la francophonie ».

Cette remarque que fait Vézina (op.cit.) coïncide avec la situation linguistique du Mali (voir la section 1.3.1.2 op.cit.), où les mots francisés sont très présents à l'oral. En analysant par exemple la variation géographique, nous cherchons entre autres, à décrire les différences entre l'usage en cours dans un lieu particulier et celui en cours ailleurs. Nous pouvons tenter de déterminer les diverses sources de ces particularismes et de dégager les divers modèles socio-linguistiques qui ont pu en influencer l'implantation dans l'usage. S'il est vrai que le bon usage, la langue standard, demeure somme toute assez peu variable sur le plan géographique, sa variabilité ne peut être occultée pour autant « comme en témoignent les nombreux synonymes relevés dans les dictionnaires, tels *affréter/noliser*, *exocet/poisson volant*, *deutérium/hydrogène lourd*, *vieux/âgé*, *humble/modeste*, synonymes sans lesquels les écrits, qu'ils soient littéraires ou plus techniques, seraient beaucoup moins nuancés. Ces synonymes standards peuvent également mettre en évidence la diversité géographique » (OQLF, 2008 : 7).

La politique linguistique de chaque pays doit réfléchir au mécanisme de prise en compte de ces variations liées aux normes nationales. Dans la section qui suit nous y reviendrons en détails.

1.4. Politique d'enseignement au Mali

Le français est la langue officielle du Mali mais il cohabite avec les langues nationales. Cette cohabitation lui confère un statut de Langue Seconde, puisqu'il est utilisé à côté des Langues Maternelles dont certains concepts sont directement transposés. Il reste entendu que le français parlé au Mali garde des caractéristiques du pays comme partout ailleurs en Afrique francophone. À titre d'illustration rappelons la question très discutable, celle de la « norme endogène ». Ce concept s'entend comme la prise en compte des spécificités lexicales et morphosyntaxiques locales ou variations langagières du français hors de France.

Pour caractériser ces autres façons de parler français, Manessy (1992) utilise la notion de norme endogène, par opposition à la norme exogène qu'est la norme hexagonale, et qui, prend en compte la standardisation du français. Le français standard fait référence au français tel qu'utilisé dans les institutions internationales. C'est un français à caractère officiel et distinct de la norme endogène. Dans les pratiques de classe et dans les évaluations, les enseignants

maliens sont assez regardants sur la correction de l'expression avec des appréciations souvent démotivantes : « copie truffée de fautes », « expression abominable », « commerçant de fautes » etc. Toutes ces appréciations nous amènent à dire que les enseignants maliens que nous avons côtoyés et enquêtés sont moins tolérants par rapport aux cas d'erreurs d'écriture ou de fautes orthographiques. Cette attitude rigoriste des enseignants cache, de notre point de vue, leurs besoins de formation linguistique et pédagogique. Ces besoins de formation ne seront solides que par la dotation des écoles en outils et supports pédagogiques. Aussi, le renforcement du suivi pédagogique à tous les niveaux reste une question centrale y compris la communication efficiente sur le rôle magistral de la langue nationale dans l'acquisition du français.

En clair, les pratiques enseignantes sont assez déterminantes dans la motivation ou non des apprenants à persévérer dans les apprentissages malgré les lacunes afin de corriger les insuffisances par la pratique écrite et orale du français. C'est dans cette même perspective que la question de la norme est reléguée au second plan par les sociolinguistes comme (Gadet, 2003), qui s'intéressent essentiellement à l'usage et aux usagers (Gadet, 2003: 90-152). Le français standard suppose l'existence d'une seule variété, ce paraît inadmissible, puisque par expérience, nous savons que les régions ont leurs accents (breton, toulousain...) qui ne sont pas identiques à ceux de Paris. Dans le même ordre d'idée, Gadet (2007) explique que toutes les variations sont forcément la conséquence de la mise en place d'une norme, car s'il y a variation, c'est par rapport à une norme : « *la standardisation ayant pris la forme d'une réduction de la variation, elle fonctionne sur des exclusions tendant à n'admettre qu'un seul usage comme correct* » (Gadet, 2007:114).

Si nous suivons cette logique de Gadet ci-dessus, l'unique usage jugé « comme correct », mettrait sous pression tous les locuteurs natifs et non natifs à utiliser de manière parfaite le français. Or, le Nouchi en Côte d'Ivoire a ses particularités lexicales distinctes du français malien pour lequel « *Toutes les enquêtes montrent que le Mali est le pays le moins francophone de l'Afrique de l'Ouest* » selon Denis (1998).

Il existerait donc une norme orale endogène du français, distincte selon les pays. Les travaux sur l'émergence des parlers urbains en Afrique Manessy (1994,1995) ; Wald (1994) ; Dreyfus & Julliard (2002, 2005) ; Swigart (1992) ; Thiam (1994) ont de leur côté permis de porter le regard sur de nouveaux contextes d'appropriation où, selon les termes de Dabène (2000) :

« *La langue acquise ne vient pas des autres, mais des sujets eux-mêmes, engagés dans une élaboration langagière collective. Ces parlers véhiculaires à caractère nettement pluriethnique deviennent peu à peu, au fur et à mesure de leur appropriation, des parlers vernaculaires spécifiques au groupe. Ils s'élaborent non à partir d'éléments extérieurs, mais à partir des éléments langagiers déjà maîtrisés par les sujets et le processus d'acquisition n'est pas autre chose, dès lors, que la mise en commun de ce potentiel collectif [...] A et B construisent ensemble la langue C à partir de leurs répertoires verbaux respectifs sur la base d'un plurilinguisme recréé, assumé et, à son tour, constitutif d'une identité collective* ». (Dabène, 2000 :12)

Cette réflexion de Dabène ci-dessus nous amène à dire que l'amélioration du niveau des apprenants en français en contexte francophone et plurilingue peut bien réaliser en intégrant les connaissances déjà acquises en langue maternelle. Ainsi l'institution des normes endogènes apparaît au Mali comme une légitimation des usages locaux du français. Ces normes s'appliquent et s'entendent lorsque le français est incapable de traduire réalités culturelles du genre *les choses de ma tête*, par métonymie, l'expression est employée pour désigner *mes soucis, mes déplaisirs*. Nous disons aussi par expérience que la francophonie s'enrichit des néologismes y compris les africanismes. À juste titre Dutard (2007) estime qu'« *une analyse rigoureuse de la coexistence du français et des langues nationales devrait simuler toutes ces perspectives qui peuvent, selon les circonstances, influencer les cours de l'histoire* ».

Si la problématique de la norme et des usages langagiers intéressent aussi bien les linguistes que les didacticiens Massaloux (2001), invite à considérer qu'« *actuellement, l'une des principales préoccupations des sociolinguistes est le problème éthique que pose le fait de faire abstraction de la pluralité des pratiques langagières et culturelles dans la conception répandue d'une norme « unique* » et sa contradiction apparente avec le pluralisme ambiant (Massaloux, 2001:10). Par ailleurs, la vague du bilinguisme fonctionnel en didactique semblerait avoir aussi résolu le débat sur la norme et le choix des contenus linguistiques comme s'ils allaient de soi, dès lors que les objectifs d'enseignement sont établis : les normes d'usage sont choisies en fonction du public et des actes et/ou situations de communication visées (cf. Dabène, 1982).

Au Mali, le français est principalement le médium de l'enseignement et, de ce fait, la formation linguistique occupe une place importante dans l'apprentissage des enfants qui fréquentent l'école en parlant déjà leur langue maternelle. Parler sa langue maternelle en famille et le français à l'école fait appel à la notion de plurilinguisme ou de diglossie en particulier. Ces phénomènes langagiers sont assez pratiqués dans la vie sociale et quotidienne au Mali. Dans la section qui va suivre, nous reviendrons plus en détail sur le plurilinguisme et ses implications dans le contexte malien, ceci est d'ailleurs en lien avec notre objectif de recherche à savoir la mise en place de dispositifs en contexte de plurilingue.

1.4.1. Plurilinguisme ou trilinguisme français –bambara-LN

Si le Mali compte treize langues nationales reconnues officiellement à côté du français, force est de constater que le pays passe modérément plurilingue dans le contexte africain. Pour preuve, « seulement » une vingtaine de langues endogènes (Calvet 1992 : 215, Canut et Dumestre 1993 : 220). Ici, le trilinguisme est fréquent du fait qu'une de ces langues, le bambara, s'étend à tout le territoire, fonctionnant comme langue véhiculaire. Cette langue, maîtrisée par environ 80% de la population (Chaudenson et Rakotomalala, 2004 : 16), joue en effet un rôle intermédiaire entre le français et les autres langues du terroir :

Malgré l'habitude séculaire tendant à considérer qu'il existe d'un côté le français et de l'autre les langues « nationales », l'observation de la réalité linguistique et sociolinguistique oblige à constater que le paysage n'est pas (n'est plus) composé de ce binôme, mais plutôt d'un trinôme français bambara-langues nationales (Dumestre, 2003 : 9).

Ces perceptions ci-dessus liées au plurilinguisme dans le contexte malien confirment la politique de promotion des langues nationales par rapport au français, pourtant langue officielle et à variante haute. Mais l'évolution du plurilinguisme modéré se manifeste dans les sphères scolaire et universitaire maliennes en faveur des langues internationales. En effet, les élèves et étudiants maliens semblent prendre conscience de plus en plus de la nécessité de maîtriser indépendamment du français, l'anglais, l'arabe, l'allemand et le russe dès le lycée. Cette " internationalisation des compétences linguistiques " correspond effectivement au point de vue de Beacco (2007) quand il déclare ceci :

Le plurilinguisme et l'éducation plurilingue n'ont pas pour objet l'enseignement simultané de plusieurs langues, l'enseignement fondé sur des comparaisons entre les langues ou l'enseignement du plus grand nombre de langues possibles, mais le développement de la compétence plurilingue et celui de son éducation interculturelle, comme forme du vivre ensemble.

Par éducation pluriculturelle, étroitement liée à l'éducation plurilingue, Beacco (*op. cit.*) entend plus spécifiquement des activités, réalisées ou non sous la forme d'un enseignement, visant à la prise de conscience, l'acceptation positive des différences culturelles, religieuses et linguistiques et la capacité à interagir et à créer des relations avec d'autres. La modernisation des outils d'A-E du FLE-FLS en contexte plurilingue au Mali passe nécessairement par la sensibilisation et l'intégration des concepts de l'éducation pluriculturelle en tissant ses rapports avec l'éducation plurilingue. De même, dans la logique de Beacco (*op. cit.*) on prend conscience que l'éducation plurilingue peut aussi se réaliser par des activités principalement destinées à sensibiliser à la diversité des langues, mais qui ne visent pas à faire acquérir celles-ci et qui ne constituent donc pas un enseignement de langues à proprement parler.

Par éducation plurilingue, on comprend avec Beacco (*op.cit.*) toutes les activités, scolaires ou extra scolaires, qu'elle qu'en soit la nature, visant à valoriser et à développer la compétence linguistique et le répertoire de langues individuel des locuteurs, dès les premiers apprentissages et tout au long de la vie. Par enseignement(s) plurilingue(s), Beacco (*op.cit.*) se réfère aux formes concrètes de l'éducation plurilingue (par exemple, aux enseignements de langues nationales, étrangères, régionales...) dont l'une des finalités est le développement de la compétence plurilingue. C'est justement cette éducation plurilingue qui a incité les autorités maliennes à entreprendre la réforme de 1962 qui est partie de l'introduction des langues nationales dans le système éducatif à côté du français dans les classes primaires du fondamental¹.

L'autre versant du plurilinguisme se manifeste sur le terrain sociolinguistique. Il s'agit notamment l'acceptation de la culture et de la langue de l'autre qui confère au concept de « plurilinguisme » toute sa valeur au Mali d'où la cohabitation des langues et cultures diverses dans la convivialité. De ce point de vue, il semble inapproprié de parler de "guerre de langues" au Mali, mais de coexistence pacifique des langues renforcée. Cette cohabitation pacifique doit sa résistance surtout aux relations à plaisanterie entre les différentes cultures maliennes que sous-tendent les langues voisines. Par langues voisines, nous entendons des ressemblances entre la plupart des langues du Mali. C'est à juste raison que le bamanankan, le malinké, le khassonké

sont très proches ainsi que le sénoufo et le mamara entre autres. Cette proximité se poursuit jusqu'aux relations à plaisanterie ou cousinage constituant des socles du vivre ensemble, une valeur traditionnelle séculaire au Mali. Par exemple, pour qui connaît le Mali, les Coulibaly (un patronyme populaire au Mali) sont les "cousins nationaux" à plaisanterie de la plupart des autres patronymes maliens (Cissé, Kéita, Konaré, Konaté, Samaké, Maiga, Touré ...).

Par ailleurs, le plurilinguisme fait revêtir au français plusieurs statuts selon les langues étrangères enseignées. Pour les arabophones maliens par exemple, le français est la langue seconde apprise à l'école, l'arabe étant leur première. Dans la même optique, les professeurs d'anglais, d'allemand ou de russe ont le français comme médium d'enseignement (cf. tableau 17, section 3.2.2 de la méthodologie). Quant aux langues parlées en familles par les élèves et étudiants maliens Cissé (2005) montre une certaine exoglossie. Par ce terme, il faut entendre que le fait que la plupart des étudiants enquêtés parlent une langue qui n'est pas celle des parents ni de leur ethnie. Une famille soninké dont les membres parlent le bamanankan est de cet ordre d'idées. Malgré toutes ces réalités du terrain, il faut bien constater que l'utilisation des langues nationales reste essentiellement orale au Mali, et que le passage à l'écrit est encore peu développé contrairement au français. De plus, la notion de plurilinguisme n'est pas vécue de même manière au Mali qu'en France. D'un côté, nous avons la perception sociale du terme et de l'autre la dimension individuelle l'emporte. C'est à titre juste que Cécile-Van (2001) précise ceci:

[...] S'il existe au Mali un rapport diglossique entre le français, langue officielle et langue d'enseignement, langue d'usage écrit et oral, et les autres langues maliennes, langue de communication uniquement, ce rapport diglossique n'a rien à voir avec celui qui s'instaure en France, dans la mesure où il n'est pas appuyé par une idéologie monolingue. Le plurilinguisme est un plurilinguisme social, qui va de soi au Mali, même si les différentes langues n'ont pas la même position. Le plurilinguisme en France est relégué au rang de plurilinguisme individuel, privé, il est à la marge. Dès lors, il est vécu, individuellement, sur un mode diglossique.

On s'aperçoit dans ce passage de Cécile-Van ci-dessus met en lumière deux notions : la diglossie, le fait que le locuteur choisit telle ou telle langue en fonction du contexte de la communication n'est pas lié à un esprit de monolingue selon cette perception française. En revanche au Mali, le mode qui régit la relation diglossique français-langues nationales est déterminé par la position sociale de chacune des langues. La seconde notion mise en exergue par

Cécile Van (*op. cit.*) est la nuance entre le plurilinguisme tel perçu en France et au Mali. En effet, la représentation de la langue selon l'échelle de prestige n'est pas une évidence en France, où le français règne en maître absolu à l'opposé du Mali. Pour être précis, le plurilinguisme malgré les multiples acceptions résulte de l'état d'un individu ou d'une communauté d'utiliser concurremment (comme au Mali) plusieurs langues selon le type de communication. Le plurilinguisme fait l'écho des mutations sociales en matière de contacts des langues. La recherche sur le plurilinguisme et ses modalités connaît de plus en plus un intérêt croissant pour les études linguistiques. Le contexte malien qui nous intéresse dans cette étude en est une illustration. Il s'agit de prendre en charge les multiples usages du français en dehors de la France d'où la notion de normes endogènes ou du français parlé selon les particularités francophones. S'il est vrai les cultures se côtoient et s'influencent, le contact du français avec les langues nationales fait naître des expressions orales et écrites enrichissantes pour la langue de Molière (*cf.* inventaire des particularités du français d'Afrique). Sans le dire, les notions de parole et de langue transparaissent ici, dans la mesure où le locuteur individuellement produit ses énoncés à partir du système de la langue en tant que fait social. Ces énonciations sont naturellement influencées par son origine sociale ou géographique, son environnement ou son niveau d'étude. Dans le même sens, les énonciations constituent des liens établis entre locuteur-langue et parole : l'individu en parlant se sert du code commun qu'est la langue pour communiquer avec autrui.

Dans la section suivante, nous développerons le statut du français comme moyen d'ascension sociale des locuteurs. Cela révèle un autre regard qu'il convient de porter sur la langue de Molière parallèlement à son statut officiel de langue de scolarisation.

1.4.2. FLE : Un ascenseur social

Le français est la langue officielle du Mali. La vie publique et politique se fait et se légitime en écrivant et en parlant le français. L'instruction formelle se fait en français pour la transmission et l'acquisition du savoir à l'école. La distanciation sociale dans la communication verbale, voire la marque d'une supériorité de statut, s'expriment en parlant le français. Les exemples qui peuvent décrire les multiples fonctions et usages du français au Mali abondent. Cependant, des facteurs historiques sont à l'origine de la concurrence qui est faite au français, non seulement dans la gestion de la vie publique au quotidien, mais également dans la sphère de l'instruction (l'école). L'expérience du Pôle d'Excellence pour la Langue Française dans certains lycées publics de Bamako fournit une illustration du FLE comme palier d'escalier à l'ascension sociale et professionnelle au Mali.

Procès-verbal de la réunion des animateurs du PELF

Le mercredi 23 octobre 2013 s'est tenue, dans la salle PELF-PASCH du Lycée Fily Dabo SISSOKO, la première rencontre du PELF au titre de l'année scolaire 2013-2014 dans les environs de 12 h30mn.

Étaient présents à la réunion :

Messieurs : TOGOLA Seydou

DIARRA Bakou

KONARE Soungo

GUINDO Amadou Salif (excusé)

Madame: TRAORE Aïssata COULIBALY

L'ordre du jour portait sur trois points essentiels :

- *bilan des activités de l'année écoulée*
- *les projets ou perspectives*
- *Divers*

Après les mots de bienvenue du président de séance M.TOGOLA ; ce fut le tour du responsable sortant du PELF, M.DIARRA Bakou qui s'est penché sur le premier point à savoir le bilan des activités de l'année écoulée.

Il a d'abord présenté le calendrier de déroulement des activités avec les animateurs respectifs :

| Jour et moments | Activités PELF | Animateurs |
|--------------------------|--|---|
| Les mercredi soir | Expression orale Acquisition du vocabulaire (chansons, CD, exposés ...) | Alassane DIARRA |
| Les jeudi soir | Initiation à l'écriture journalistique | Soungo KONARE et Mme TOUNKARA Sahimata I SANGARE |
| Les samedi matin et soir | Techniques théâtrales simples | Mme TRAORE Aïssata COULIBALY Bakou DIARRA et Amadou S. GUINDO |

Au cours de l'année 2013, certaines activités ont connu un ralentissement dû aux empêchements des animateurs (Soungo KONARE, DIARRA Bakou et GUINDO), qui étaient retenus pour un atelier d'écriture sur les nouveaux programmes des 10^{ème} et 11^{ème} années et pour la formation des militaires Européens non francophones dans le cadre de l'opération serval.

Parlant de l'évaluation du projet-mère du PELF, M. DIARRA a souligné que le projet a été évalué par trois évaluateurs qui ont pris contact avec l'administration et les animateurs dans la salle PASCH-PELF. Ce document a été validé par le proviseur, avec l'assistance par M. Bakou DIARRA, le proviseur étant un peu souffrant.

Prenant la parole, M. Alassane DIARRA a mis un accent particulier sur le jumelage qu'il a réussi avec un établissement Américain et qui a abouti à des publications: les élèves Américains ont écrit et envoyé des poèmes en français à leurs camarades Maliens qui les ont corrigés, à leur tour ceux-ci ont fait des poèmes en anglais corrigés par leurs correspondants Américains.

Autre activité menée, c'est le concours de la francophonie avec dix mots auquel nos ont participé avec succès et ont classés parmi les meilleurs avec beaucoup cadeaux importants dont une liseuse. Par ailleurs, M. DIARRA a aussi une activité non moins importante notamment la rentrée linguistique 2013, qui s'est déroulée avec brio dans la grande salle d'animation à cause de l'état d'urgence.

Toutefois, il faut signaler que les livres offerts aux élèves par le coordinateur du PELF sont toujours à la bibliothèque au détriment de leurs destinataires à savoir les élèves qui ne cessent de les réclamer.

Face à cette situation, M.TOGOLA se dit prêt à trouver une issue heureuse quant à la récupération de ces livres.

Quant au deuxième point, beaucoup d'idées sont en perspective entre autres :

-un projet l'écriture journalistique : FLE/S et PRESSE,

-un projet d'atelier de conversation à l'atelier d'intercompréhension,

- réalisation d'un documentaire vu le nombre d'année d'existence du PELF au LFDS et son impact.

Les apprenants ont pris la parole à travers leurs représentants : Djénébou SIDIBE, élève TLL1 et Moussa SIDIBE, élève TAL et ont affirmé leur disponibilité et leur adhésion à ces projets. Pour rappel, ils déjà participé avec d'autres camarades à des ateliers d'écriture de contes et d'écriture du scénario grâce au partenariat avec le club WALAHA. Toutes choses qui leur ont permis d'apprendre autant de choses avant de proposer des projets d'échanges d'inter-établissement.

Beaucoup d'autres projets sont à la réflexion notamment *la création d'une troupe artistique permanente au sein du PELF et les ateliers de démultiplication des différentes formations reçues en Master 2...*

En divers, le cas d'Alassane DIARRA a été posé. C'est un animateur dynamique qui mérite un encouragement dans son travail, bien qu'il soit professeur d'anglais, il est beaucoup impliqué dans les activités PELF malheureusement; il n'a bénéficié d'aucune bourse. La gestion des livres et des documents PELF par rapport aux prêts et aux entrées était confiée au responsable sortant M. Bakou DIARRA et Djénébou SIDIBE qui a affirmé que quelques livres sont encore avec les élèves et que leur récupération se fera sans tarder. Aussi les élèves-animateurs Ceux du club WALAHA ont reçu des documents personnels, mais ils ont donné ces documents au PELF. Au chapitre des informations diverses, la réunion a appris avec satisfaction le départ de M. Amadou S GUINDO en pour la formation en Master 2 à Montpellier, en France et le retour au pays en très bonne santé de Messieurs Seydou TOGOLA et MOCTAR TOUNKARA après leur accession au grade de Master 2 respectivement à Tours et Perpignan. Cette première rencontre a été à profit pour renouveler le responsable du PELF. Désormais, c'est M. Soungo KONARE qui a été désigné comme responsable du PELF rentrant et Mme TRAORE Aïssata son adjointe. M. KONARE a remercié ses collègues pour la confiance placée en lui et leur a affirmé sa disponibilité pour la bonne conduite des activités avec la bénédiction de chacun et de tous. Sur ces mots d'espoir la séance s'est levée avec les applaudissements de l'assistance.

Rapporteur du jour : Signé Mme TRAORE Aïssata COULIBALY Fait à Bamako, le 23-10-2013.

Le français est grandement présent sur les chaînes de télévision et occupe presque totalement l'espace des médias écrits du Mali. En notre qualité d'animateur du PELF de 2009-2011, nous devons témoigner de l'intérêt croissant des jeunes scolaires pour le français à travers les centres PELF, véritables creusets de renforcement des compétences linguistiques et communicatives des participants. Pour illustrer notre argumentation, nos enquêtes ont appris que les animateurs des PELF de Bamako et ceux de l'intérieur ont bénéficié des stages liés aux techniques d'animation des cours de FLE au CAVILAM de Vichy. Par exemple, le seul lycée

d'État en tête de liste des bourses de Master 2 pour les universités françaises (Grenoble, Montpellier, Perpignan, Poitiers, Tours) est le lycée Fily Dabo Sissoko avec une dizaine de professeurs formés en Andragogie, en Didactique des langues et du FLE/S, en Didactique des langues et multimédia. En témoigne le rapport officiel de 2013-2014 du lycée ci-dessous mentionné.

Photo 26 : Une salle d'animation PELF au Lycée Fily Dabo Sissoko



Source : Nos enquêtes de terrain de 2018

Au regard de ce document officiel du PELF, nous avons un aperçu du calendrier de ses activités : leurs contenus, les horaires de déroulement et l'identité des animateurs. S'agissant du public, il est très hétéroclite, parce que le centre PELF est ouvert à tous les élèves et étudiants sans exclusive qui désirent améliorer leurs compétences en français. La particularité du PELF du lycée Fily Dabo Sissoko est sa mutualisation avec le PASCH, son partenaire allemand qui assure les mêmes missions pour les apprenants germanophones. Cela lui confère davantage un caractère plurilingue, puisque les élèves sont à cheval entre le français et l'allemand. La même salle est utilisée de manière rotative avec les mêmes apprenants. Toutefois, les animations en allemand sont destinées aux élèves ayant choisi cette langue comme langue vivante (LV2) avec une documentation y afférente. Autrement dit, les lycéens ayant choisi l'arabe classique ou le russe comme LV2, ne participent qu'aux animations en français. C'est donc un contexte plurilingue et favorable aux interactions orales, chaque apprenant en plus de sa LM apprend, s'exprime en français et en allemand au cours des animations PELF-PASCH. Il faut préciser que ces animations n'ont ni une vocation à remplacer les cours officiels ni à délivrer une certification à la fin. Mais ils constituent plutôt des leviers pour motiver davantage les apprenants, de

les initier aux prises de parole en extériorisant leurs talents cachés. D'où des activités de techniques simples de théâtralisation, des séances de comptes rendus de lecture en français facile, de l'interprétation des thèmes développés dans les chansons francophones en clips (notamment celles de Mangala Camara, de Tiken Jah Fakoly, d'Amadou et Mariam, de Rokia Traoré entre autres), et des ateliers d'écriture journalistiques.

Pour mesurer l'impact des projets PELF-PASCH sur les résultats scolaires au baccalauréat malien. En termes de chiffres, selon nos enquêtes⁸⁸ de terrain 50 % des mentions et des admis sont des élèves ayant fréquenté le pôle d'excellence pour la langue française. En plus, en nous référant aux journées de rentrée linguistique qui sont des occasions annuelles pour juger de la pertinence de l'existence des pôles d'excellence pour la langue française. Les partenaires techniques et financiers des deux ambassades (française et allemande) y sont invités et assistent aux prestations des élèves de même que les autorités scolaires et la presse locale. Toutes choses qui contribuent à confirmer les termes contenus dans les rapports d'activités qui leur envoyés. Après évaluation, les activités sont toujours soutenues, preuve que le PELF-PASCH a un impact positif sur les apprenants. Rappelons que la phase 2 a redémarré à la rentrée 2019-2020 pour 3 ans en vue de parachever les activités de la phase 1.

Il convient d'ajouter que les actions du SCAC sont actuellement engagées en faveur de l'enseignement supérieur à travers des bourses de doctorat en didactique des langues du FLE – FLS mais aussi des bourses destinées à la spécialisation en sciences (médecine, mathématiques, physiques et chimie).

D'un usage social moins élevé, le français permet l'accès à un emploi et une certaine communication dans les milieux administratifs. Les étrangers s'en servent dans les filières diplomatiques. Il occupe ainsi une place importante dans toutes les manifestations officielles. Nous avons besoin du français pour des raisons de communication de première importance. Presque toute la presse écrite du pays est en français, mais l'édition en langues nationales prend de plus en plus d'importance. En effet, de par sa situation de variante haute, le français jouit d'un large avantage sur les langues nationales. Comme le précise bien Calvet (2005) en ces termes :

« La langue officielle est une forme « haute » par rapport à la langue nationale qui est elle-même une forme « haute » par rapport aux autres langues. L'accès au pouvoir passe par la maîtrise de la langue officielle,

⁸⁸ Source, Diarra Y., responsable PELF du Lycée Public Fily Dabo Sissoko de Bamako, 2020.

mais celle de la langue locale dominante (qu'elle soit la seule langue promue au rang de langue nationale ou non) confère un pouvoir de plus. Cependant, si le bambara par exemple peut être vécu comme une langue de libération face au français, il peut aussi être perçu comme une langue d'oppression par les Songhaï de Tombouctou ou les Tamasheq du nord (Calvet, 2005) ».

Cette réalité sociolinguistique de Bamako qui est caractérisée par le mélange du français et de la LN à l'intérieur du même discours, laisse apercevoir un autre phénomène langagier très courant et perçu comme un des facteurs du recul du français d'après Skattum (2010). Cela nous permet de faire ainsi le lien avec l'alternance codique dans la section à venir.

1.4.3. Alternance codique français-bamanankan

C'est un phénomène langagier qui survient dans la conversation sans que les locuteurs soient forcément conscients qu'ils recourent. Ils ne se rendent pas systématiquement compte de la langue qu'ils utilisent à telle ou telle circonstance. Leur objectif principal est de communiquer, se donner des informations et de se faire comprendre. En leur posant la question par exemple quel(s) code (s) ils emploient dans leur conversation, ils sont en général loin de la réalité et même si certains pensent n'en subir que lorsque le sens du terme leur échappe dans l'une ou l'autre langue. Ainsi on peut parler de complexe d'infériorité ou mode de communication pour ceux qui n'ont pas fréquenté l'école française et glissent des mots « francisés » dans leurs conversations verbales. On peut aussi dire que l'alternance codique constitue une principale manifestation du plurilinguisme chez l'individu. Ainsi, selon (CUQ, dir. 2003:195), le plurilinguisme est la « *capacité d'un individu d'employer à bon escient plusieurs variétés linguistiques* », ce qui conforte la dimension psychologique déjà entrevue dans la définition du bilinguisme. On note ensuite que l'utilisation de la langue est liée à un modèle social et de nombreux facteurs situationnels (statut des participants, enjeux, types de discours, etc.), d'où la nécessité de mettre en jeu « *une forme spécifique de compétence de communication* ». Le domaine médiatique malien en est l'illustration éloquent, où les interlocuteurs ont très souvent recours à l'alternance codique français/langue maternelle ou langue maternelle/français. D'après Gumperz (1982) – un des premiers à s'être intéressé à ce phénomène –, dans la littérature sociolinguistique, l'étude de l'alternance codique devient de plus en plus répandue. Pendant longtemps, ce phénomène était considéré comme marginal ou transitoire, jusqu'à ce que les cher-

cheurs, abandonnant l'utopie monolingue, se rendent compte qu'il existait depuis très longtemps – Timm (1981) en cite des exemples datant du Moyen Age – et qu'il va perdurer et se répandre de plus en plus.

Les peuples se déplacent, les cultures et les langues entrent en contact, tout ceci favorise l'expansion de l'alternance codique. En fonction de son champ d'application, il existe selon Poplack (2001) deux sortes d'alternance codique à savoir :

- L'alternance « intra-phrastique » que nous préférons, dans notre contexte, rebaptiser l'alternance « intra-tour » (étant donné la difficulté d'appliquer au domaine de l'oral une notion syntaxique appartenant à l'écrit), même si ce tour peut être constitué de plusieurs énoncés : il s'agit de l'utilisation de deux codes, de façon distincte, par un même locuteur, dans un même tour de parole.
- L'alternance « inter-phrastique » que l'on nomme l'alternance « inter-tour »: il s'agit cette fois-ci d'un changement de code qui se produit d'un tour de parole à un autre, que ce soit chez un même locuteur ou chez deux locuteurs distincts.

Nous pouvons dire d'un locuteur bilingue qu'il tient un discours bilingue, par opposition au discours monolingue, lorsqu'il a recours à l'alternance codique. Il fait alors alterner deux systèmes linguistiques dans l'axe syntagmatique, c'est-à-dire deux systèmes qui se juxtaposent à l'intérieur d'un même tour de parole ou d'un tour de parole à un autre. Très souvent, sa connaissance des deux systèmes n'est pas équivalente, mais déséquilibrée, le locuteur bilingue étant plus compétent dans l'un des deux systèmes en usage. L'utilisation de l'alternance codique fait que nous sommes en présence de deux (ou plus) systèmes autonomes, chaque système continuant à fonctionner selon ses propres règles. Dans un seul et même discours, deux codes sont donc présents, mais ceux-ci restent indépendants l'un de l'autre, ils ne s'interpénètrent pas.

Nous ne sommes pas de l'idée reçue persistante selon laquelle les locuteurs faisant un usage considéré comme aléatoire de l'alternance codique ont de très mauvaises compétences dans les langues qu'ils ont à leur disposition. Puisque de nombreuses études dont Gumperz (1982), au contraire, ont montré que l'alternance codique était une richesse et avait ses propres particularités et régularités de fonctionnement :

[...] Relativement rares sont les passages où le changement de code est motivé par l'incapacité des locuteurs à trouver les mots pour exprimer ce qu'ils veulent dire dans l'un ou l'autre code. Dans bien des cas, l'information que fournit l'alternance pourrait tout aussi bien s'exprimer dans l'autre langue. (Gumperz, 1982 : 63)

Les échanges sur les réseaux sociaux ou sur les journaux en ligne, rentrent dans ce cadre, s'ils débutent en français, ils sont mêlés ou terminés par des mots de la langue maternelle du locuteur et inversement comme le prouvent ces énoncés extraits d'une émission radiophonique, appelée « à cœur ouvert »⁸⁹:

Bɔ̃ aktyɛlmã ana'apɛfɔ̃nɛnatuguni

-Traduction littérale : Bon +actuellement (segment en français) + elle + est + venue +expliquer+moi+encore (segment en bamanankan)

Traduction littéraire : Elle venue récemment m'expliquer son problème.

Au vu de tout ce qui précède, nous nous apercevons que l'alternance codique reste un phénomène sociolinguistique intéressant dont l'analyse fait ressortir beaucoup d'aspects liés à la structure morphosyntaxique des langues en contact dans une perspective de la didactique du bilinguisme (bamanankan-français) et même du plurilinguisme. Dans cet ordre d'idées, les méthodes et dispositifs pédagogiques du FLE-FLS en contexte plurilingue malien devraient prendre en charge tous ces éléments en rapport avec les compétences linguistique et langagière. Cela fait appel à la modernisation des outils d'A-E du FLE-FLS pour améliorer les contenus des apprentissages-enseignements.

Comme nous pouvons le remarquer le chapitre 1 fait le tour d'horizons des hypothèses de recherche émises. Ces hypothèses tournent autour de deux sections essentielles à savoir l'absence de dispositifs d'évaluation qui se manifeste par l'inexistence de grilles d'évaluation appelant à fixer des critères y afférents. On prend conscience de l'impact négatif de ces entorses au système éducatif sur la contre-performance des apprenants à l'oral. Même si l'évaluation est de toute évidence, elle a besoin aussi des critères fixes voire des principes qui la rendent objective, donc partagée par les enseignants et les enseignés (les apprenants). Cet état de fait est aussi lié à la politique éducative du Mali qui devrait proposer des grilles d'évaluation pour les différents niveaux de compétences à l'oral et à l'écrit. L'intérêt de l'évaluation critériée permet de légitimer les acquis, motiver les apprenants maliens et de les convaincre à admettre que les notes ne se distribuent pas mais qu'elles s'obtiennent à partir des critères clairs et communiqués à tous avant l'évaluation. Le contexte de plurilinguisme oblige à adopter ce mode d'évaluation (l'évaluation critériée) si l'on tient au respect des exigences de l'harmonisation des contenus de formation et de la mobilité des élèves-étudiants vers les pays de la CEDEAO et du RÉESAO.

⁸⁹. C'est une émission très suivie qui passe tous les mardis soir sur les ondes de la radio nationale, où les auditeurs interpellent en direct l'invité, le Docteur en psychopathologie, Oumar TRAORE via l'animateur feu Lamine Kaba Diakité sur des questions d'amour, de passion, de mariage, d'inceste bref tous les sujets relationnels teintés de morale.

Cela répond aussi aux besoins de moderniser les outils d'A-E du FLE-FLS en contexte de plurilinguisme au Mali pour motiver et améliorer les compétences communicatives et linguistiques en question. On comprend difficilement qu'à l'ère des innovations technologiques et des TIC que le système éducatif malien utilise encore l'évaluation globale en français. Par exemple, l'évaluation globale en littérature française consiste à apprécier les compétences de l'écrit sur deux critères basiques à savoir le fond et la forme sans en définir les sous-critères (voir plus haut, section, 1.5.2). Or, pour être efficace et complète, une évaluation en langue doit déterminer les différents indicateurs à noter comme le respect de la consigne, la longueur ou la taille de l'activité, la correction sémantique et lexicale, la cohérence des idées et le niveau de maîtrise de langue etc. De même, comme nous l'avons indiqué dans la partie de la contextualisation, le système éducatif malien exclut les compétences de l'oral comme si une langue devrait s'apprendre ou s'enseigner à partir de la seule compétence écrite, de surcroît sans aucun outil d'évaluation. Voilà qui motive et justifie notre démarche consistant à moderniser les outils pédagogiques en intégrant les ressources TIC liées à l'enseignement. Si l'alternance codique sert à passer d'une langue A à une langue B et réciproquement, l'intégration des ressources numériques permet d'assurer le changement des méthodes traditionnelles aux méthodes innovantes liées aux dispositifs d'apprentissage. Quels sont alors les enjeux de l'intégration des TIC dans le système éducatif malien ? La section qui suit apporte une partie de la réponse à cette question.

1.5. Enjeux de la modernisation des outils d'apprentissage intégrant les TIC

L'accès à internet offre une ouverture sur l'extérieur : le réseau ouvre les murs de la classe à tout un monde qui informe parfois, qui envahit aussi bien souvent. L'internet peut être perçu comme un moyen de créer de nouvelles situations où l'apprenant peut élaborer du sens. Ainsi, réfléchir à l'usage de l'internet, c'est imaginer une activité d'apprentissage-enseignement qui intègre les TIC comme une de ses facettes. Puisqu'on ne peut obliger l'élève, on doit imaginer des situations mobilisant les forces de motivation que l'internet recèle. Il s'agit d'inscrire les outils TIC dans le sens des objectifs d'apprentissage (en lien avec les documents authentiques et audiovisuels de l'APC) pour susciter une motivation intrinsèque.

L'apport pédagogique de l'intégration des TIC, c'est qu'elle permet à l'enseignant de se renouveler, de repenser son enseignement, de découvrir de nouveaux outils, d'actualiser et d'enrichir les contenus de son cours, d'expérimenter de nouvelles pistes, de comparer ses expériences avec d'autres enseignants (il existe de très nombreux sites internet pour enseignants comportant des banques d'activités, offrant des forums d'échange et de discussion, et affichant

des réalisations de classes). L'enseignant a la possibilité soit d'utiliser des outils tout prêts (logiciels ou activités), soit de développer ses propres contenus. Il peut aussi créer lui-même ses propres contenus en trouvant sur internet des matériaux linguistiques authentiques, actuels et variés (par exemple les supports textuel, graphique ou sonore). Cela a l'avantage de sortir ainsi du carcan démodé et par définition déconnecté de l'actualité du manuel de classe. À cet égard les universités canadiennes figurent parmi les chefs de file en matière de production d'outils et de systèmes auteurs, depuis les générateurs d'exercices et de tests jusqu'aux outils de salle de classe virtuelle et de campus virtuel. Rappelons à ce titre que l'APC est en application depuis 2012 est d'obédience canadienne. Cela implique le fait que l'on peut s'inspirer de l'expérience étrangère, mais il serait encore plus intéressant de créer des outils inspirés du milieu socioculturel des apprenants maliens en contexte plurilingue.

On peut également citer la multitude de réalisations multimédias à partir de logiciels libres de droits, qui invitent à l'invention et à la création du fait que leur code ouvert permet d'adapter les fonctionnalités et les contenus aux besoins particuliers des enseignants et des apprenants comme Hot Potatoes , Netquiz, Learning Apps etc. Nous y reviendrons de manière détaillées dans les sections prochaines.

L'intégration des TIC dans l'apprentissage et l'enseignement des langues dans le contexte malien a, nous l'avons vu, un impact sur la motivation dans plusieurs de ses composantes. Les plus importantes nous semblent être l'aspect relationnel, l'incitation à une motivation de nature plus intrinsèque (ou à une régulation introjectée ou identifiée), et la créativité libérée.

Dans une perspective plus vaste et plus globale, il n'est pas possible de parler d'intégration pédagogique des technologies sans véritablement changer le reste de l'école ou la pédagogie qui s'y pratique. Les spécialistes en éducation s'accordent pour dire que c'est là que réside le véritable défi de l'intégration des TIC à l'école. Selon Collins cité par Knoerr (2005), l'implantation des nouvelles technologies dans les écoles aura une influence notable sur la conception même que l'on se fait de l'enseignement et de l'apprentissage. Alors qu'en principe les élèves apprennent tous, la même chose, de la même manière, en même temps, les nouvelles technologies rendent possibles et naturels des apprentissages différents selon les individus (30). Collins (*op. cit.*) poursuit son analyse en affirmant que *les nouvelles technologies, dont la composante visuelle est importante, incitent à passer d'une pensée d'abord verbale à une pensée qui intègre le visuel et le verbal* (ibid.).

Enfin, le Mali étant membre fondateur du RÉESAO depuis 2005 gagnerait plus à se conformer aux engagements pris dans le cadre de l'harmonisation et de l'excellence des contenus de formation au niveau de l'enseignement supérieur. Cette innovation rejoint nos objectifs de modernisation des outils d'A-E du FLE-FLS dans le contexte de plurilinguisme au Mali en vue de relever ce challenge. Ainsi, les cours étant homologués, cela assurerait la mobilité professionnelle des étudiants sans perdre de vue la qualité recherchée dans les compétences linguistiques et langagières (*cf.* chap.2, section 2.1., *op. cit.*)

Dans le chapitre à venir, nous insisterons sur l'état des lieux de la modernisation des apprentissages du français en contexte plurilingue au Mali pour faire le point sur cette problématique. Les trois sections à venir permettent d'y voir clair notamment la recherche bibliographique, la lecture approfondie et la synthèse des recherches.

1.6. Conclusion partielle

Ce chapitre prouve à plus d'un titre la nécessité de réviser les outils d'évaluation quasi-absents dans le système éducatif malien. Dès lors, on peut faire le lien avec la contreperformance des apprenants, qui trouve sa justification dans la politique éducative. Certes l'APC est en vigueur au Mali depuis octobre 2011 mais aucun dispositif pédagogique (par exemple les grilles d'évaluation) n'est élaboré concernant l'évaluation pour mieux apprécier les savoirs et des compétences des apprenants. L'élaboration des grilles d'évaluation pourrait inciter et motiver les élèves qui sauront les critères et sous-critères retenus pour les évaluer. Les notes chiffrées qu'ils obtiendront le seront sans subjectivité puisque les critères sont connus et partagés par tous. Dans la définition des critères d'évaluation, le contexte plurilingue et les interférences langagières méritent une place importante dans cette perspective novatrice. Les ressources numériques pourraient y jouer un rôle prépondérant si l'on tient compte des multiples outils TIC appropriés pour élaborer les types de questions en fonction des objectifs pédagogiques et des niveaux concernés. C'est à ce prix que le système éducatif malien tirera profit des enjeux de la modernisation des dispositifs à la lumière de la révolution scientifique et technologique. Dans le chapitre qui suit, nous reviendrons en détails sur l'état de l'art du changement des dispositifs d'apprentissage du français au Mali.

Chapitre 2 : État des lieux de la modernisation des apprentissages du français au Mali

Introduction

Nous ouvrons ce chapitre par des recherches générales menées antérieurement par des auteurs non maliens qui ont balisé le terrain des sciences du langage avant les nationaux. Ce choix repose sur deux faits majeurs:

1). la faiblesse des études conduites par les (socio) linguistes maliens sur la problématique des dispositifs d'apprentissage-enseignement du français à l'ère des TIC,

2). le manque de planification en lien avec la gestion des réformes éducatives ou d'harmonisation des approches pédagogiques au regard du contexte plurilingue du pays. Notre choix aurait été de partir des publications nationales faites sur le terrain après plus d'un demi-siècle de réformes sans succès véritable.

Dans le présent chapitre, nous nous intéresserons aussi à quelques documents de référence lus et à leur synthèse en vue d'en tirer les conclusions susceptibles de déboucher sur des choix pertinents faisant en écho à nos objectifs définis dans les hypothèses de départ. Dans les sections à venir, nous nous attaquerons à la revue littéraire sous ces trois angles, qui nous paraissent indispensables.

2.1. Recherche bibliographique

Cette recherche bibliographique doit sa richesse et sa diversité aux spécialistes en didactique FLM-FLE/S-FLS, en (socio) linguistique et pédagogues, peu importe leur nationalité, auxquels nous nous référons sans cesse pour bâtir le présent travail. L'essentiel pour nous était de trouver des ouvrages pertinents sans nous soucier de leur ancienneté ou non. Pour constituer une base bibliographique solide, nous avons procédé de trois manières essentielles :

D'abord la recherche documentaire a porté sur les publications en lien avec notre champ de réflexion. Ensuite, nous avons creusé du côté des données sur l'ENT relatives aux sciences du langage en général, et à l'oral en passant par les interactions en contexte de plurilinguisme, en particulier. D'autres sites pédagogiques et didactiques disponibles en libre accès ont fait l'objet de consultation régulière comme le CIEP⁹⁰, l'Académie de Paris⁹¹ et Google Scholar pour les ressources non accessibles en version papier. La liste n'est pas exhaustive. Ce choix

⁹⁰ <http://www.ciep.fr/assistants-francais-a-letranger/ressources-pedagogiques>.

⁹¹ https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_128725/ressources-didactiques-et-pedagogiques

s'explique, puisqu'au niveau du Mali, le cadre théorique ne s'y prête pas du tout : absence de bibliothèques universitaires, manque de spécialistes en didactique du français en général et du FLE-FLS en particulier. Ceci nous a amené à choisir le Mali pour les besoins d'enquête sur le terrain et l'état de l'art ; la France pour la disponibilité de toutes les informations relatives à notre champ de recherche. Notre souhait vif aurait été de trouver un (socio) linguiste-didacticien du FLS pour mieux nous guider dans ce que nous entendions faire afin de voir les tenants et les aboutissants. Nous avons dû affronter cette difficulté tout seul. Qu'à cela ne tienne entre l'idéal et la contingence, il y a lieu de choisir. Nous avons opté pour la seconde possibilité.

Forger des dispositifs éducatifs s'inspirant des réalités socioculturelles du Mali relève d'un parcours de combattant à cause de l'absence de données sociolinguistiques à l'instar des ESLO1 et 2. Les pays ouest-africains dont le Mali sont plurilingues à des degrés divers caractérisés par la rareté d'ouvrages de didactique et de linguistique de référence. Ainsi, en affinant la recherche sur les études relatives aux langues maliennes et à la question de la modernisation des dispositifs d'A-E du FLE-FLS dans le contexte de plurilinguisme au Mali, nous sommes tombé sur une première thèse, celle de Canut (1995). Cette thèse cherche à mettre en avant les facteurs endogènes et les facteurs exogènes des dynamiques des langues du Mali dans une perspective d'oralité. Par facteurs endogènes, il faut noter les normes ayant trait à celles des langues vernaculaires peu importe qu'elles soient des langues nationales ou du français parlé dans des situations ne respectant pas forcément le recours au français scolaire ou académique. Au contraire, les facteurs exogènes font référence aux normes scolaires importées ou académiques. En observant les usages du français en Afrique noire, Manessy et Wald (1975) parlent de décalage entre « *le français tel qu'on le parle* » et « *le français tel qu'on le dit* ». Ils estiment que la seule variété de français reconnue est la variété scolaire dont la norme est importée et le discours officiel établit la corrélation entre les élites et cette norme externe scolaire ou académique. Il s'agit donc des difficultés lexicales auxquelles les spécialistes des aires francophones sont confrontés et qui s'approprient ce concept à partir des particularités du français africain. En amont de ce concept, celui de norme linguistique s'est largement imposé et partagé sans conteste.

La seconde thèse en lien avec la didactique du français au Mali, est celle de Danthioko (1996). L'auteur a pu démontrer que l'enseignement du FLE au Mali souffre essentiellement de ses options linguistiques. Car, souligne-t-il, celles-ci ne sont plus en phase avec les réalités locales. En effet, le choix d'enseigner dans toutes les langues nationales à la fois, une option dictée par notre chauvinisme au lendemain de notre accession à l'indépendance, manque, tout comme le choix d'enseigner une langue de culture, qui par définition, exclut la masse, de réa-

lisme. Au terme son travail de recherche, Danthioko (*op.cit.*) a conclu que *l'enseignement/ apprentissage de la langue française se heurte, au Mali, à deux difficultés majeures, à savoir, au mépris des réalités linguistiques locales, de la variété littéraire comme médium et objet d'enseignement et le manque d'autonomie de l'apprenant* (Danthioko, 1996 : 277)

Il estime que cette variété constitue un conglomérat de normes individuelles dont la maîtrise nécessite de longues années d'études. Par conséquent, son enseignement précoce au cycle primaire constitue une source de bien de frustrations notamment chez les jeunes apprenants allophones. En témoignent les nombreuses sanctions des productions linguistiques d'apprenants (mauvaises notes, par exemple), qui les font douter de leurs aptitudes à maîtriser le Français surtout à faire chuter leur enthousiasme avant de céder au découragement.

Cette recherche en didactique de la grammaire française au Mali laisse entrevoir les incertitudes mais aussi les difficultés liées à la formation des formateurs en évaluation. Et ce constat fait écho de nos hypothèses en lien avec la formation des formateurs à la didactique de l'oral et des interactions en contextes plurilingues pour le public francophone malien.

Ces deux thèses ci-dessus mentionnées nous ont permis de comprendre que notre travail de recherche s'inscrit dans un contexte difficile, où les documents de références sont très rares sur la thématique que nous avons choisie : proposer des dispositifs de FLE-FLS en vue de contribuer à l'innovation des pratiques de classe sous l'angle de la modernisation en gardant vue l'apport des TIC. Il paraît inconcevable de faire abstraction de ces énormes opportunités offertes par les technologies de l'information et de communication si l'on tient à l'amélioration de la qualité des enseignements surtout pour les pays francophones comme le Mali. Certes, nous avons apprécié ces deux recherches précitées, mais nous n'avons pas eu précisément les éléments de réponses aux termes clés de notre recherche ci-dessus énumérés. Nous avons dû approfondir la lecture pour obtenir au plus près des ouvrages qui traitent spécifiquement des compétences communicatives par le biais de la modernisation des outils d'apprentissage-enseignement du FLE-FLS en contexte plurilingue.

2.2. Lecture approfondie et critique des références

La recherche en acquisition des langues secondes (désormais RAL) se caractérise depuis de nombreuses années par une diversification des approches théoriques ayant entraîné une diversification des méthodes adoptées pour le recueil de données pertinentes. Le terme de "langue seconde" est employé au sens large et réfère à toute autre langue acquise après l'acquisition de la langue première.

D'abord pour savoir quels ouvrages spécifiques traitaient de notre sujet de manière plus ou moins approximative, nous sommes parti des rares publications d'auteurs maliens notamment Doumbia (2000) et Douyon (2010) sous forme d'enquêtes menées de façon désunie sur le français tel qu'il est utilisé à Bamako, la capitale malienne. Cette ville étant le carrefour du pays, toutes les communautés linguistiques s'y rencontrent. Ensuite, nous nous sommes intéressé aux articles d'auteurs non maliens avant d'aboutir aux thèses ayant trait à la thématique en général et particulièrement à celles consacrées au Mali, de manière pertinente et chronologique. Ainsi, l'étude de Poth (1997) cadre bien avec le statut du français au Mali quand elle indique :

[...] le contact que les enfants africains –dans leur très grande majorité - entretiennent avec le français (comme avec l'anglais ou le portugais)- tout au moins au début de leur scolarité -implique une méthodologie d'apprentissage qui est celle d'une langue étrangère. Le dictionnaire de didactique des langues est d'ailleurs totalement formel sur ce point, lorsqu'il précise que l'appellation de langue seconde est une "expression pédagogiquement non justifiée" et qu'il est admis maintenant "que l'apprentissage en milieu scolaire de toute autre langue que L1 (langue première) relève de la pédagogie d'une langue non maternelle ou étrangère, quel que soit le statut officiel de cette langue dans la communauté où vit l'élève. (Poth, 1997 : 7)

Cette réflexion de Poth (*op.cit.*) met en évidence la pertinence du concept de français « langue étrangère », qui sied mieux au contexte francophone d'Afrique et que celui de « langue seconde ». Le dictionnaire de didactique des langues certifie cette position et rattache le terme à un apprentissage scolaire et à une pédagogie adaptée au français, langue non maternelle. De ce point de vue, le statut du français au Mali devient assez complexe, puisque c'est une langue scolaire, non maternelle et une langue seconde pour les apprenants ayant déjà leur langue maternelle avant l'école. Certes, au plan pédagogique on pourrait concéder l'acceptation de Poth (*op.cit.*), mais dans le contexte du plurilinguisme, le français pourrait être classé à la fois comme langue étrangère et seconde pour la plus grande majorité des Maliens (voir chap1, section 2.1. de la contextualisation).

Après ces études inaugurales sur la thématique des langues nationales et le français dans son double statut de L2 et LS, il serait intéressant d'explorer du côté des thèses et autres études sur l'oral en contexte plurilingue malien.

Nounta (2015) s'est penché sur l'« *Eveil aux langues et conscience métalinguistique dans les activités de classe des écoles bilingues songhay-français du Mali* ». Son objectif était de chercher à renforcer les capacités et consolider les acquis dans les écoles bilingues par le biais d'une formation de qualité des enseignants. Les principales conclusions de sa recherche prouvent que :

« Dans les écoles bilingues, l'enseignement de la L2 prend appui sur la connaissance de la L1, langue du milieu, parlée par les élèves. Les apprentissages sont couramment portés sur le renforcement et l'élargissement des capacités communicatives des apprenants, ce qui intègre de façon comparative des enseignements linguistiques. La compétence métalinguistique des élèves, autrement dit, celle relative au fonctionnement des langues et à leurs modalités d'apprentissage, doit être développée pour que ceux-ci puissent facilement s'approprier la L2. En favorisant le transfert des compétences acquises dans chaque langue, le développement de la conscience métalinguistique ainsi que l'éveil aux langues chez les élèves permettent de renforcer chez eux l'apprentissage de la L1 et de la L2 ». (Nounta, 2015 :363)

Cela confirme les études précédentes selon lesquelles, les premiers apprentissages deviennent plus faciles lorsqu'ils ont lieu dans la langue que l'enfant parle déjà (L1), tout en servant de tremplin pour la transposition didactique de la langue seconde (L2). Aussi, un des rôles indispensables de la L1 est de garder le lien entre les connaissances déjà construites dans la sphère familiale et celles de l'école. Néanmoins, il y a lieu d'émettre des réserves quant à la constance ou la continuité de ces acquis en L1 tout au long de la scolarité de l'enfant. C'est juste titre que Nounta déroule les propositions dont :

- *-La valorisation du comportement épilinguistique de l'élève* : les comportements épilinguistiques des élèves échappent au contrôle de leur conscience. Ils sont liés à leurs représentations personnelles du fonctionnement de la langue. Ces comportements sont identifiables à travers les petites erreurs, les hésitations, les répétitions, et les reprises avec reformulation.
- *-La comparaison entre L1 et L2 à travers les activités métalinguistiques*. Les activités métalinguistiques se réfèrent aux savoirs sur le système de la langue. Dans la relation élève-enseignant, « [...] l'activité métalinguistique réside dans ces échanges entre apprenants et enseignant par lesquels s'effectue la recherche du sens [...] ». (Dabène et alii, 1990 : 35).

- *-Le recours à la méthode mixte en lecture* : la méthode mixte ou mitigée est un mélange des deux méthodes, elle fait appel simultanément à l'analyse et à la synthèse. Elle permet aux élèves à la fois d'apprendre un ensemble plus ou moins grand de mots afin de donner rapidement du sens à leur lecture, et de tirer parti du code à travers l'apprentissage de l'alphabet.

Dans la même logique que Diarra (2020) a traité de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement fondamental « *Le Curriculum Bilingue dans l'enseignement fondamental au Mali : Etat des lieux de sa mise en œuvre* », sous la direction de Madame Diana-Lee SIMON de l'Université de Grenoble Alpes. Diarra ci-dessus se fixe comme objectif de créer un dispositif, qui prend place dans le contexte de réformes en vue d'améliorer l'efficacité du système éducatif. Pour ce faire, il a analysé de manière méthodique et approfondie la complexité du terrain et des facteurs institutionnels et didactiques mis en jeu pour aboutir à une compréhension des enjeux de l'enseignement bilingue au Mali. L'objectif recherché est d'offrir aux apprenants maliens un appui sur leur langue de première socialisation (le bamanankan), afin de construire des connaissances en français (qui devient progressivement la langue véhiculaire) mais aussi dans d'autres matières, disciplines non linguistiques. Cette affirmation coïncide avec la pensée de Nounta (2015), lorsque celui-ci rappelle : « *La langue maternelle est donc fondamentale pour le développement psychomoteur, cognitif, socio-affectif et moral de l'enfant* ». (Nounta, 2015:25).

Pour Diarra (*op.cit.*), l'enseignement dans les LN répond à l'affirmation de l'identité culturelle des apprenants comme le prouvent les déclarations des intéressés eux-mêmes : « *App 1* » ; « *j'aime bien suivre le cours de bamanankan parce que je ne veux pas oublier ce que nos ancêtres nous ont laissé* », (*App 4*) ; « *j'aime bien le cours de bamanankan parce que tout un individu doit pouvoir écrire dans sa langue maternelle* », (*App 24*) ; « *je l'adore parce que pour moi c'est une fierté, c'est la langue de mes ancêtres et de ma patrie, raison pour laquelle je l'adore* », (*App 41*) ; (*App 109*) « *parce que c'est ma langue et j'aime bien* ». (Diarra, 2015 : 50).

Ces témoignages ci-dessus sonnent comme une vraie démonstration de la force de la langue. Ici, la langue n'est pas perçue comme un simple instrument de communication au service de l'humanité mais un instrument d'apprentissage, où l'apprenant s'identifie carrément à travers elle. La langue revêt un caractère patrimonial, culturel et identitaire à bien conserver pour honorer la mémoire des anciens. En effet, dans le projet de réforme des systèmes scolaires africains la question d'identité représente pour les pays d'Afrique, un facteur essentiel non seu-

lement pour la réussite scolaire des enfants, mais surtout pour l'affirmation des identités africaines (voir la réforme de 1962 au Mali). Pour conclure sa recherche, Diarra (2020) a prouvé la nécessité de :

« *Considérer de manière plus ample les enjeux sociaux et éducatifs d'une éducation langagière en contexte scolaire. Le Mali et plus largement les pays du Sahel, sont des contextes multilingues par excellence, où de nombreuses langues et cultures se côtoient et sont en circulation et où les locuteurs sont très souvent plurilingues, ayant recours à plusieurs langues au quotidien* » (Diarra, 2020 : 274-275)

Cette considération des langues nationales ne peut se réaliser que si tous les acteurs de l'école (autorité politique, administration scolaire, enseignants, parents d'élèves) adhèrent à ce projet d'innovation pédagogique. Cette adhésion massive devrait contribuer à la sensibilisation des acteurs afin de fédérer au mieux les points de vue sans perdre de vue les démarches didactiques adéquates et efficaces répondant aux besoins des apprenants.

[...] Cependant il fait remarquer en ajoutant qu' « *Il semble regrettable pour ne pas dire préjudicieux, de maintenir les langues cloisonnées, alors que l'École a tout à gagner à encourager des pratiques plurilingues qui développent des compétences plurilingues et interculturelles* » (Diarra, 2020: 275)

Pour abonder dans le même sens, Cissé (2005), un autre chercheur malien, a travaillé sur la situation linguistique du Mali à travers un article intitulé « *Les langues parlées en famille par les étudiants maliens* ». Il s'appuie sur une enquête conduite au sein de la Faculté des Lettres et Langues de Bamako sur l'usage des langues maliennes en famille par les étudiants. Les langues ainsi utilisées ont été assemblées avec l'ethnie d'origine des étudiants. L'étude a révélé, entre autres résultats surprenants, que les langues les plus représentées dans l'échantillon sont les plus parlées par des enquêtés n'appartenant pas à ces groupes ethniques d'où la situation d'exoglossie. Par contre, les ethnies les moins représentatives dans l'échantillon, dans le monde universitaire, montrent un lien fort entre ethnie des parents et langue parlée en famille, ce qui implique la notion d'endoglossie. Selon Cissé ci-dessus, il existe aussi certaines langues au Mali, qui n'ont pas encore le statut de langue nationale, certifié par la loi comme le Samogo et le Mossi. Il s'agit bien de deux langues parlées par les émigrés burkinabés évoluant dans la zone office du Niger, dans la région de Ségou, devenus maliens par voie de naturalisation. Ils

s'y sont bien installés depuis plus d'un siècle et intégrés dans la société malienne en parlant les langues du pays sans que les leurs soient certifiées comme telles par l'État.

Par ailleurs, poursuit-il, le statut des langues Khassonké et Malinké, n'est pas encore bien assimilé par les étudiants qui les considèrent comme des dialectes du bamanankan. Il est souvent difficile pour les étudiants de faire la différence entre langue et ethnie, étant donné que plusieurs d'entre eux portent le nom de l'ethnie dont ils ne parlent pas la langue.

Pour conclure son article, le chercheur semble s'insurger contre les sociolinguistes, quand il affirme ceci :

« La situation linguistique du Mali n'est pas la principale préoccupation des spécialistes de sociolinguistique puisqu'elle est l'une des plus faciles à décrypter en comparaison avec celle des pays voisins : à peine une vingtaine de langues, un bilinguisme évident et une ou deux langues véhiculaires ».

Cette enquête à visée ethnique ne permet pas de voir explicitement les difficultés liées à la pratique de l'oral en général, et en particulier les interactions orales en situation de classe chez les étudiants concernés. Cependant, on peut y voir les implications sous-jacentes de leur contreperformance, puisqu'ils ne conversent pas en français en famille comme ils prétendent le faire à l'école. Donc, cet état de fait pose la problématique de leurs compétences discursives, qui au lieu de se consolider, au contraire s'affaiblissent.

Selon Douyon en 2010⁹², « *Les Maliens sont très fiers de parler le Bambara. Moins de 10% de la population maîtrise bien le français, considéré comme la langue du colonisateur. Pourtant, les termes français fleurissent dans les langues locale* ». Il se justifie par le fait qu'« *on ne peut rien acheter en français au grand marché de Bamako* ».

Cette situation sociolinguistique du terrain bamakois que décrit Douyon ci-dessus tranche nettement avec le politique tendant à soigner la face cachée du français parlé au Mali en général et dans la capitale malienne en singulier. Cela lui a valu ce titre assez polémique « *Le Mali, le pays le moins francophone d'Afrique* ». Le paradoxe malien, c'est que le FLE-FLS n'est pas parlé majoritairement mais en même temps toutes les langues nationales le courtisent en empruntant énormément de mots. D'ailleurs les emprunts existent dans toutes les langues du monde, néanmoins la longue cohabitation culturelle entre le nord et le sud a beaucoup favorisé

⁹²Denis Douyon, (ethno)linguiste, article presse publié le 12 octobre 2010, swissinfo par Katja Remane à Bamako.

le cas malien (soit 70⁹³ ans de présence physique des colons). À l'inverse le français s'est aussi enrichi par des mots empruntés aux langues et cultures africaines : le *nééré*, le *karité*, le *baobab*, l'*attiéké*, le *pain de singe*, *enceinter* etc. sont de cet ordre. C'est à juste titre que Rey (2016) postule que *la notion de langue pure est un mythe*.

Pour sa part, Skattum⁹⁴, mène une enquête en décembre 2006 sur le français parlé au Mali. Une enquête qui ne sera publiée que six ans plus tard. Ses résultats ont prouvé que « Bon, est un marqueur discursif (MD) du français parlé au Mali », même si aucune étude antérieure n'en a été faite. « À ma connaissance, il n'existe pas d'études spécifiques sur les MD du français parlé au Mali. Je voudrais donc me focaliser sur ce pays, où le français est langue officielle et langue d'enseignement sans être la L1 des habitants, ni une langue étrangère ordinaire (cf. la distinction français langue de scolarisation de (FLS) / français langue étrangère FLE). Dans ce type de situation sociolinguistique, la pression académique est plus forte que dans les contextes où le français se vernacularise, avec pour conséquence que le français y est (réputé) plus proche du français standard. Comme le dit un informateur malien : « [...] *nous quand on parle français on va parler comme un livre* ». Skattum (2012).

Cette étude est à reconsidérer, puisque de nos jours grâce aux progrès scientifiques, techniques et artistiques, les marqueurs discursifs sont en perpétuelle mutation au Mali. Le vocabulaire relatif au rap malien, en occurrence, marque actuellement de manière très significative l'esprit et le discours des jeunes voire de certains adultes de Bamako comme ceux de l'intérieur du pays. En témoignent les multiples points de transfert de documents audiovisuels et multimédias et en libre accès avec un simple téléchargement ou partage via Bluetooth, xender, hyperrenvoi, whatsapp, etc. L'alternance codique semble dominer tous les esprits à travers des expressions hybrides : « Fopatéye », une expression composée du français « faux pas » et du bamanankan « téye », un suffixe exprimant la négation. Littéralement : il n'y a aucun problème, il ne faut pas t'inquiéter. Cette expression est un marqueur discursif admiré et s'entend quotidiennement dans les énoncés des jeunes adolescents maliens.

En recherchant sur HAL, même si ce n'est pas la vocation du dispositif qui est plus tourné vers l'enseignement et le dialogue enseignants-étudiants, nous avons pu récolter des données qualitatives pour nous faire une idée des thèses déjà soutenues en France et celles qui sont en cours de préparation en sciences du langage de 2006 à 2016 sans limitation de pays. Ce choix

⁹³ La présence des colons au Soudan français, actuel Mali a duré de 1890 à 1960.

⁹⁴ Professeur de sociolinguistique à l'Université d'Oslo, en Norvège, auteure d'une étude débutée au Mali en décembre 2006, mais dont les résultats ne seront publiés qu'en 2012.

se justifie par le souci de précision et de pertinence, car après tout, il serait plus logique d'opérer un tri, ce que nous avons effectué. Les résultats ont permis de savoir qu'à cette date-là, aucune thèse ne traite de notre travail de recherche concernant le Mali. Ainsi à l'échelle internationale, de nombreuses études⁹⁵ ont été faites sur l'oral en contexte plurilingue au cours des dix dernières années (2006-2016). Cet intérêt grandissant pour l'enseignement en milieu plurilingue prouve la pertinence et l'universalité de cette problématique. C'est dans ce cadre, par exemple, que Bellouche (2009), s'est intéressée à la problématique de la didactisation du FLE en milieu polyglotte algérien. Elle entend développer des stratégies appropriées afin d'améliorer les pratiques pédagogiques. Toutefois, la dimension orale et les interactions en classe n'étaient au cœur de son travail. Dans une perspective similaire, Sabine (2011), s'inscrit dans la même logique à savoir l'intérêt pour l'enseignement en milieu multilingue guyanais sans se préoccuper des aspects interactionnistes ou oraux en contexte plurilingue qui suppose la qualité pour une même personne d'utiliser plusieurs langues selon la situation de communication qui s'impose. Or, le multilinguisme s'entend comme la coexistence de plusieurs langues dans un pays ou sur un même territoire. La Belgique, le Canada et l'Inde en sont des exemples illustratifs. En effet, les représentations sociales sur le statut des langues en Guyane et les pratiques comparées du français et du créole prouvent que cette appropriation est complexe. Elle varie entre le monolinguisme et le plurilinguisme par le biais du bilinguisme. En conséquence, selon cette étude, les langues vernaculaires sont dévalorisées au profit des langues allochtones. C'est ainsi que le statut de langue maternelle semble compromis. Cette vision des choses ne reflète pas les réalités du terrain au Mali, où il y a au contraire une préférence ou une fierté pour les apprenants à interagir en classe entre eux et souvent avec le professeur en utilisant leur langue maternelle.

Quant à Koné (2017), il a travaillé sur *l'intégration des outils numériques nomades dans l'apprentissage des langues : le cas de lycéens-adolescents maliens*. S'agissant de la modernisation des dispositifs d'apprentissage-enseignement du FLE-FLS Koné (*op.cit.*) s'est penché sur la nécessité de *l'intégration des outils numériques nomades dans l'apprentissage des langues : le cas de lycéens-adolescents maliens* sous la direction de Nicolas GUICHON de l'Université de Lyon2. Par les outils numériques nomades, il faut entendre l'utilisation du téléphone portable en classe *via* internet et les ressources en ligne susceptibles de favoriser les activités scolaires et extrascolaires (voir le travail à domicile) des apprenants. L'objectif de cette thèse était de sillonner comment innover les pratiques de l'enseignement du français, langue seconde

⁹⁵ Les informations disponibles sur le site de l'ENT d'Orléans, à la date du 18 novembre 2016, révèlent que 224 thèses de doctorat ont été soutenues entre 2006 à 2016 dans les universités françaises ont porté sur ce sujet.

au travers de l'introduction des outils numériques dans les programmes scolaires notamment chez les jeunes-adolescents en contexte informel. Koné (*op.cit.*) est parti d'une enquête ethnographique qui lui a permis d'observer un échantillon de lycéens adolescents, répartis entre quatre lycées de Bamako, dans les différents espaces sociaux qu'ils parcourent au quotidien : le lycée et ses différents espaces, le domicile familial et le « grin »⁹⁶. Pour Guichon & Koné ci-dessus, l'approche didactique des usages d'outils numériques permet ainsi de mieux cerner la place de ces outils dans la panoplie des objets de travail des lycéens ainsi que les pratiques qui leur sont associées, les significations de certaines pratiques ne pouvant s'appréhender qu'au regard de leur statut d'apprenants de langues seconde et étrangère. Le parti pris d'une approche pragmatique du travail scolaire des élèves conduit à appréhender cet objet d'étude dans sa double spatio-temporalité, c'est-à-dire en classe et hors la classe. À « l'externalisation du travail scolaire » (Kherroubi, 2009 : 17) fait écho l'importation des outils numériques nomades en situation pédagogique (Guichon & Koné, 2015 ; Schneider, 2013).

Au terme de sa recherche, Koné ci-dessus révèle [...] une absence de politique institutionnelle vis-à-vis des outils nomades qui peuplent les salles de classe. À l'échelle des établissements, deux normes à l'égard du téléphone ont été repérées : l'interdiction décidée et imposée aux enseignants par l'autorité administrative en marge des textes réglementaires et l'autorisation par défaut de réglementation institutionnelle concernant l'utilisation du téléphone en classe. [...] On pouvait expliquer une telle attitude des autorités administratives locales par le fait que l'enseignement scolaire des langues au Mali ne prend pas en charge la compétence de compréhension orale si les outils numériques de diffusion n'étaient utilisés qu'en vue de faire développer cette compétence chez les élèves. (Koné, 2017:231-232)

Cette étude paraît opportune dans la mesure où elle participe de l'innovation dans des pratiques de classe grâce à cet outil simple et accessible qu'est le téléphone. L'enseignant peut ainsi transférer des cours et des exercices aux élèves en économisant les ressources matérielles de l'école : craie, papier, encre etc. Nous pensons notamment aux applications de transfert rapides de fichier via les téléphones portables.

⁹⁶Le « grin » est un vocable du bambara (première langue nationale du Mali) qui désigne à la fois un groupe d'amis du même âge et les différents lieux où ceux-ci se rencontrent.

En restant dans cette optique de révolution numérique appliquée à l'enseignement, Traoré (2005) s'est appesantie sur la nécessité d'intégrer les TIC dans le système éducatif malien en publiant un article chez Cairn intitulé : « *Intégration des technologies de l'information et de la communication en Afrique de l'Ouest et du centre - étude d'écoles pionnières: cas du Mali- ROCARE-Mali* », décembre 2005. L'objectif général de de cette étude visait à mieux comprendre les conditions favorables à l'intégration réussie des TIC au niveau de l'enseignement supérieur. Les objectifs spécifiques en quatre points consistaient à:

- *identifier les conditions d'accès des enseignants et étudiants aux TIC à la Faculté des Lettres, Langues, Arts et Sciences Humaines (désormais FLASH) ;*
- *déterminer les processus qui favorisent l'utilisent des TIC à la FLASH;*
- *identifier les approches pédagogiques adaptées à l'intégration, à l'utilisation et la pérennisation des TIC à la FLASH;*
- *évaluer les effets de l'intégration des TIC à la FLASH.*

Cette enquête de Traoré (op.cit.) a permis établir que le processus d'intégration des TIC à la FLASH a débuté en 2000 avec l'informatisation de l'administration du décanat, mais que la généralisation du processus a été rapidement confrontée à la faiblesse du financement disponible. Vingt un ans après, la situation n'a pas changé, car aucune bibliothèque universitaire numérique n'existe à la dite faculté ni ailleurs dans les grandes écoles (ENETP, ENSup etc.), même s'il existe des salles informatiques. Il y a lieu de repenser la politique de formation des apprenants et des enseignants aux TIC afin de moderniser et d'améliorer la qualité des enseignements. En témoigne cette information complémentaire de l'enquêtrice:

« Sur les seize étudiants interrogés, huit, soit la moitié n'ont jamais utilisé l'ordinateur. Les utilisateurs des TIC (étudiants et enseignants) sont cependant unanimes à reconnaître l'efficacité des TIC pour améliorer leurs connaissances et faciliter le travail de recherche et de préparation des cours »
(Traoré, 2020 : 79)

Toutes ces opinions sont favorables à l'accès et l'utilisation des TIC dans le système éducatif malien. Il s'agit maintenant de faire prendre conscience les résistants à cette innovation numérique et technologique. C'est dans cette perspective que Traoré (2020) conclut son étude ainsi:

« En vue de rentabiliser et de pérenniser l'utilisation de l'ordinateur et d'internet dans l'enseignement en Afrique, la mise ne place des mesures

d'accompagnement aux niveaux politique, administratif et académique s'impose, notamment l'élaboration d'une politique sectorielle TIC, l'engagement des différents acteurs de l'école et de développement de partenariats autour des TICE. Par ailleurs, et ceci est extrêmement important, dans le cadre de la conception de programmes pédagogiques utilisant les TIC et l'enseignement à distance, les contenus pédagogiques doivent correspondre aux besoins des bénéficiaires et de leur milieu culturel ».

Intégrer les TIC dans le système éducatif malien apparaît comme une nécessité urgente : celle de répondre aux recommandations de qualité des enseignements en quête de modernité et de compétences additionnelles focalisées sur la maîtrise des offres technologiques pour ainsi répondre au marché de l'emploi sous-régional voire international.

Pour sa part, Diallo (2019) a travaillé sur *l'accès au sens en lecture et la production à l'écrit : aptitudes et lacunes des collégiens et lycéens du Mali*, thèse dirigée Madame Catherine CARLO de l'Université de Lyon 2. Cette thèse fait l'inventaire des difficultés liées à la lecture notamment le décodage du sens des textes chez les collégiens et lycéens maliens en proposant des pistes de solution. D'autre part l'aptitude à produire à l'écrit de manière cohérente et logique y occupe une place essentielle. L'échantillonnage est fait à partir des enregistrements d'élèves et d'enseignants indépendamment des questionnaires qui leur ont été adressés. Diallo (op.cit.) interroge ainsi les conditions socioéconomiques des parents et les rapports des apprenants à l'écrit mais aussi les pratiques de classe. Cela fait référence à la didactique de l'écrit qui implique une part de l'oral en l'occurrence la phase d'oralisation ou de récitation d'un support écrit. Il conclut que les échecs massifs des élèves maliens en lecture et en production écrite proviennent en partie de leur double incapacité d'accéder au sens des textes par la lecture et de pouvoir écrire correctement un texte doué de sens. C'est à juste raison que (Poth, 1997:8) estime qu'*il est donc tout à fait possible - en lecture par exemple - de partir des lettres et des assemblages de lettres déjà connus par l'enfant pour faciliter et accélérer la maîtrise du déchiffrage dans une autre langue d'enseignement, à condition, bien sûr, que celle-ci utilise le même code graphique.*

Toutes ces opinions montrent l'intérêt d'assurer une formation continue des enseignants maliens à la didactique de l'écrit dans une perspective plurilingue : français-langues nationales. Concernant les apprenants, l'accent mérite d'être mis sur l'innovation des pratiques de français en initiant des activités d'écriture inventive et des concours de lecture inter-école en vue de

créer l'émulation entre les apprenants et l'envie d'apprendre en lisant et en écrivant (comme par exemple les animations PELF dans les lycées). Nous allons donc faire le point des différentes recherches menées jusque-là.

2.2. Synthèse des recherches

Cette section porte sur la combinaison des ouvrages généraux et des ouvrages spécifiques qui traitent des axes de recherche de la didactique du FLE-FLS, des compétences communicatives, du contexte plurilingue et de l'utilisation des TIC. Dans cette partie de la revue de la littérature, nous nous intéressons aussi à quelques spécificités de l'oral ayant trait au style sans insister sur les aspects interactifs. C'est un choix qui obéit d'ailleurs à l'un des axes de recherche au cœur du LLL, notre structure de rattachement dans le cadre de ce travail. Ces particularités de l'oral sont convoquées par Gadet (2003) pour laquelle les productions orales se caractérisent par une grande variété stylistique (dans le sens de variation diaphasique ou de registre de langue. Mais en partant du champ lexico-sémantique de l'oral, plusieurs nuances sont à prévoir. C'est à juste titre que Hamma (2015) insiste sur la non correspondance entre l'oral dont parlent les uns et les autres et l'oral au sens de « discours oral authentique ». Cela invite à dissocier l'oral pour « apprendre » tel dans le discours pédagogique et l'oral pour « interagir » d'où la prise en compte des marqueurs discursifs, des pauses, des hésitations, des calques et des interférences langagières. On pourrait évoquer de même que le discours didactique est plus orienté, guidé avec des consignes précises ; l'oral en interactions est, au contraire, du côté du discours naturel, libre avec les variations langagières. En clair, la notion de l'oral revêt plusieurs aspects à cerner, lorsque l'on veut traiter de la question sous l'angle didactique et pédagogique. Dans cette logique, nous pouvons effectivement observer par exemple la différence entre une prise de parole publique et une prise de parole privée par un certain nombre de traits grammaticaux. À cet effet, il est convenable de disposer de cadres à l'intérieur desquels ces variations morphosyntaxiques peuvent être classées :

Une première approche part des situations de parole, définies sur des critères externes, et cherche à délimiter les ressources grammaticales qu'utilisent les locuteurs. Une autre approche (Biber, 1988 notamment) adopte une démarche inverse : un faisceau de traits morphosyntaxiques, soit des critères internes, permet de caractériser un "genre" qui n'est pas posé a priori mais émerge au terme de l'analyse.

Le concept même de *compétence* liée à l'oral mérite des éclaircissements. Etymologiquement le mot compétence (du latin, *competentia*) désigne plusieurs aspects à la fois : d'un côté, c'est la capacité reconnue en telle ou telle matière en raison de connaissances possédées et qui donne le droit d'en juger. C'est aussi l'ensemble des dispositions, capacités, aptitudes spécifiques permettant à tout sujet parlant une langue de la maîtriser, et qu'il ou qu'elle met en œuvre à l'occasion de ses actes de parole dans des situations concrètes.

Sous un autre angle sociolinguistique Douyon (2007) pose la problématique du choix à opérer entre les compétences langagières à développer chez les élèves maliens face au défi d'un enseignement de qualité. Le pays est certes francophone mais les productions langagières des élèves maliens ne le reflètent pas à cause des interférences aux langues nationales. Par exemple les expressions *être ou habiter derrière le fleuve* et *être au bord du fleuve* se disent couramment au Mali sur le calque du bamanankan pour désigner en français standard, être ou habiter sur l'autre rive du fleuve et être à la berge du fleuve.

En revanche, les controverses à propos de l'enseignement de l'oral, devenu nouvel objet d'enseignement explicite de l'école à la suite de la rénovation de l'enseignement du français dans les années 1980, ont débouché sur une réflexion visant l'enseignement/apprentissage de genres de textes ou de discours au sens de Bakhtine (1984). Pour ce second courant de recherches, l'objectif n'est pas d'apprendre le parler ordinaire, la conversation courante, mais des genres oraux formels et publics, tels que l'exposé oral, la lecture à d'autres, le débat régulé, etc. dont les citoyens de demain devront faire usage pour être membres de plein droit de la société civile Dolz & Schneuwly (2000). Dans cette dernière mouvance, les interactions en classe sont analysées en vue de cerner les contraintes relatives à la mise en circulation, dans la classe, d'un genre spécifique, par exemple l'exposé oral (Haller & Thévenaz, sous presse), considéré comme un objet d'apprentissage langagier spécifique. Ainsi, le clivage demeure entre ceux qui dans les conduites langagières orales retiennent l'oral pour apprendre et ceux qui mettent l'accent sur des entités à apprendre, comme la maîtrise de genres de textes et de discours publics formels.

En didactique, l'oral est conçu de deux manières différentes : l'oral pour apprendre et l'oral à apprendre (Colin, 2010 : 2). Malheureusement dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, l'oral est le plus souvent utilisé comme un outil. Or, l'oral dont parlent les uns et les autres ne correspondent pas au sens de « discours oral authentique » (Voir Hamma, 2015).

Par ailleurs, il y a aussi la compétence d'interaction ou compétence interactionnelle dont l'origine semble problématique. Il s'avère que le terme « interactivité » date de 1982 (*cf.* Le

Petit Robert de 1992 qui le donne comme nom féminin (1982 : de interactif) Activité de dialogue entre un individu et une information fournie par une machine. « Interactif » qui semble légèrement antérieur est défini comme un terme du domaine de l'informatique : Qui permet d'utiliser le mode conversationnel. Or, « Interaction » est un terme de 1876 (de inter-et action) : Action réciproque voire interdépendance. Deux corps en interaction ou encore influence réciproque de deux phénomènes, deux individus. (Noël-Hureaux, 2006 : 66-74)

Nous abordons dans ce travail de recherche pour décrire les éléments du contexte d'enseignement-apprentissage de l'oral et des interactions au Mali. D'abord nous l'employons pour faire allusion aux échanges verbaux impliquant l'enseignant et les élèves. Ensuite, nous l'appliquons à la communication qui sous-tend les dire d'élève à élève mais aussi l'interdépendance de tous les acteurs dans la réalisation des activités didactiques, pédagogiques et professionnelles quotidiennes (voir plus haut les boulangers formés en FOS par l'AMAPLAF).

Pour (Cicourel, 2006) la compétence interactionnelle englobe les potentialités fondamentales de l'acteur qui s'expriment dans les propriétés invariables des procédés interprétatifs et est donc la connaissance pratique. Cette perception de Cicourel (*op.cit.*) rejoint celle de Blanchet (2000) pour lequel l'interaction prend en charge :

- ✓ -plusieurs participants sont impliqués dans l'exercice de la parole et dans l'échange (ce qui est une situation banale et usuelle) ;
- ✓ les participants s'influencent mutuellement de façon simultanée, tant sur le plan langagier que d'autres comportements ;
- ✓ l'interaction est un processus collectif complexe (qu'on peut momentanément « ponctuer » pour en isoler un « objet » de méta-communication scientifique ou non) ;
- ✓ le but d'une interaction est la construction d'une signification par des actes langage, qui inclut des effets sur la situation elle-même et peut inclure la réalisation de tâches concrètes ou symboliques. (Blanchet, 2015 :124-125)

Dans un autre versant, Hamma (2015a) souligne la prééminence constante des lois de discours qui régissent le « dicible » et ce que l'on pourrait qualifier de « cohérent » par rapport à l'énonciation. Les linguistes partagent à l'unanimité que le « dire » est associé à une certaine idée nécessaire d'« action » : pour Austin (1962), comme pour Searle (1972), « parler/dire », c'est « faire/agir » ; un énoncé vise ainsi à transformer le réel, à influencer l'ordre des choses, à se situer face aux autres convictions et points de vue et face à la mémoire discursive (*cf.* Possenti, 2011), ou aussi le « on-locuteur » (*cf.* Anscombe, 2005) ; c'est d'ailleurs à ce titre que l'on parle d'« acte de langage » ou d'« acte de parole ». Dans la théorie de l'argumentation

développée par Ducrot et Anscombe (*cf.* Ducrot, 1972, 1980a et 1980b ; Anscombe & Ducrot, 1983), le « dire » est assimilé à un « moyen de persuasion ». Et c'est dans cet ordre d'idée, aussi, que (Kerbrat-Orecchioni, 2004) considère que la parole est liée à l'« interaction », à travers des phénomènes comme la négociation, la controverse, *etc.* : on ne peut, ainsi, imaginer un énoncé qui soit détaché d'une certaine intention, d'une certaine action ou réaction. On s'aperçoit donc avec Hamma ci-dessus que ces différents points de vue convergent globalement avec la pensée philosophique et sociologique : pour Thom (1974), par exemple, la parole est toujours une remise en cause de l'existence et une mise en scène d'un « conflit », ou de ce qu'il appelle « catastrophe » ; on ne parle que pour rendre compte d'une certaine « rupture » de l'état de « stabilité » précédant le « dire ». Et, pour Bourdieu (1982), parler permet d'instaurer un certain rapport de force et de dominance dans la relation avec autrui. En somme, la relation indissociable entre le « dire » et le « faire » fait l'objet d'un consensus. Le seul risque serait probablement de vouloir travailler les compétences séparément comme les pratiques de classe habituelles nous font montre : développer l'écrit au détriment de l'oral suscite souvent un grand débat de littéracie. La notion de littéracie (s) commence à apparaître dans divers domaines de recherche en France au tournant des années 2000, essentiellement en confrontant à ce concept d'origine anglo-saxonne les analyses des pratiques de l'écrit dans les institutions d'enseignement (par exemple, Chiss, 1998; Chiss & Marquillo-Larruy, 1998; Grossmann, 1999; Fijalkow & Vogler, 2000; Barré-De Miniac, 2003; Barré-De Miniac, 2004). En effet, bien d'études sur le revers de la littéracie, l'illettrisme partagent tout de même le fait que la privation de la littéracie, ou une faible autonomie littéracique, va souvent de pair avec un rapport problématique à la parole, soit dans son développement, soit sur le plan social. Ces études ont subséquentement découvert qu'en faisant la biographie scolaire ou langagière de faibles lecteurs/scrip-teurs adultes que ceux-ci étaient des élèves peu ou non parleurs, dans leurs jeunes années. La pratique de l'oral pourrait alors, dans un premier temps, servir de repère pour évaluer ou prévoir des capacités littéraciques présentes ou des besoins littéraciques à développer.

Enfin, pour leur part Moeschler & Auchlin (2009) soutiennent que la pragmatique est le domaine qui étudie l'usage qui est fait de la langue dans le discours et la communication, et vise à décrire l'interaction entre les connaissances linguistiques fournies par les différentes unités linguistiques et les connaissances extralinguistiques (ou contextuelles) nécessaires pour comprendre les phrases énoncées. Le domaine de la linguistique, à strictement parler, s'arrête à la sémantique. (Moeschler & Auchlin, 2009 : 18). Et pour cause, deux auteurs ci-dessus estiment que l'analyse du discours passe par deux courants sémantiques notamment la sémantique structurale et la sémantique cognitive :

De manière générale, la sémantique est la branche de la linguistique qui étudie la signification. On peut y assigner deux tâches :

- donner une représentation explicite du sens ou de la signification des unités du lexique (on parlera de sémantique lexicale) ;
- donner une représentation explicite de la signification des phrases (on parlera de la sémantique de la phrase, cf. chapitres 10-12).

Dans le souci de faire progresser et innover les pratiques pédagogiques du FLE en lien avec la mondialisation, Defays (2018) propose l'approche humaniste de la didactique du FLE-FLS. Ainsi, il invite à :

« S'intéresser à l'évolution des théories scientifiques et des pratiques pédagogiques qu'à celle des contextes, où ces langues et ces cultures étrangères sont enseignées et apprises, et plus particulièrement aux moyens, aux cadres et aux finalités que l'école, l'entreprise, la société donnent à ces enseignements et apprentissages. À l'ère de la mondialisation, il faut insister sur les enjeux politiques, sociaux, économiques des langues et cultures – du plurilinguisme et de la multiculturalité plus précisément – mais également sur les responsabilités et les activités de médiateurs des professeurs de langues et de cultures étrangères ». (Defays, 2018 :12)

Voilà autant de références bibliographiques qui nous ont facilité les recherches documentaires plus fines indispensables à la réalisation du présent travail. Il convient de rappeler qu'aucun travail scientifique n'est possible sans références bibliographiques y afférentes d'où les bénéfices des séjours doctoraux à Orléans sans lesquels la partie théorique de ce travail ne serait pas réalisée. L'absence de données en sciences du langage surtout l'oral et les dispositifs du FLE/FLS en contexte plurilingue au Mali nous en dissuaderait. Nous profitons de ces recherches documentaires pour faire le parallèle avec la démarche suivie pour traiter du problème posé et de la façon de le résoudre. Le chapitre à suivre nous en donne d'amples informations sur une partie de l'enquête réalisée auprès des élèves et étudiants maliens. L'objectif de présenter une partie des résultats de notre enquête ici, s'explique par l'idée de préfigurer les dispositifs d'apprentissage-enseignement du FLE-FLS que nous ambitionnons de mettre en place pour développer les compétences communicative et linguistique des apprenants maliens. La préfiguration s'entend ici comme une manifestation, une appréciation des niveaux de compétences

des apprenants en langue orale sachant que la compétence écrite est l'unique compétence valorisée, évaluée par le système éducatif malien. Nous l'avons déjà indiqué (partie 1 de la contextualisation, chap.2 *op. cit.*) les activités pédagogiques et les examens nationaux n'évaluent que la compétence écrite des apprenants et des candidats. C'est pourquoi nous tenons à l'intégration de cette compétence orale au programme de français comme objet d'enseignement au même titre que l'écrit. L'objectif est de rendre compétitifs les niveaux de compétences des apprenants maliens en français parlé, certes non natifs mais francophones appelés à poursuivre des études doctorales en France ou dans les pays de la sous-région ouest-africaine et maghrébine (Côte d'Ivoire, Sénégal, Burkina-Faso, Maroc, Tunisie etc.). Sans la maîtrise des compétences orales (compréhension orale, production orale), les apprenants maliens risqueront d'être défavorisés par rapport à leurs camarades de ces pays-là, qui ont déjà acquis ces différents niveaux de compétences.

Par ailleurs, il convient de rappeler que dans la perspective de l'harmonisation des contenus de formation des pays de la CEDEAO (au niveau de l'enseignement secondaire) et du RÉESAO (au niveau de l'enseignement supérieur), le Mali est tenu de respecter ses engagements de ces pays dont il est membre fondateur. Cette harmonisation des formations universitaires permet de garantir la mobilité internationale des étudiants, mais elle recommande concernant le Mali de moderniser les pratiques de classe dans les cours de français pour être conforme aux textes ratifiés et profiter des avancées significatives liées aux TICE. Cette proposition que nous défendons dans ce travail est bien réalisable et les réformes (de l'APC au lycée et du LMD au supérieur) confirment notre position. À juste titre, la lecture de l'image, des bandes dessinées et les productions de scénarios différents figurent bien aux programmes de français des terminales Arts / Lettres et Lettres / langues (voir *recueil d'outils pour l'enseignement du français selon l'APC*, p.45). Malheureusement aucun support didactique lié aux outils TIC n'est encore disponible pour cette approche par les compétences en contexte plurilingue au Mali. Nous estimons que les résultats de ce travail serviront à combler le vide pédagogique et didactique autant que faire se peut.

2.3. Conclusion partielle

Nous nous apercevons que l'état de l'art de la modernisation des outils d'apprentissage du français en contexte plurilingue au Mali fait comprendre que les méthodes et les dispositifs existants sont caducs. En plus, les études menées sur la thématique de la modernisation sont assez rares, ce qui participe de la nécessité de réviser les pratiques de classe. Les quelques

études conduites par les linguistes maliens ont permis de comprendre que la problématique des compétences langagières et linguistiques des apprenants demeure la langue d'enseignement sans perdre de vue la contextualisation des méthodes de français aux réalités socio-culturelles du Mali. La prise en compte des erreurs linguistiques et des compétences de l'oral contribue à rehausser le niveau de langue des apprenants.

L'introduction des langues nationales dans le système éducatif malien en 1962 a été initiée afin d'améliorer les compétences orale et écrite des élèves et maliens en français. Nous estimons aussi que la modernisation des dispositifs d'apprentissage en contexte plurilingue est susceptible d'inverser la tendance. Cette modernisation suppose également la formation des enseignants à la didactique des TIC liée à l'enseignement.

Dans le chapitre qui suit, nous aborderons un bout des résultats de l'enquête pour pré-juger des dispositifs à mettre en œuvre dans la dernière partie du travail.

Chapitre 3: Résultats de l'enquête

Introduction

Dans la perspective de la modernisation et de l'amélioration des dispositifs d'A-E du FLE-FLS en contexte plurilingue malien, nous estimons que les corpus oraux ont une place importante à occuper pour plusieurs motifs. D'abord, les besoins communicatifs de la vie quotidienne exigent la maîtrise des compétences orales. Ensuite, parce que la compétence orale est marginalisée au profit de l'écrit. Enfin, nous faisons l'hypothèse qu'une langue n'est ni apprise ni enseignée pour être écrite uniquement. C'est pourquoi, il convient de changer cette représentation et cette pratique du français en procédant aux enregistrements sociolinguistiques des apprenants. En plus, dans une dynamique d'appropriation de la L1 à L2 (voir le bilinguisme, *op.cit.* section 2.4.5, chap.2, de la contextualisation), Parisse et *al.* (2013) citant (Gilquin & Gries, 2009) revient sur la définition et l'utilité de cette linguistique du corpus:

Pour le commun des mortels, un corpus est une collection d'objets, souvent de documents, de textes, d'œuvres, etc. En linguistique de corpus, un corpus est généralement considéré comme une collection électronique de textes pouvant être interrogés à l'aide d'un logiciel de recherche.

Si cette définition paraît relative pour tous les linguistes et pour tous les corpus, elle montre néanmoins ce qu'est un corpus pour bon nombre de linguistes aujourd'hui : une collection de données langagières que l'on peut interroger à l'aide de techniques et technologies dédiées. C'est dans cette logique que s'inscrit notre démarche méthodologique en donnant un bout de notre enquête au travers un corpus oral reflétant les réalités maliennes.

Les corpus peuvent aussi aider à la conception de manuels et autres matériels. Ainsi, *Les Orléanais ont la parole* Biggs & Dalwood (1976) reprend des extraits authentiques des enquêtes sociolinguistiques réalisées dans la ville d'Orléans ; c'est avant tout la qualité authentique des données qui forment le corpus qui sera mise en avant Chambers (2009). Cette notion du corpus comme collection de documents authentiques persiste en didactique des L2 notamment via les manuels d'apprentissage.

Toutes ces définitions nous prouvent que l'exploitation des corpus oraux pour moderniser et améliorer les outils d'A-E du FLE-FLS est une opportunité à saisir pour le contexte plurilingue malien. Dans la section qui suit expose les compétences orales des apprenants maliens. Ces compétences en production orale évoluent en dents de scie.

3.1. Des compétences orales à géométrie variable

L'objectif des études sociolinguistiques est bien « *l'articulation entre pratiques et représentations linguistiques dans les contacts de langues et dans leurs effets à la fois sur le corpus et sur le statut des langues* » (Calvet 2003 : 23). Cette réflexion de Calvet (*op.cit.*), nous semble tout à fait convenir au terrain malien. C'est ainsi ces résultats partiels que nous présentons permettent d'illustrer la sociolinguistique du français surtout préjuger des niveaux de compétences des étudiants de notre échantillon.

Pour mesurer la compétence en production orale de nos enquêtés, nous avons divisé le nombre de caractères affiché sous chaque enregistrement sonore transcrit – espaces compris – par la moyenne de mots par minutes (désormais mpm). Le mpm permet aussi de rendre compte de l'aisance ou non du locuteur à parler le FLE. Cependant il convient de noter que la question de vitesse de la parole reste assez contestable, puisqu'en règle générale une conversation est tenue à 200 mots par minute environ. Comme en témoigne une étude de Rist (1999) qui montre que dans les médias grand public, le débit oral tend à se rapprocher des 200 mots/minute. Mais dans les reportages préenregistrés, le reporter sachant que son temps est compté, il atteint 230 mots/minute. Beaucoup trop rapide pour être bien compris selon cette étude de 1999, Jacques Chirac, quand il était président de la République, prononçait ses discours à la vitesse de 100 mots/minute. La préconisation est de parler à une vitesse entre 140 et 160 mots/minute. Le maximum semble être 210 mots par minute si l'on souhaite être compris de tous. Un rythme de 150-160 mots par minute est recommandé pour les livres offerts au format audio. Dans le cadre de la présente étude, nous avons choisi la moyenne de 120 mots par minute qui correspond au public de notre échantillon. Par exemple sur les 40 entretiens (désormais, ENT) réalisés seulement six ont une production orale notable qui se présente de la manière décroissante suivante :

Tableau 24 : Récapitulatif des performances des apprenants à l'oral par mots

| Références et numéro des entretiens | Nombre de mots par minute par entretien | Durée en minute et seconde |
|-------------------------------------|---|----------------------------|
| ENT40 | 571 | 4mn75sec |
| ENT1, | 566 | 4mn71sec |
| ENT 6 | 535 | 4mn45 sec |
| ENT35 | 503 | 4mn19 sec |
| ENT30 | 417 | 3mn 47 sec |
| ENT 27 | 416 | 3mn 46 sec |

Source : Nos enquêtes de terrain de 2021

Comme nous pouvons le constater, ces productions orales se caractérisent par leur vitesse plus ou moins appréciable, puisqu'il s'agit d'élèves et d'étudiants de niveau intermédiaire B1 et B2 (correspondant au niveau baccalauréat et plus). La fluidité verbale attendue est légèrement au-dessous du niveau médian si l'on sait que l'écrasante majorité de l'échantillon est en-deçà de ce seuil. Or, aucune contrainte de temps de parole ni de pression extérieure ne leur ont été imposés, l'esprit étant de libérer la parole. Les questions posées étaient liées aux présentations, aux difficultés linguistique et langagière, aux rapports au français et la biographie langagière. Les productions orales que l'on peut qualifier de niveau intermédiaire sont celles qui sont comprises entre les deux extrêmes les performants et les contreperformants. En clair, il s'agit des productions orales inférieures à 400 mots et supérieures à 250 mots. Le tableau suivant en est une illustration partielle dans un ordre croissant.

Tableau 25 : Niveau de performance moyen des apprenants en production orale

| Références et numéro des entretiens | Nombre de mots par minute et par entretien | Durée par minute (en abrégé, mn) et seconde (en abrégé, sec) |
|--|---|---|
| ENT10 | 257 | 2mn14 sec |
| ENT 41 | 261 | 2mn17 sec |
| ENT 9 | 324 | 2mn70 sec |
| ENT11 | 341 | 2mn 84 sec |
| ENT 2 | 372 | 3mn10sec |
| ENT12 | 382 | 3mn18sec |

Source : Nos enquêtes de terrain 2021

Comme on le voit sur ce tableau, sur les 40 entretiens 8 parlent avec des débits moins rapides que les autres. Les spécificités de l'oral telles comme les hésitations, les trous de mémoires y sont fréquents. Certes, il s'agit d'un public francophone hors de France mais si l'on en juge à la scolarité (plus de 12 ans d'apprentissage en langue française), on pourra dire que des efforts restent encore à faire. Le tableau suivant nous en donne des éclaircissements sur les problématiques liées aux compétences langagières.

Tableau 26 : Contreperformance des apprenants en production orale

| Références et numéro des entretiens | Nombre de mots par minute par entretien | Durée en minute et seconde |
|-------------------------------------|---|----------------------------|
| ENT20 | 154 | 1mn 28 sec |
| ENT 8 | 184 | 1mn 53 sec |
| ENT7 | 187 | 1mn 55 sec |
| ENT5 | 203 | 1mn 69 sec |
| ENT 14 | 204 | 1mn 7 sec |
| ENT 13 | 208 | 1mn73 sec |
| ENT33 | 208 | 1mn 73 sec |

Source : Nos enquêtes de terrain de 2021

Ce tableau traduit effectivement les insuffisances qu'ont les apprenants maliens en expression orale bien l'échantillonnage ci-dessus est représentatif du public classique. Avec cette contreperformance à l'oral du public classique que pourrons-nous reprocher au public informel et autres usagers du français dans ce contexte-là ? Notre réponse est négative, dans la mesure où c'est le public formel censé être la référence pour les apprenants arabophones ou ceux de l'informel et du non formel. Il convient donc de refonder le système éducatif malien afin que les compétences communicative et professionnelle soient intégrées à l'enseignement à côté de l'écrit, l'unique mode d'évaluation des concours et examens nationaux (voir chap1 de la contextualisation). Notre positionnement reste le même depuis le début, celui de cesser de faire porter la responsabilité des contreperformances en expression orale aux seuls apprenants. La responsabilité pédagogique et institutionnelle y est énorme. Par la responsabilité institutionnelle, nous voulons parler des plus hautes autorités maliennes en charge de l'éducation et des programmes scolaires au regard des nouvelles offres des TICE. L'objectif est de changer de paradigme par des pratiques innovantes dont nous parlerons dans la cinquième partie du présent travail.

Pour résumer ce chapitre, la démarche suivie s'explique par la rareté d'accéder aux données chiffrées relatives aux compétences communicative et interactive en français dans un pays francophone comme le Mali. Le choix porté sur un public et un corpus mêlés témoigne de cette difficulté. De même, l'absence de contact avec le français en dehors de l'école constitue un frein à l'émergence de la qualité de l'expression tant recherchée par les enseignants et les parents d'élèves et par extension la communauté éducative du Mali. La volonté affichée par les

publics (informel et non formel) de combler les insuffisances en français s'oppose à la vernacularisation et à l'alternance codique chez les apprenants classiques. Cet état de fait nous a conduit à faire un échantillonnage aléatoire simple, où chaque unité d'échantillonnage de la population a une chance égale d'être incluse dans l'échantillon. Par conséquent, chaque échantillon possible a aussi une chance égale d'être sélectionné.

Par l'échantillonnage présenté laisse deux observations majeures. La première, c'est que tous les enseignants concernés par cette enquête sont des professionnels, c'est-à-dire des sortants des écoles de formation sans que cela n'influe sur l'expression supposée des apprenants maliens favorable aux langues nationales au lieu du français. On peut convoquer ainsi les méthodes pédagogiques utilisées qui semblent éloignées des attentes réelles des besoins de formation des apprenants. La seconde observation porte sur le statut du français: certains l'utilisent comme médium (anglais, allemand, arabe), d'autres l'ont comme discipline d'enseignement à part entière. Tous ces cas de figures font référence aux réalités du terrain marquées aussi par l'absence de laboratoire de linguistique et de données sociolinguistiques sur le français parlé au Mali.

3.2. De la langue écrite à la langue parlée : deux modes de la pensée

3.2.1. Morphosyntaxe et sémantique de l'oral: quelques extraits du corpus

Si la langue écrite possède une structure morphosyntaxique rigoureuse et sémantiquement correcte, la langue parlée au contraire n'obéit pas à ce principe de normalité (voir chap.2 de la situation linguistique du Mali, section 2.1.). De même, les frontières entre code oral-code écrit, ne semblent pas être bien perçues par les étudiants et autres usagers du français.

Précisons dès le départ que les questions de l'enquête ont été oralisées mais les réponses correspondantes sont spontanées, en ce sens que les enquêtés ne sont pas préparés aux questions en amont. Cette démarche s'explique par le fait que nous voulions d'un oral non guidé, où les enquêtés conversent librement. Malheureusement dans le contexte malien, cela n'a pas pu se réaliser à cause des difficultés à trouver de tel public en situation de communication réelle. En voici quelques segments énonciatifs illustratifs dans l'encadré 4 ci-dessous :

Encadré 4 : Morphosyntaxe et sémantique de l'oral

SK / qu'est-ce vous avez comme problèmes en français//

TES/bon /j'ai comme problèmes en français/au niveau des articles surtout//bon/je sais parler/ mais quand on a dit d'écrire les terminaisons souvent ça me pose problèmes//

SK / est-ce que vous avez l'occasion de parler le français en dehors de l'école//

TES /si /si/ on parle français/dans notre maison même/bon oui/parce que je comprends pas tellement notre langue maternelle // je comprends un peu/ un peu/ donc oh/ chacun/oh // les membres de notre famille parlent beaucoup dans notre langue //si on ne comprend pas ça/ on parle français//

SKO est-ce que vous avez des problèmes en parlant le français

SIS un peu/ un peu//

SKO lesquels//

SIS eh {interjection}/ bien s'exprimer en français/ c'est ça le problème//

Au regard des conversations verbales de TES et de SIS, nous constatons avec satisfaction que les réponses ont été apportées à nos questions, malgré quelques remarques sur lesquelles nous reviendrons dans les lignes qui suivent. Il s'agit précisément des traits spécifiques d'oralité, ils y sont présents notamment au travers :

- ✓ des marqueurs discursifs « bon », « donc »,
- ✓ des pronoms « on, ça » et « ça » COD,
- ✓ des hésitations ponctuant les pauses, « je : je », « donc oh, chacun oh »
- ✓ des répétitions « si /si », « un peu /un peu »
- ✓ du lapsus (langue maternelle pour langue maternelle),
- ✓ de l'absence du « ne » négatif,
- ✓ des interjections « oh ! », « Eh ».
- ✓ des dislocations, [...] j'ai comme problèmes en français, au niveau des articles surtout et [*bien s'exprimer en français, c'est ça le problème*]
- ✓ des constructions averbales : « un peu, un peu. »

Insistons sur les dislocations caractéristiques qui sont en étroite relation avec la problématique principale formulée au début de notre thèse à savoir les interactions. Les interactions sont révélatrices des éléments marquant les spécificités du discours oral peu importe le contexte : francophone ou natif. Quand on parle français en qualité de natif ou non natif, on fait couramment des lapsus, on se répète, on hésite, on fait des constructions inhabituelles. C'est la raison

pour laquelle, une structure syntaxique peut se grammaticaliser quand les locuteurs s'en servent de manière régulière pour accomplir une action particulière.

En français, la dislocation à droite s'est imposée comme une structure routinière pour exprimer une évaluation (Horlacher, 2015, Doehler & al 2011, 2015). Ce phénomène a largement été attesté dans les corpus de français parlé (Lambrecht 1996 ; Grobet 2002; Apothéloz & Grobet 2005), comme en témoignent les extraits (SKO et GAR, SIS) tirés de notre corpus :

Encadré 5 : Les cas de dislocation à droite

SKO maintenant/ c'est la langue que vous avez apprise avant d'aller à l'école//

GAR c'est bien ça/ c'est l'anglais//

SKO c'est-à-dire//

GAR ma première langue/ c'est l'anglais//

Dans la communication spontanée, ce sont des conséquences quasi inévitables quand on s'exprime sans avoir préparé son discours, d'être sous le coup de l'émotion. L'extrait de (BOU) que nous avons tiré de notre corpus donne une idée du phénomène des répétitions et des hésitations dues souvent aux trous de mémoire.

Encadré 6 : Marqueurs discursifs chez BOU (répétitions, hésitations et trous de mémoire).

BOU bon/ en parlant le français//bon les difficultés que je /je trouve/ bon ce sont quand je/ je fais face à la masse/donc je/je/j'ai/j'ai/j'ai du mal à parler //même souvent si je connais l'expression propre/une fois que je suis devant la masse seulement / je ma trouble quoi//

Ces productions orales en contexte malien correspondent effectivement aux caractéristiques de l'oral, donc à la grammaire de l'oral. Nous nous en référons, puisqu'elles nous donnent des orientations quant à la mise en place de dispositifs de l'oral et des interactions.

Les linguistes travaillant sur l'oral sont unanimes sur les aspects incontrôlés et récursifs de la parole d'où cette citation illustrative :

Le français parlé, comme toute langue parlée, avec son cortège d'hésitations, de lapsus, de faux départs, de répétitions, pose d'importants problèmes à la linguistique et au traitement automatique (Schegloff *et al.* 1977 ; Levelt, 1989; Blanche-Benveniste, 1990 (Espace_réservé1); Fernandez-Vest, 1994 ; Gadet, 1997; Shriberg, 2001; Duez, 2001; Chanet, 2004 ; Dister, 2007 ; Bertrand *et al.* 2009 ; Bazillon, 2011).

Pour étudier ces phénomènes, pour quantifier la variation diamésique (*i.e.* de médium) entre langue parlée et langue écrite, les corpus « apparentés » où le « même » contenu est exprimé à la fois à l'oral et sous forme textuelle sont des ressources privilégiées.

Dans le même sens des spécificités de l'oral, il y a les interférences langagières à la langue maternelle, [voir ces énoncés de TES ci-dessus...on parle français dans notre maison* et les membres de notre famille parlent beaucoup dans notre langue]* sont des énoncés calqués sur la L1. Ainsi, l'étudiante a dû subir l'influence de la langue maternelle (L1) sur le français (L2). Ce phénomène peut s'expliquer par le manque d'efforts de conscience métalinguistique, cette absence de réflexion sur le langage dans le passage la LM à la L2 (*cf.* supra chap.1, section 1.3.2. de la contextualisation). Cette situation en appelle une autre celle de reformuler au besoin les énoncés ou les consignes pour une meilleure compréhension des apprenants. Nous parlerons de la reformulation de manière spécifique dans la section à venir.

3.2.2. Reformulation dans les productions des apprenants maliens

La reformulation est l'une des manifestations et des spécificités de l'oral les plus significatives. C'est un procédé de reprise marquant le discours oral. En effet, quand un locuteur veut s'exprimer sans avoir préparé à l'avance son discours, il pourrait ne pas produire les formes les plus simples ou les plus claires et se trouve de fait amené à reformuler, à justifier, à clarifier, à mettre les points sur les i en reprenant la formulation produite et en la simplifiant ou en en changeant l'un des éléments qui peuvent être source de malentendus. Dans la perspective interactionnelle, le locuteur pourrait reformuler ses propos à la demande de son interlocuteur à travers des demandes du type:

1. *Vous pourriez être plus clair? ...*
2. *Je vois pas très bien ce que vous voulez dire par là...,*
3. *Je suis pas sûr d'avoir bien compris.*

Le concept de reformulation est apparu, d'abord, dans le cadre de l'étude des marqueurs de reformulation Gülich et Kotschi (1983) avec un sens assez proche de celui de paraphrase mais surtout avec une application réservée à la pratique orale de la langue et plus particulièrement au genre conversationnel. Ainsi, depuis le début des années 1980, un nouveau type d'analyse des énoncés paraphrastiques, en langue parlée, a fait son apparition avec les travaux de Ströbl (1977), Warmhoff (1981), Wenzel (1981), Gülich et Kotschi (1983) en Allemagne et de Martin (1976) ou Fuchs (1978, 1980, 1982) en France. Ces travaux, d'obédience plutôt sémantique, décrivent différents types de paraphrases dans la langue parlée et on peut sans doute voir dans cet objet de recherche une certaine filiation, même si la perspective est très différente, avec

les travaux de Harris cité par Fuchs (1983) qui fournissent une explication au fonctionnement général des langues à partir des relations transformationnelles que l'on peut établir entre les phrases d'une langue : l'auteur considère que les langues sont constituées de deux classes distinctes d'équivalence, le report qui correspond à la réunion d'un énoncé quelconque et d'un énoncé descripteur (sémantiquement équivalent, non utilisé dans la pratique des locuteurs du fait de son caractère saturé par la redondance), et la paraphrase, qui correspond à la réunion de deux énoncés sémantiquement équivalents de même statut.

À présent nous nous appuyons sur Martinot (1994) pour définir la reformulation comme « *Tout processus de reprise d'un énoncé antérieur qui maintient, dans l'énoncé reformulé, une partie invariante à laquelle s'articule le reste de l'énoncé, partie variante par rapport à l'énoncé source, est une reformulation* ».

Cette définition de Martinot (*op. cit.*) permet de rendre compte d'une part des reformulations liées à la paraphrase ou non paraphrastiques et les reformulations liées à la répétition, d'autre part. De son point de vue, la reformulation permet de situer le niveau linguistique de l'invariant, (niveau lexical, syntaxique ou sémantique) concerné par la reformulation entre l'énoncé source (désormais ES) et l'énoncé reformulé (dorénavant, ER) de même que le niveau linguistique de la partie modifiée introduite dans l'énoncé reformulé. Par exemple, un énoncé reformulé peut garder le même lexique et la même construction mais pas le même sens (1) :

1. (ES) *Le garçon regarde la fille.* > (ER) *La fille regarde le garçon.*

Un énoncé reformulé peut garder le même lexique et le même sens, mais pas la même construction : cas des transformations, cf. (2), ou pas la même structure : cas des restructurations, cf. (3) :

2. (ES) *La Covid 19 ne concerne pas certains pays d'Afrique* > (ER) *Certains pays d'Afrique ne sont pas concernés par le Covid19.*

3. (ES) *L'ouvrier a chargé les briques dans la cour de la maison.* > (ER) *L'ouvrier a chargé de briques la cour de la maison.*

Dans le cas de notre enquêtée (TES), la reformulation est portée par les passages suivants : */parce que je comprends pas tellement notre langue matérielle/je comprends un peu/ un peu/*. La stratégie utilisée par TES est la reprise du discours pour corriger l'information ou l'énoncé-source : passage de la négation totale à la restriction (voir *ne pas comprendre sa langue maternelle/ comprendre un peu un peu.*)

Dans le même esprit au-delà de la reformulation, la troisième et dernière catégorie concerne une autre particularité de conversation avec ses marqueurs spécifiques (répétitions,

trous de mémoire, reformulations de « je » en « j'ai ». Les principes de codification (BOU) restent les mêmes que les précédents. Les interactions orales dans ces énoncés seront analysées à la lumière des lois du discours inspirées de Grice (1979), qui a introduit dans le champ de la théorie pragmatique, la problématique des « maximes conversationnelles ». À cette expression, la littérature francophone a préféré celle de « lois du discours ». Ces lois sont *l'informativité, la pertinence, l'exhaustivité, la sincérité*, toutes chapeautées par la coopération dont elles découlent logiquement, d'après les principes de Grice (op. cit.). Nous présentons quelques énoncés extraits de notre corpus :

Encadré 7 : Les cas de reformulation du discours

SKO // qu'est-ce que vous avez comme difficultés en parlant le français//
 BOU // bon/ en parlant le français/bon les difficultés que je trouve // bon/ ce sont quand je fais face à la masse donc/ je : je/ j'ai : j'ai / du mal à parler/ même si je connais l'expression propre//une fois que je suis devant la masse/ je me trouble quoi//

SKO //est-ce que vous parlez le français en dehors de l'école //
 BOU //Oui/ oui//je parle avec mes proches sur les réseaux sociaux// en plus souvent quand je suis au grin119// je parle le français avec mes amis qui font aussi l'université//

SKO // quelle est votre langue maternelle//
 BOU //ma langue maternelle est la langue bambara //

Il ressort de cet extrait ce qui suit :

- des marqueurs discursifs « **bon** », « **donc** »,
- des pronoms « **on, ça** » et « **ça** » COD,
- des hésitations ponctuant les pauses, « je : je », « j'ai : j'ai »,
- des répétitions « oui /oui », « bon (3 fois) »,
- des dislocations [...] Bon les difficultés que je trouve, bon ce sont quand je fais face à la masse.
- des africanismes : « grin » est emprunté au bamanankan signifiant un lieu de rassemblement des jeunes pour causer et décider des choses.
- des interférences langagières avec la langue maternelle : ma langue maternelle est la langue bambara.

Cette expression est le calque de la L1 sur la L2, mais elle comporte un autre phénomène culturel. En effet, l'expression française langue maternelle n'a pas de correspondante dans le bamanankan, puisque dans cette culture, la langue est liée plutôt au père et non à la mère. Concrètement, l'expression « langue paternelle » s'entend bien et se dit bien en bamanankan, même si elle peut paraître insensée par comparaison à la langue maternelle. De toute évidence, les

bambarophones avertis auront la conscience métalinguistique de traduire l'expression française « *langue maternelle* » par « *langue paternelle* » («fakan»).en bamanankan.

Pour résumer cette section, nous dirons que le français parlé est imprévisible et mérite que l'on soit regardant à ce sujet. En clair, il faut tolérer les variations, les emprunts et le français parlé hors de France. À juste titre, nous concédons l'expression « *langue paternelle* », un africanisme employé pour désigner la langue maternelle, puisque le but de la communication est de se faire comprendre. Enfin, ce sont ces emprunts et ces africanismes qui contribuent à la promotion et à la diffusion du français hors de France. En effet, les africanismes jouent un rôle dans la formation des mots et l'enrichissement du vocabulaire du français aux accents francophones. On pourrait engager l'étude de ces formations de mots dans une perspective de modernisation des outils d'A-E du FLE-FLS en contexte plurilingue au Mali, ce qui permet d'aborder les notions de variétés du français (voir les régionalismes en France). Bref, les africanismes et les régionalismes permettent d'interroger les statuts du français hexagonal ou le français standard par rapport aux variétés francophones (africanismes, québécois, etc.).

On doit également ajouter que le métalangage est assez problématique dans les extraits ci-dessus, étant donné que les structures syntaxiques sont quasi-identiques à la phrase écrite. Toutes choses qui confirment la nécessité de centrer des études à propos de la compétence orale et des interactions en classe. Dans ce sens, les situations d'enseignement/apprentissage (dorénavant SEA) méritent d'être interrogées au Mali. En effet, « *la situation d'enseignement/apprentissage est décrite par la relation triangulaire qui s'établit entre l'enseignant, le savoir à enseigner et l'élève qui est alors pris au sens générique du terme* ». Joshua et Dupin (1993).

Cette définition prouve à suffisance que les SEA sont indispensables, puisqu'elle unit l'enseignant, le savoir et l'apprenant. En effet, l'enseignant après avoir défini les objectifs du cours qui déterminent les attentes ou les besoins de formation des apprenants, doit préciser la méthode pédagogique à utiliser en vue d'atteindre ses objectifs. Il s'agit en quelque sorte d'un contrat didactique. Le contrat didactique, de notre point de vue, c'est ce qui lie le professeur aux élèves, c'est le fait de préciser au début les visées du cours et les stratégies adoptées pour les arriver. Autrement dit, c'est une feuille de route qui impose à l'enseignant de s'en tenir à ce contrat : définir les tenants et les aboutissants. Dans le cas échéant, l'élève ne saurait porter seul la qualité défectueuse de sa production écrite ou orale comme les discours des enseignants que nous avons interviewés ainsi que les rapports sur le système éducatif l'indiquent.

Notre positionnement la question du niveau des apprenants maliens, c'est qu'il ne faut pas les incriminer en occultant le fond de la problématique. Au contraire, il faut reconnaître

trois faits majeurs. D'abord la responsabilité des autorités scolaires est engagée pour la formation continue des enseignants aux pratiques innovantes du FLE-FLS.

Ensuite, les enseignants doivent être disposés à s'auto-former en vue d'améliorer les rendements scolaires, vu que l'Etat seul ne peut tout faire. Il est incontestable que chacun doit jouer sa partition. Enfin, dans l'imaginaire collectif des Maliens, la famille est le cadre idéal pour parler sa langue maternelle et l'école ou le service sont dédiés à la langue officielle, le français. Par le syntagme nominal *le service*, il faut entendre le lieu du travail ou le milieu de travail en règle générale. Cet imaginaire linguistique populaire exprime le sentiment nationaliste ou l'identité culturelle visant à stigmatiser ceux qui tentent de parler français en famille. D'après la linguiste française Houdebine (1982) dans une perspective interactionnelle et discursive, il convient de prendre en compte l'ensemble des paramètres influant sur les dynamiques linguistiques et notamment celui de *l'imaginaire linguistique* des locuteurs⁹⁷ doit faire l'objet d'une analyse approfondie. Les familles maliennes même intellectuelles n'échappent pas à cette réalité sociolinguistique qui consiste à recourir au phénomène de la diglossie : parler français au travail et la langue maternelle à la maison. À ce propos, l'ethnolinguiste et l'inspecteur national de l'éducation du Mali Douyon⁹⁸ situe les représentations linguistiques sous deux angles : « *Au Mali, les gens sont très orgueilleux et tellement fiers de parler le bambara. Mais c'est aussi considéré comme une honte de faire des fautes, alors ils préfèrent ne pas parler le français* ». De notre point de vue, ces représentations linguistiques confirment davantage la dramatisation du français parlé au Mali et expliquent en partie l'appréhension des interactions en classe.

De cette affirmation de Douyon ci-dessous, il ressort deux raisons évidentes de la non utilisation du français dans l'environnement social malien en général, et dans les familles en particulier. Il s'agit notamment du sentiment de fierté ou de l'orgueil que nous appelons par euphémisme *l'attachement à son identité culturelle* et l'insécurité linguistique, c'est-à-dire la peur de faire des fautes ou d'être l'objet de la raillerie. Mais pour Castellotti et de Robillard, 2001 et à paraître) cette attitude négative à l'égard de celui qui s'exprime mal ou commet des fautes est fustiger :

« *...le fait de porter une appréciation explicite sur son interlocuteur en fonction de ses productions linguistiques apparaît très gênant, incorrect, voire*

⁹⁷ Ou encore ce que l'on nomme selon Houdebine plus largement les représentations linguistiques qui relèvent de l'activité épilinguistique du locuteur..

⁹⁸ Source: <https://www.swissinfo.ch/fre/le-mali-le-pays-le-moins-francophone-d-afrique/28515390>, consulter le 28 juin 2019 à 23h 20

illégitime, ce qui peut apparaître d'autant plus surprenant qu'il s'agit d'une pratique extrêmement répandue (par exemple, au téléphone avec un inconnu). Le fait de porter ce type de jugement est d'ailleurs indexical : on s'arroge ainsi un statut permettant de juger, d'évaluer, de poser des normes, à partir desquelles se fait le jugement ou l'évaluation ».

La position défendue dans ce passage de Castellotti et de Robillard ci-dessus correspond bien à la société malienne en général, où la faute est synonyme de carence et d'ignorance sans tenir compte du niveau de l'élève, de l'étudiant ou du simple usager de la langue. De notre point de vue, c'est ce jugement négatif qui aggrave le sentiment d'insécurité linguistique (*cf. supra* section du français au Mali).

En outre, le repli sur sa langue maternelle, où on se sent à l'aise, peut être considéré comme l'une des conséquences de la peur de parler français ou de risquer de faire des fautes. Rappelons que l'objectif de notre thèse est de travailler l'oral et les interactions. Nous voulons juste dire qu'il est nécessaire de travailler la prise de la parole en public, la familiarisation avec les échanges à l'oral pour dédramatiser le français parlé au Mali.

Les linguistes français (Blanchet et Didier (dir.), 2003: 301) considèrent que « comprendre comment les humains vivent sur le plan sociolinguistique, c'est comprendre comment ils se construisent et donc se représentent leurs univers sociolinguistiques ».

Au travers de cette affirmation, on voit bien que l'imaginaire linguistique, les sentiments de fierté ou d'orgueil tout comme l'insécurité linguistique relèvent tous des représentations linguistiques que se font les locuteurs légitimant leurs comportements et leurs jugements. Ces représentations agissent naturellement sur leurs pratiques langagières des locuteurs.

En dépit de tout cela et de ce manque de rapport au français en dehors de l'espace scolaire, les apprenants maliens gagneront à être conscients des nouveaux enjeux de l'apprentissage de la langue française imposés par l'universalisation. Il s'agit d'apprendre non pas pour obtenir seulement de bonnes notes, mais pour acquérir des compétences communicationnelles, linguistiques et interculturelles autonomes pour répondre être désormais compétitifs et employables au-delà des frontières nationales. La politique linguistique de 2014 du Mali (*cf. chap. 1 de la contextualisation*) préconise le plurilinguisme qui ne se limite pas seulement aux langues nationales mais aux langues internationales comme le français, l'anglais et l'allemand qui sont enseignées respectivement depuis le primaire, le collège (LV1) et le lycée (LV2).

Les langues ne sont jamais statiques encore moins la situation sociolinguistique du Mali. En effet, les langues maliennes comme toutes les autres évoluent au rythme des progrès scientifiques et techniques. Les usagers sont les porteurs de cette évolution lexicale et sémantique. Par exemple la promotion de l'orthographe française par des dictées à la « Bernard Pivot »⁹⁹ s'oppose à la réforme de l'orthographe française de 1990. La volonté des réformistes a primé sur celle de l'Académie française. Depuis octobre 2021, la plupart des dictionnaires (Petit Robert et le Larousse) acceptent à la fois *oignon ou oignon*, *cacahuète ou cacahouette*, *cuillère ou cuiller*, *imbécilité ou imbécillité*, etc. Cela traduit également cette volonté de modernisation et de simplification du français.

Pour poursuivre l'analyse des productions orales des élèves, elles s'enchaînent conformément aux normes de la grammaire de la phrase, c'est-à-dire à celles de la grammaire de l'écrit. Les notions de variations diamésiques et de la différenciation entre l'oral et l'écrit sont étayées au travers de deux articles notamment Hamma (2019, 2020). C'est sans doute dans ce même ordre d'idée que (Gadet et Kerleroux, 1988 : 5-18) soutiennent la thèse de la différenciation entre la grammaire de l'écrit et celle de l'oral quand elles la situent à deux niveaux à savoir :

- *D'une part, l'effet produit par les « scories », l'oral se présente, à premier regard (et non plus « écoute ») comme un entassement d'amorces avortées, de ratages, de répétitions, de reprises, d'interruptions, d'inachèvements, faits, pour l'essentiel, absents de l'écrit (du moins non spontané).*
- *D'autre part, un ensemble limité de phénomènes à quoi sont consacrées la plupart des études. On trouve ainsi : les relatives de « français populaire », les mises en relief (thématisations, clivages, modifications de l'ordre des mots), la parataxe, les réformes de l'interrogation, l'absence du ne de négation, etc.*

Les deux remarques qu'elles dégagent de cette différenciation font référence à l'attitude du grammairien face aux scories (altérations) que celui-ci élide par soucis de régularisation de la production et de reconstitution de la normalité. Aussi, le résultat est la difficulté d'établir une véritable liste des phénomènes en cause vu que les énumérations restent ouvertes sur trois points. Tandis que l'étude des productions (*cf.* Coste, 1986) prouve que ces phénomènes sont en nombre limité.

⁹⁹ Nous avons eu l'honneur de participer au jury de correction d'une épreuve de dictée en mars 2007 à l'Ambassade de France à Bamako, organisée dans le cadre de la semaine de la Francophonie. C'était un véritable challenge pour les candidats à ce concours de haut niveau autant pour les correcteurs, puisqu'il nous a fallu deux après-midis pour pouvoir terminer..

Il y a donc là une matière à exploiter pour la sociolinguistique, c'est-à-dire une influence du français scolaire, académique sur les productions orales des élèves et étudiants maliens. Dans la même optique, le poids des traditions est également certain sur les prises de décision et de parole en public. Cela nous permet de faire le lien avec la parole en tant qu'acte du langage surtout chez la jeune fille ou la femme au Mali. Dans la section à venir, nous ouvrirons une fenêtre sur l'impact des traditions sociales sur la prise de parole chez la femme malienne.

3.2.4. Poids des traditions sociales sur la parole

La société malienne est fondamentalement établie dans une culture d'oralité. Cependant la pratique séculaire de cette oralité est inégalement répartie en faveur des hommes. Dans le même ordre d'idées, Doumbia (2016) précise les motivations de la catégorisation de la femme malienne :

« Les valeurs socialement acquises sont véhiculées en leur sein à travers une socialisation dont les contenus et canaux d'apprentissage (rites et cérémonies, interdits, pratiques comportementales, contes, adages et proverbes) se transmettent entre les générations principalement à travers l'oralité. Du fait de cette catégorisation sociale, la femme malienne connaît une diversité de situation mettant en jeu son niveau d'accès aux ressources, à la prise de parole et à la décision ou encore d'opportunités économiques et sociales, bref, à ses possibilités d'autonomisation qui lui sont tant nécessaires pour son épanouissement. Cet état de fait est favorisé par les pesanteurs sociales qui résultent de nos us et coutumes, notre tradition ».

Cette opinion de Doumbia (*op. cit.*) confirme que la part des pratiques traditionnelles relègue la femme au second rang. Par conséquent, les prises de parole en public chez la gent féminine deviennent anxiogènes pour les jeunes adolescentes en situation d'apprentissage par opposition à leurs camarades garçons. Nous estimons que cette pratique culturelle est contraire à l'esprit d'autonomisation sociale et d'émancipation de la jeune fille, qui fait pourtant partie intégrante des acteurs majeurs du développement national. Cette situation défavorable de la femme malienne transparaît dans la plupart des groupes ethniques est un obstacle à la promotion féminine. Dans le même registre, Doumbia (*op. cit.*) poursuit son raisonnement en fournissant d'amples éclaircissements :

« La femme, mère et épouse a la charge sociale du fonctionnement de la vie domestique, elle réalise les travaux ménagers, prend soin des enfants, entretient la reproduction sociale de la main d'œuvre. Il lui revient, par ailleurs, de soutenir l'homme dans sa mission sociale au niveau de la famille, en prenant en charge tout ce qui concourt à organiser les conditions favorables à l'accomplissement de cette mission et aussi, dans les conditions d'incapacité (absence, maladie). Elle se substitue alors à l'homme dans la réalisation pratique de ses prérogatives ».

Nous pensons évidemment qu'il y a lieu de relativiser pour deux raisons. D'abord, certaines étudiantes sont d'ailleurs plus volontaristes dans les activités de classe, participent plus que certains garçons (voir les déléguées de classe par exemple, responsables de groupes d'exposés oraux...) en parlant d'expériences vécues. Ensuite, les femmes ont occupé des hautes fonctions (premier ministre, ministre, député, gouverneur, ambassadeur, préfet etc.). Aujourd'hui encore, on compte quatre femmes membres du gouvernement actuel dirigé par Moctar Ouane. Il faut noter que ce gouvernement de transition n'a pas respecté la loi 052 qui accorde 30% des postes électifs et nominatifs aux femmes.

En guise de résumé conclusif, nous retenons que les étudiantes moins prolixes subissent les conséquences des pratiques traditionnelles, où les femmes ne participent pas à la prise de décision ni à la prise de parole en public. Car,

« Traditionnellement l'homme qui incarne l'autorité au sein du ménage, instaure les règles, assure le contrôle et la gestion des biens familiaux, décide de la répartition du patrimoine foncier familial et en planifie l'utilisation, prend les décisions capitales, assure la fourniture des moyens de subsistance notamment la distribution des céréales aux membres du ménage. La femme lui doit respect et obéissance, voire pour certaines cultures un témoignage quotidien de gratitude ». Doumbia (2016).

Nous pensons au contraire que pour équilibrer les charges et contribuer à renforcer l'économie familiale, la femme doit pouvoir avoir son mot à dire et exercer un travail à la dimension de son niveau d'étude au même titre que l'homme. Cela permettra d'ailleurs de concrétiser la politique promotion de la femme inscrite dans l'action gouvernementale du Mali. Le

compte est malheureusement loin d'être atteint à moins que les autorités politiques prennent en compte la marge assez grande.

En revenant à notre analyse du discours, DIA ci-dessus déclare au début de son entretien avoir des difficultés pour discriminer les articles en français et pour s'exprimer en public. Si nous nous référons à son énonciation, nous notons d'autres types de difficultés inhérentes aux règles de fonctionnement de la langue française. Plusieurs interprétations s'imposent soit l'étudiant a fait l'économie des autres dysfonctionnements langagiers liés aux aléas à son expression orale soit il s'est voilé la face ou alors il s'est senti en insécurité linguistique. Peu importe la motivation réelle de l'étudiant, nous attribuons ces manquements aux variables mêmes de la communication en face à face dont tous les contours ne se prévoient pas. De même, les réponses aux questions se font instantanément, donc les effets de l'émotion et de l'impréparation peuvent jouer à la défaveur de la qualité de l'expression orale. Comme le montre cet énoncé : « *je suis un élève **de** la L1 BUCO** ».

Tel que libellé, le message est bien compréhensible puisqu'il fournit la réponse attendue à la question posée. Néanmoins sur le plan formel, l'énoncé pourrait avoir certaines caractéristiques qui échappent à la correction grammaticale au niveau de la préposition « **de** ». En réalité, dans cette occurrence « **de** » est utilisée comme complément du nom (désormais CDN) non nécessaire mais plutôt interchangeable avec « **en** ». En nous inscrivant dans une démarche linguistique, c'est-à-dire les procédés de substitution, de remplacement entre autres font partie intégrante des activités linguistiques appliquées à la notion de phrase ou d'énoncé. Par conséquent, nous nous écartons de toute idée de vouloir prescrire une quelconque norme aux énoncés que nous analysons tels que les entendons.

Dans la même lancée, nous constatons que l'étudiant a remplacé consciemment ou inconsciemment le déterminant nous par s' dans « *s'exprimer entre nous* » pour laisser entendre *nous nous exprimons entre nous*. Ce phénomène de remplacement peut s'expliquer par l'interférence langagière de la L1 à L2. C'est donc naturel d'utiliser « nous » à l'oral et tous les francophones natifs et non natifs le font dans ce type d'emploi. Cela peut relever d'un style normé et presque recherché ou de type écrit. En français, communiquer suppose en général qu'il y ait au moins un émetteur et un récepteur appelée communication individuelle se distinguant de la communication collective et de la communication de masse, où le nombre d'acteurs ou d'interlocuteurs est très élevé. Dans la L1 au contraire, on note l'effet de renforcement ou la tautologie à travers plusieurs expressions quotidiennes entre autres : "*s'exprimer entre nous*", (interagir, échanger, discuter entre amis) "*monter en haut*" (pléonasme), "*descendre en bas*" (forme pléonastique) "*marcher à pied* » (aller ou partir à pied), "*amener sa main ou son pied*

à l'hôpital» (*aller se faire consulter*) , "la farine de mon pantalon". (Pantalon bouffant). Ces expressions se disent sans problèmes dans les langues nationales. Ces interférences langagières constituent une variété de français non hexagonal et généralement les locuteurs s'y adaptent de manière spontanée. Donc, elles contribuent à l'enrichissement au travers des particularités ou africanismes, ce n'est mauvais en soi. À titre d'illustration, l'expression se rencontre sur les copies d'élèves du secondaire pour désigner « un pantalon bouffant », le mot « bouffant » est étant rendu par « farine ». Le lien n'est possible qu'en faisant un rapprochement phonétiquement entre les deux langues concernées : le français et le bamanankan.

Du point de vue logique, le discours de l'étudiant paraît prolixe, car il fait des extrapolations en parlant de notion de communication. En effet, l'esprit de la question était de se présenter : dire son nom, son prénom, son niveau, sa spécialité, son école et son lieu d'habitation etc. De là à abonder autre chose relève soit de l'incompréhension ou de la digression dans la communication.

Encadré 8 : Les marqueurs discursifs de DIA

DIA7 : ...car ça permet de se (hésitations), de se (répétitions) ça permet de s'exprimer partout où là on passe s'il des gens qui connais (autocorrection) qui parlent la même langue que nous, on sera obligés de parler avec eux...

DIA4 : Oui, en dehors de l'école souvent je : je cause avec des gens qui ont des : des niveaux avancés à l'école, contrairement au grin donc on ne parle que le bambara seulement puis

DIA9 : Je ne parle que le français seulement. Il y a là une tournure pléonastique renforcée par l'incompatibilité de la restriction : « ne... que » qui signifie « seulement »

Aussi « *Quoi* » comme marqueur discursif revient-il deux fois dans son énonciation comme l'illustrent bien les énoncés 13 et 14 suivants :

DIA13... dans les techniques d'expression quoi.

DIA 14... pour que je puisse comprendre mieux que les autres camarades quoi.

Oui, j'allais demander qu'on explique approfondement* pour que je puisse comprendre mieux que les autres camarades quoi. De même, le barbarisme et les africanismes DIA4grin surgissent dans l'énoncé 14 à travers le mot *approfondement*.*

E7...car ça permet de se (hésitations), de se (répétitions) ça permet de s'exprimer partout où là on passe s'il des gens qui connais (autocorrection) qui parlent la même langue que nous, on sera obligés de parler avec eux.

Par ailleurs, le marqueur discursif « bon » est utilisé de manière récurrente soit cinq occurrences toutes en tête d'énoncés. Cela nous amène à préjuger que l'étudiant a eu recours à

ce marqueur soit de manière consciente soit de façon inconsciente sans que la compréhension de l'énonciation n'en soit globalement entachée. On constate également que ce marqueur fait partie intégrante des mots les plus répandus même en français de France. Dans le même sens, les hésitations, les répétitions et les pauses ponctuent l'énonciation de DIA comme en témoignent les illustrations suivantes tirées de l'encadré 8:

E4: Oui, en dehors de l'école souvent je: je cause avec des gens qui ont des: des niveaux avancés à l'école, contrairement au grin donc *on ne parle que le bambara seulement puis E9 Je ne parle que le français seulement*. Il y a là une tournure pléonastique renforcée par l'incompatibilité de la restriction : «*ne... que* » qui signifie «*seulement* » Aussi «*Quoi* » comme marqueur discursif revient-il deux fois dans son énonciation comme l'illustrent les énoncés 13 et 14 suivants :

E13... *dans les techniques d'expression quoi*.

E 14... *pour que je puisse comprendre mieux que les autres camarades quoi*.

Oui, j'allais demander qu'on explique approfondement pour que je puisse comprendre mieux que les autres camarades quoi.

De même, les lapsus et les manques d'attention (E4) surgissent dans les énoncés (4 et 14) à travers les mots *grin* et *approfondement*¹⁰⁰.

Hormis ces quelques observations, ces interactions orales sont globalement riches en informations caractéristiques. L'étudiant n'a aucun contact avec le FLES en dehors de l'espace scolaire et universitaire. Il fait des efforts linguistiques personnels dans la mesure où les principes du discours tels que définis par GRICE¹⁰¹ sont respectés. Nous retenons de son énonciation les éléments suivants :

- des informations susceptibles de l'identifier à plusieurs dimensions: l'âge, le sexe, la spécialité, le niveau d'étude, les difficultés en FLS entre autres, ce qui correspond à *la loi de l'informativité*.
- les réponses fournies par l'interviewé sont en corrélation avec les questions posées en général, il a su parler à propos de ce qui lui est demandé. C'est ce qui renvoie à *la loi de la pertinence*.
- les propos de DIA sont assez complets tout au long du discours, parfois on assiste à un certain débordement tel que l'énoncé1, où il va jusqu'à donner ses impressions sur le

¹⁰⁰ L'astérisque comme nous l'avons indiqué au début renvoie ici à une expression incorrecte voire un lapsus (approfondement).

¹⁰¹ Information accessible au lien suivant: <https://sites.estvideo.net/gfritsch/doc/rezo-cfa-2006.htm#1>.

module enseigné en communication au lieu de se présenter simplement. Il manifeste une certaine envie de parler plus, ce qui implique *l'exhaustivité*.

- *La loi de la sincérité* semble aléatoire dans les conversations de l'étudiant qui avoue ses problèmes comme les plus essentiels accessoirement à la difficulté de parler en public. En écoutant ses propos, on découvre d'autres types d'erreurs dont il n'a pas parlé notamment les fautes d'accord du participe passé, le barbarisme, la conversation en continu fluidité. L'interviewé (DIA) surprend les difficultés liées aux techniques d'expression, difficultés non avouées au début de son discours soit par convenance ou pour se voiler la face.

On a également d'autres traits caractéristiques liés aux interactions orales notamment les lapsus "...qu'on explique "approfondement" au lieu de approfondissement et des répétitions proches de la tautologie comme « ne...que » + « seulement » qui sont dans un rapport d'incompatibilité au sein d'un même énoncé ou une phrase à l'écrit. Sans incriminer l'étudiant ou fustiger ces formes d'énonciation, nous estimons au contraire qu'elles sont positives sur le plan pédagogique, puisqu'elles permettent de mettre en lumière les zones d'ombre dans les apprentissages. Par ailleurs, elles symbolisent que l'élève progresse, car il est impossible de parler ou écrire une langue sans commettre des erreurs en cette phase des apprentissages. Parler, c'est donc oser prendre le risque de se tromper pour pouvoir avancer.

C'est la raison pour laquelle Cogis (2003) écrivait ceci : « *En somme, l'erreur d'orthographe est d'une évidence [...] qu'elle ne nous dit rien d'autre que l'état d'élève de nos élèves* ». (Cogis, 2003 : 53). Cela revient à reconnaître l'erreur comme le reflet du niveau de connaissances des apprenants. Toutefois, cette pensée de Cogis semble passer sous silence le degré d'implication des apprenants dans leurs acquisitions.

S'agissant du deuxième problème souligné par DIA à savoir *la parole en public*, il ne relève pas forcément de la didactique de l'oral ni de l'apprentissage du FLE-FLS en contexte malien de manière spécifique. Toutefois, en sciences du langage notamment la psycholinguistique et le théâtre peuvent s'en charger par l'utilisation de techniques ludiques et instructives pour libérer la parole en travailler la voix et les gestes. En plus, il existe des tutoriels sur le développement de cette compétence sur youtube notamment les tutoriels Lorenzo Pancino (coach et comédien en voix off) en communication orale en donnent des conseils simples et très pratiques. On peut y accéder en allant cliquant sur le lien¹⁰² donné en bas de page. Pour les

¹⁰² Pour consulter ces informations taper ce lien ci-contre <https://www.youtube.com/watch?v=UxtPjybXKqE>

avoir testés au cours des différentes présentations, nous les recommandons, puisque nous pouvons faire les séances tout seul sans prérequis.

Néanmoins, nous pouvons concéder que les exposés oraux initiés dans les classes de langues et communication en constituent des exercices scolaires et d'entraînements pour une prise en main de la parole en public. Toutefois, nous devons avouer que cette variante d'oralité semble difficilement quantifiable et évaluable dans un contexte scolaire plurilingue au Mali, où l'écrit et les langues nationales prédominent dans les activités quotidiennes informelles. En témoignent ces énoncés extraits de nos enquêtes de 2018, en réponses aux différentes questions posées :

Encadré 9 : Les marqueurs discursifs de KEI

*KEI E2: Bonjour/M. Oui/ moi/ c'est D*** KEI*** de la BUCOI//*

KEI E3: Bon/ça /c'est le problème d'expression//Je veux m'exprimer bien le français//

KEI E4: Certainement// Bon comme je travaille dans un cyber/ donc je parle français là-bas//Bon / en plus à la maison aussi je communique bien le français avec mon papa//

Au vu de ces énoncés, on s'aperçoit que le marqueur discursif (*bon*) revient plusieurs fois dans la même position initiale au sein des énoncés (E3-E4). L'interférence de la LM est très patente dans le dernier énoncé lorsque l'enquêté dit ceci: [...] *je communique bien le français avec mon papa*. Nous remarquons qu'il y a une substitution inahabituée ou irréalisable de « bien parler français » par « communique bien le français ». De même la compétence diamésique semble convoquée ici, car le terme *papa* au lieu de père. Le contexte institutionnel universitaire influençant sur le message, on s'attend moins qu'un étudiant de Licence (bac +1) ne fasse pas cette distinction entre les registres de langue. Certes, l'oral est imprédictible mais à un certain niveau d'étude, on estime que le niveau de progression de l'étudiant est censé acquis. De même, on peut prétendre que la compétence diamésique semble favorable à opérer un choix éclairé parmi deux ou plusieurs possibilités.

Pour conclure ce chapitre, nous nous rendons bien compte que les compétences orale et interactive en classe méritent qu'on s'y attarde et qu'elles soient intégrées dans les modules de formation comme objet d'enseignement. De notre point de vue, c'est une des options pour améliorer ces compétences langagières et linguistiques de nos élèves et étudiants. Dans la même perspective, nous contribuerons à développer la compétitivité des produits de l'école malienne par la prise en compte de ces compétences communicationnelles, socioculturelles et professionnelles. Dans le chapitre venir, nous nous intéresserons justement à la question relative la conception des dispositifs de FLE-FLS.

3.3. Conclusion partielle

Comme nous pouvons le constater, l'approche méthodologique fait écho à la manière dont les questionnaires sont élaborés pour correspondre à nos hypothèses de départ. Il s'agit aussi de faire comprendre les moyens utilisés pour recueillir les données et les initiatives personnelles prises face à la nature du terrain. Cette partie fait ressortir les phénomènes langagiers que subissent les apprenants maliens lorsqu'ils se mettent à parler français. Un français qui est calqué sur la reproduction mentale de la L1 (bambara) sur la L2 (français). Cet énoncé de KON en est une illustration: *certaines ne sont pas école, qui ne sont pas à l'école, d'autres sont ... d'autres sont aussi ...* La peur de faire des erreurs ou des fautes pousse certains à se replier sur eux-mêmes, à garder le silence même quand il faut parler (cf. section 2.3. erreur et statut). La dernière section de la partie donne à réfléchir sur l'inadéquation entre les pratiques pédagogiques les comportements langagiers des apprenants. Cela confirme d'ailleurs notre hypothèse générale, qui pronostique que les compétences de l'oral ne sont pas bien enseignées, ce qui explique les difficultés éprouvées par les apprenants à dissocier la grammaire de l'écrit (de la phrase) de celle de l'oral (de l'énonciation). Deux codes et deux modes d'expression de la langue qui ne sont pas à confondre, si l'on part du postulat que l'on n'écrit pas comme l'on parle et inversement. Il est difficile donc de maintenir les apprenants dans cette impasse pédagogique alourdie par le poids des traditions sociales pour lesquelles la parole revêt des fonctions et un rôle propres. Ainsi, parler est réservé à certaine classe sociale dépositaire. Enfin, cette partie faisant suite à la contextualisation sur le français qui nous fait connaître les faits et les opinions sur les compétences orale et interactive. Ainsi, nous comprenons les stratégies que les élèves et étudiants mettent en place pour parler français de leur façon. Cela sous-entend l'existence de normes académiques propres à l'oral et à l'écrit et de normes endogènes, particulières comme les africanismes. Ces variations langagières interpellent les linguistes, les didacticiens et les pédagogues de l'oral et des interactions à prendre la problématique à bras le corps. Dans le même ordre d'idées, la partie à venir traite de la création de dispositifs d'apprentissage-enseignement du français dans le contexte de plurilinguisme au Mali. Cette partie constitue le point de chute de notre recherche faisant écho aux deux parties précédentes. Elle tente d'apporter donc des propositions susceptibles de remédier aux difficultés listées dans le chapitre 2 de la contextualisation et le chapitre 1 de la modernisation des outils d'apprentissage-enseignement du FLE-FLS) pour comprendre la pertinence et l'urgence d'aller vers la révision des dispositifs pédagogiques et didactiques.

TROISIEME PARTIE :
CRÉATION DE DISPOSITIFS D'APPRENTISSAGE-
ENSEIGNEMENT DU FLE-FLS EN CONTEXTE PLURILINGUE AU
MALI

Introduction

Dans cette partie, nous nous inscrivons dans une logique sociolinguistique. Nos recherches ont vocation à rendre compte de la situation de l'enseignement du français au Mali. Nous attardons sur la place de l'oralité à la fois dans la politique du pays et dans les pratiques de classe. Le but est d'identifier les difficultés qui s'y rattachent, les facteurs qui en faciliteront l'intégration, ainsi que les enjeux d'un tel apprentissage de l'oral qui manque aux compétences langagières et communicatives des apprenants maliens. Pour ce faire, les enquêtes de terrain ont permis d'apporter des éléments de réponse à la problématique à savoir contribuer à l'amélioration des compétences didactiques et pédagogiques du français dans le contexte de plurilinguisme au Mali.

L'absence d'enquêtes faites à Bamako à l'image des ESLOs, nous a amené à effectuer nos propres enquêtes, surtout dans une perspective de création de dispositifs didactiques pour la modernisation de l'apprentissage-enseignement du FLE-FLS en contexte plurilingue au Mali. Car, une perspective sociolinguistique est utile voire nécessaire pour faire des propositions et prendre en considération le plurilinguisme en tant que phénomène sociétal et individuel d'une part, l'analyse des faits de langue observables dans les situations concernées, d'autre part. Dans cette même optique, les avantages liés aux enquêtes sociolinguistiques sont convoqués par (Calvet : 1993, 1994 : 84-85), reprenant et développant le point de vue de A. Meillet réactualisé par Labov cité dans Calvet (1994), a maintes fois dans ses introductions à la sociolinguistique urbaine, souligné le fait qu'il « *n'y a pas lieu de distinguer entre une linguistique générale qui étudierait les langues et une sociolinguistique qui prendrait en compte leur aspect social : en d'autres termes la sociolinguistique est la linguistique* ».

La démarche sociolinguistique pose donc au linguiste des questions relatives à l'appréhension de situations concrètes contemporaines et à la construction d'instruments de description adéquats. Comment décrire la langue, et l'usage, en tant que fait social ? La question de la nature des données est centrale en sociolinguistique. Mondada (2007) répond à la question dans un article récent :

« Les exigences en matière de corpus (de « naturally occurring data ») vont de pair avec une approche du langage comme pratique sociale : la langue, aux antipodes d'un système abstrait, y est conçue comme un ensemble de ressources indexicalement liées aux conditions de leur usage, prenant sens

dans l'action, et donc fortement liée à sa temporalité émergente ». (Mondada, 2007 : 144)

Cependant comprendre le processus d'imitation/adaptation dans le cadre interactif reste toujours un défi, et le point de vue relatif à l'importance du contact sur les faits de langue n'est pas nouveau. Pour répondre à nos objectifs, cette étude est centrée sur la récolte des données orales relatives à la langue française perçue dans sa dimension sociale, c'est-à-dire dans ses réalisations concrètes que nous appelons couramment la parole et ses implications sans perdre de vue les interactions verbales. L'esprit est d'aboutir à la mise en place de dispositifs en faveur de l'enseignement-apprentissage du français au Mali, peu importe la taille du corpus.

Mais la dimension quantitative n'est pas la seule mesure légitime ; en effet, un corpus bien cible au niveau de son contenu peut être plus petit tout en étant pertinent pour certains types d'analyses Koester (2010). Par ailleurs, d'autres considérations s'appliquent à la description des données réunies sous forme de corpus selon Koester (*op.cit.*) comme :

- *la disponibilité des textes (cf. le cas de la linguistique historique) ;*
- *le nombre de locuteurs : on ne peut avoir des millions de mots de productions d'enfants si le public sur lequel on travaille ne dépasse pas les 2 ou 3 locuteurs, par exemple ;*
- *le problème que pose la transcription, qui est une opération très chronophage pour les corpus oraux.*

Concernant le travail sur la langue parlée, certains (surtout en France) font du mot *corpus* un quasi-synonyme de *corpus de données orales*, étant donné l'héritage des enquêtes (à commencer par la dialectologie, mais incluant les travaux sur les interactions et sur la grammaire de l'oral, par exemple). Pour d'autres (*cf.* Cappeau & Gadet, 2007a, 2007b, 2010), le développement de la linguistique de corpus, couplé au développement des technologies permettant de stocker mais aussi de recueillir des textes, a un peu mis de côté la langue orale.

Nous avons adopté cette approche méthodologique de recueil de données pour deux raisons simples conformes aux objectifs de cette recherche:

- ✓ *chercher à creuser les questions de fond relatives à la problématique des compétences orales et interactives (accessoirement),*
- ✓ *comprendre les besoins des apprenants maliens afin de baliser le terrain à la création de matériels didactiques susceptibles d'être utilisés en classe ou à domicile en écho à nos objectifs.*

L'analyse des besoins des francophones maliens permet de déterminer les types de matériels didactiques appropriés aux dispositifs à mettre en place au terme du présent travail. De même, le souci de cohérence, de pertinence et d'adaptabilité des outils par rapport aux programmes officiels d'enseignement français nous a amené à accommoder ces questionnaires. Dans les trois chapitres suivants, nous déroulerons l'étude des données de l'enquête (voir chap.3 de la méthodologie, première partie de la contextualisation). Cette étude permet de donner suite au chapitre portant sur les démarches méthodologiques adoptées en vue de préparer le terrain aux types de dispositifs à créer. En clair, l'objectif de cette étude des données de l'enquête vise non seulement à apporter des éléments de réponse à la lumière des caractéristiques du public, des outils et méthodes présentés mais aussi d'évaluer les besoins et insuffisances soulignés par les enquêtés à partir des observations de cours de français et d'analyse des fiches de séquences didactiques des enseignants maliens. Il ne s'agit nullement d'une duplication du travail fait sur la méthodologie dans la partie 1 de la contextualisation. Nous estimons qu'à cette étape du travail avant de proposer des outils pédagogiques, il serait intéressant d'apprécier les éléments issus de l'enquête pour pouvoir opérer des choix judicieux reflétant les réalités sous ses diverses étendues.

Chapitre 1: Étude des données de l'enquête

Introduction

Précisons d'emblée que notre terrain d'enquête pour le présent travail s'est essentiellement passé à Bamako. Capitale du Mali, la ville est un lieu de brassage et de rencontres des populations de toutes les régions du Mali. Cela en fait un lieu d'une grande diversité culturelle et linguistique. Le choix porté sur elle s'explique aussi, compte tenu de l'état d'insécurité généralisée du pays. En effet, les déplacements à l'intérieur sont fortement déconseillés, dangereux et souvent tragiques. Cependant, nous avons pu avoir accès à d'autres données relatives à Fana, ville située à 150 km de Bamako. Il s'agit bien d'un corpus très riche et multimodal portant sur des enregistrements audiovisuels de plusieurs dizaines d'heures de cours dispensés au niveau de l'enseignement primaire avec des classes distinctes, grâce notamment au soutien de Christophe Parisse et du laboratoire de recherche MoDyCo de l'Université Paris 10¹⁰³. Directeur de recherche, Parisse (*op. cit.*) a mené beaucoup de travaux sur les corpus oraux et l'appropriation de la L1 à la L2 (par exemple, le corpus COLAJE)¹⁰⁴ qui contient plus de 160 heures de transcriptions Morgenstern & Parisse (2012) représente environ 3 à 4 ans passés uniquement à transcrire.

C'est à la suite de ces travaux que se sont développées des initiatives pour diffuser les corpus d'acquisition de langage. Conscient du fait que la disponibilité de corpus d'enfants en situation d'acquisition de L1 est fondamentale pour le travail de recherche et d'évaluation du langage, Boulton et al. (2013) ont beaucoup travaillé sur les corpus oraux et l'appropriation de la L1 à L2.

Nous nous sommes intéressé aux enregistrements sonores de cours en contexte bilingue : bamanankan-français, vu que les données audiovisuelles ou multimodales nous détournent de notre objectif principal, à savoir la conception d'outils didactiques tenant compte de l'oral. Or, nous recherchions un français authentique, réaliste, qui ne soit pas idéalisé ni artificiel. Le

¹⁰³ Modèles, Dynamiques, Corpus (MoDyCo) de l'Université de Paris-Ouest Nanterre La défense que dirige le Professeur Christophe PARISSÉ qui a eu l'amabilité de bien vouloir nous permettre l'accès à une mine de données contenant des dizaines d'enregistrements audiovisuels, réalisés en 2011 au Mali dans la ville de Fana et qui s'inscrivaient dans le cadre de recherches portant sur le bilinguisme français-songhay et bamanankan-français.

¹⁰⁴ Communication langagière chez le jeune enfant (COLAJE) s'inscrit dans le (projet ANR) dont Parisse est membre principal. Le corpus est accessible au lien suivant: (<http://colaje.scicog.fr>) documentation du développement phonologique, lexical et syntaxique. Suivi (transcriptions, vidéos et tests de langage) du développement d'un enfant de 0 à 3 ans - voir aussi <http://anr-leonard.ens-lsh.fr/>

corpus comporte des cas intéressants d'interactions, d'alternance codique langue nationale-français, que nous préférons à un français oral pur sans interférences langagières, qui serait de toute façon inexistant au Mali.

Les chapitres à venir portent sur la description des questionnaires et des difficultés liées au recueil des données de l'enquête. Nous allons dans un premier temps exposer comment les données ont été collectées. Dans le deuxième temps, nous aborderons les outils et les méthodes d'enquête. Les outils et les méthodes prennent en charge les interviews compensatoires suite à l'échec des questionnaires. Ces interviews permettent de présenter le français parlé dans le contexte malien marqué par le mélange de discours (voir l'alternance codique). Les deux dernières sections du chapitre seront consacrées à l'oral spontané ou non contrôlé et aux statuts de l'erreur au Mali. . Cette démarche méthodologique s'explique par le contexte sociolinguistique du français au Mali, qui se caractérise par la prédominance des langues nationales sur le français dans les domaines de la vie quotidienne (en famille, milieux commerciaux, musique, littérature populaire...). Mais aussi le fait que sur le terrain, nous avons constaté qu'il n'existe aucune base de données linguistiques ou corpus oraux, à cause de l'absence de laboratoire de linguistique dans le pays. Nous avons été amené pour toutes ces raisons à constituer nos propres bases de données pour décrire la situation sociolinguistique et proposer des dispositifs modernes d'apprentissage-enseignement du FLE-FLS pour améliorer les compétences des apprenants maliens. Les sections qui vont suivre traitent de long en large la description des questions et des dispositifs.

1.1. Recueil des données au Mali

Pour recueillir des informations auprès de nos enquêtés, nous avons conçu et élaboré deux types de questionnaires : le premier destiné aux professeurs en général et le second s'adresse aux élèves, étudiants et aux autres usagers du français qui ont bien voulu participer à cette enquête. L'objectif recherché par cette enquête est d'aboutir à la création des dispositifs reflétant les usages du français et facilitant les pratiques de classe innovantes. . Pour une raison d'ordre stratégique, nous avons mentionné les attentes du questionnaire qui leur est adressé. L'autre idée est liée à l'anonymat requis pour toute recherche scientifique et pour les considérations d'ordre éthique. Cette méthodologie s'avère indispensable dans les enquêtes à visée sociolinguistique (voir Calvet: 1993, 1994 : 84-85, Cappeau & Gadet, 2007a, 2007b, 2010). La jonction de tous ces facteurs a contribué à persuader et rassurer notre public en sollicitant son

esprit de compréhension et de collaboration afin qu'ils acceptent de participer à notre enquête. Nous avons hiérarchisé nos questions en fonction de nos hypothèses de départ.

Dans un premier temps, nous avons aspiré à connaître les difficultés ou les raisons qui sous-tendent les contre-performances des apprenants maliens en français parlé (*cf.* chap1, section 1.3. de la modernisation). Nous avons questionné également leur contact avec le français à l'école, à la maison et dans la rue pour faire le lien avec leur conscience des erreurs linguistiques et les stratégies pour les éviter. Le concept des *erreurs linguistiques* chez les apprenants est une question très délicate. Et pour cause, l'application des théories linguistiques et psycholinguistiques sur l'apprentissage des langues semble révolue dans la mesure où la thèse selon laquelle l'interférence des habitudes de la langue maternelle sur une autre langue à apprendre n'est plus d'actualité. Car, du point de vue méthodologique, Corder (1980) distingue deux écoles de pensée sur les erreurs des apprenants. Selon la première école, si nous pouvions parvenir à mettre au point une méthode parfaite, il n'y aurait de toutes les façons jamais d'erreurs. L'apparition d'erreurs n'est alors que l'indice de techniques pédagogiques inadéquates. S'agissant de la seconde école, rien n'étant parfait dans ce monde, il est inévitable que des erreurs apparaissent malgré tous nos efforts. Il est alors intéressant de concentrer notre habileté sur des techniques de traitement des erreurs, après qu'elles se sont produites.

Pour résumer les deux points de vue de Corder (*op. cit.*) à savoir l'«inexistence de méthode pédagogique parfaite» contre l'erreur et le caractère«inattendu de sa survenue», nous amène à penser que les perceptions sont conciliables. On peut ramener les deux conceptions à une seule et même position théorique sur les langues naturelles et sur leur apprentissage. Cette position relève du behaviorisme (courant selon lequel *apprendre, c'est transmettre* des savoirs, en renforçant des comportements). C'est sous cet angle de vue que nous plaçons notre travail la modernisation des outils d'A-E du FLE-FLS en contexte plurilingue au Mali. La pratique traditionnelle transmissive et intolérante envers les erreurs chez les apprenants maliens est une pratique qu'il faut abandonner si l'on tient à la qualité des contenus de formation et à l'amélioration des compétences des élèves maliens en français de surcroît des non natifs.

Le béhaviorisme est une approche qui propose une science appliquée de l'enseignement, comme la biologie propose une science appliquée de la médecine, par exemple. Skinner (1988) dans « *La révolution scientifique de l'enseignement* », remet en cause les pratiques d'enseignement où l'élève est passif devant une enseignante qui communique son savoir. La thèse Skinner (*op.cit.*), c'est que « *le comportement peut être structuré par l'utilisation appropriée des con-*

ditionnements appropriés ». De ce point de vue, l'attitude de chaque apprenant reflète sa pensée, sa vision des choses. Pour faire le cas malien qui intéresse ce mémoire de thèse, la contre-performance des apprenants est reliée à l'activité métalinguistique, qui consiste à prendre conscience et à analyser des phénomènes langagiers permettant leur étude et leur contrôle en situation réelle de production. Il faut reconnaître cependant que cette relation entre activité métalinguistique et maîtrise d'un métalangage est complexe à cerner par les apprenants maliens. En témoigne l'analyse des productions orales (*cf* chap3 de la méthodologie, section, 3.2.3.1.). Nos enquêtes de terrain ont prouvé que les apprenants maliens peinent à distinguer les catégories grammaticales et les registres de langue entre autres difficultés langagières et linguistiques.

Par ailleurs, on peut faire le lien avec le structuralisme, une approche linguistique issue des travaux de Saussure (1916). Il se caractérise plutôt par le partage d'un ensemble de principes très généraux qui peuvent orienter ou infléchir les recherches dans des directions différentes : attention portée au signifiant phonique, tentative pour rendre compte de la langue en termes de pure combinatoire, réflexion sur la *forme* dans les phénomènes linguistiques, prise en compte de la diversité des codes et des normes qui règlent la langue (écrit et oral), etc. Sa méthode principale repose sur l'analyse des textes littéraires, de manière structurale, afin d'apprendre la réalité comme un ensemble formel de relations.

Appliquée à l'enseignement des langues, la linguistique a donné naissance aux méthodes audiolinguales - ou méthodes du type « écouter-parler-lire-écrire » (*fundamental skills*) (voir Puren, 1998). L'influence de la Linguistique appliquée américaine en France n'explique pas à elle seule celle qu'a exercée la MAO sur la MAV. Pour sa part le linguiste français, Besse (1985) estime que:

« L'influence qu'a eue la méthodologie audio-orale en France [...] paraît essentiellement liée à des facteurs non méthodologiques. [...] Quel enseignant pouvait récuser une méthodologie conçue par des universitaires américains, appliquant les "lois" de la Science, l'expérience d'une armée victorieuse et faisant appel à la technique la plus avancée ! » (Besse, 1985 : 38)

Cette explication de Besse (*op.cit.*) montre clairement qu'il faut chercher ailleurs les raisons de l'influence de la MAO (expérience anglo-saxonne) sur la MAV (expérience française). En effet, la MAO s'inspire de la démarche scientifique, rationnelle qui consiste à émettre d'abord des hypothèses puis à les vérifier enfin à élaborer les règles ou des lois qui deviennent

universelles. Nous estimons que la fascination de la MAO réside là. Un autre facteur d'influence non méthodologie semble lié à la puissance militaire des Américains à l'époque combinée à l'exploit technologique, fait que l'on cède facilement face à la MAO.

Ce centre d'intérêt technologique est une question fondamentale pour la modernisation et la création des dispositifs d'apprentissage-enseignement du FLE-FLS pour contribuer à l'amélioration des compétences orales et écrites des apprenants maliens.

Dans le fond, nous sommes parti des questions de présentations pour déboucher sur leurs attentes des cours de FLE-FLS par rapport aux difficultés constatées entre autres.

En revanche, concernant les réponses au questionnaire envoyé en ligne, nous sommes resté sur notre faim, puisque sur plus d'une centaine, une seule enseignante du secondaire a bien voulu renseigner le questionnaire. Les autres collègues ont apprécié, par retour de mail, la pertinence des questions posées sans donner de suite. Nous les comprenons en ce sens que certains semblent voir à ces genres de questionnaire une manière d'intrusion ou d'ingérence dans leurs méthodes d'enseignement voire de les jauger. Cela est loin d'être le cas. D'autres collègues, au contraire se sont montrés fermés. De toute évidence, on peut affirmer sans risquer de se tromper qu'ils n'aiment pas communiquer sur ce qu'ils font peu importe la méthode ou les lacunes qui se cachent derrière les pratiques de classe. Or, les résultats de notre recherche visent la modernisation des outils d'A-E du FLE-FLS en contexte plurilingue au Mali. L'objectif général de notre est celui de contribuer à améliorer les compétences linguistiques et communicationnelles des apprenants maliens. Nous estimons que c'est ce même objectif que les enseignants maliens veulent atteindre dans leurs pratiques de classe en formant des apprenants performants et compétitifs en français parlé comme à l'écrit.

En limitant les questions, nous avons voulu tirer la leçon des questions adressées aux enseignants des lycées en version papier. Malgré notre volonté d'atteindre le plus grand nombre de public enseignant et de multiplier les questions touchant les contours de la problématique de l'enseignement du FLE-FLS, certains collègues ont délibérément laissé des parties entières sans réponse. Nous avons pourtant été précis sur les questions dont les types étaient variés, mais nous sommes conscient que les enquêtés ont cette liberté de répondre à leur guise. Cela explique le choix de centrer désormais notre questionnaire sur un nombre limité d'interrogations. Pour nous résumer, nous dirons que le questionnaire adressé aux professionnels du FLE et du FME est globalement centré sur quatre catégories de questions : ouvertes, fermées, approfondies et inductives.

De ce fait, nous avons préféré ce mode d'entretien pour enquêter sur les usagers du FLE notamment les élèves, les étudiant (e) s et autres catégories de locuteurs. Plusieurs motifs expliquent le choix de ce mode d'enquête :

- ✓ la toile de fond de notre travail réside dans la modernisation des outils d'apprentissage et d'enseignement du FLE-FLS, ce qui nécessite de s'informer de l'existant pour apporter des corrections ou proposer d'innover s'il y a lieu
- ✓ le contact direct permet des reformulations de question et la dynamisation des échanges, vu que nous sommes en contexte de plurilinguisme,
- ✓ l'entretien direct contribue à développer la prise de parole spontanée chez les apprenants en réduisant leur trac et le stress,
- ✓ la communication directe permet d'approfondir et de relancer l'interlocuteur en répondant aux incompréhensions de celui-ci en gardant en vue les besoins de formation en FLE-FLS.

Au final, nous avons dû changer de paradigme pour aller vers les réseaux sociaux (comme facebook), où foisonnent les pages et groupes d'enseignants. Notre ambition était d'avoir le maximum d'éléments de réponses à notre enquête. Malheureusement, nos attentes n'ont pas été comblées pour les raisons que nous détaillerons dans la section qui suit.

1.2. Outils et méthodes d'enquête

Si Facebook peut paraître comme un outil superficiel, il demeure aujourd'hui un moyen incontournable pour accéder au grand public et de façon rapide. Nous l'avons choisi aussi grâce au coût accessible¹⁰⁵ du forfait internet pour les détenteurs de téléphones portables avec système Android ou Smartphone. Ainsi face à la réticence des collègues des IFM, nous avons trouvé que Facebook pourrait être une alternative. À ce niveau également, nous avons constaté le même scénario que le questionnaire. Nous partageons un extrait illustratif de nos échanges en ligne accessibles aux liens suivants¹⁰⁶. Nous avons choisi de les mettre telles quelles les réponses émises par de l'interviewé par souci de fidélité, sans rien modifier.

¹⁰⁵ Les frais de connexion commencent à partir de 100 FCFA soit 0€ 15 centimes, ce qui est accessible à la population à la moyenne. Toutefois, la qualité du débit de connexion laisse à désirer.

¹⁰⁶ Ces discussions sont accessibles aux liens suivants : <https://www.facebook.com/djibril.kone.3382>
<https://www.facebook.com/soungo.konare>

Encadré 10 : Questionnaire adressé aux enseignants maliens en ligne (extrait)

10 juin 2018, Soungo KONARE : Bonjour chère(s) !

Je voudrais solliciter votre précieux concours en vous adressant 3 questions didactiques :

1) Que pensez-vous du français parlé de vos élèves ? Êtes-vous satisfait(e) de leurs interactions orales en classe: discours maître-élèves, élèves-maitre et élèves-élèves?

2) Comment enseignez-vous l'oral en français?

3) Que faites-vous pour améliorer les compétences orales en français ?

En vous remerciant d'avance, je vous souhaite une très bonne journée dominicale.

Djibril Koné Collègue la tu n a rien dit. Car l'oral ne reflète pas le niveau d un apprenant. expression orale commence en famille.

Soungo Konaré: Je voulais juste savoir comment vous vous y prenez avec vos élèves M. Kone !

Djibril Koné: Je répète l'oral ne reflète pas le niveau de l'élève. Il y a des élèves qui n'ont pas l'art oratoire mais qui ont un bon niveau. Comme tu crois avoir 1 réponse à ta question donc éclaire le groupe alors on va amender ta réponse s il y'a lieu.

Source : Nos enquêtes de terrain de 2018

Comme nous pouvons l'apercevoir sur l'encadré (*op. cit.*), le collègue que nous ne connaissons pas du tout se donne la liberté de nous tutoyer. Cela nous paraît surprenant ou un peu déplacé de tutoyer un inconnu. Puisqu'en principe dans la communication verbale, on vouvoie une personne extérieure au service. Ignorer ce paramètre socioculturel relève des impairs à ne pas commettre, dans le cas échéant, ce serait une maladresse choquante et préjudiciable dans la communication d'entreprise, si l'interlocuteur se montre rigoureux. Du point de vue de notre interviewé, l'oral ne peut être évalué en tant que compétence, quand il déclare : « *Collègue la tu n'a rien dit. Car l'oral ne reflète pas le niveau d un apprenant. l'expression orale commence en famille.* » Cette déclaration est assez intéressante puisqu'elle lève un coin du voile sur la problématique de la formation des formateurs en FLE/S que nous avons évoquée en introduction générale à ce travail. En suivant cette logique, l'objet d'étude d'une langue se résumerait à des besoins uniquement scripturaux, puisqu'il n'y a pas de moyen pour évaluer la compétence orale. Cela semble erroné de toute évidence, puisque la maîtrise d'une langue, même parfaite à l'écrit, doit être globale sans abstraction aucune de compétence. Les programmes scolaires officiels du Mali issus de la loi d'orientation sur l'éducation de 1999 en son article 11 stipulent que (...) *le système éducatif malien a pour finalité de former un citoyen patriote et bâtisseur d'une société démocratique, un acteur du développement profondément ancré dans sa culture et ouvert à la civilisation universelle (...).*

Au regard de cette loi, il s'agit, entre autres, de faire acquérir à l'apprenant, dans chaque ordre d'enseignement, des compétences lui permettant de s'insérer dans la vie active ou de

poursuivre ses études : entraîner l'apprenant à connaître et à pratiquer les obligations d'un acteur d'une société démocratique respectueuse des droits humains.

Pour faire le lien avec notre interviewé, qui soutient le raisonnement selon lequel il est possible de « *ne pas avoir la compétence orale* » et d'« *avoir un bon niveau* ». Comme si l'oral ne faisait pas partie des compétences langagières ou que celles-ci se confinaient seulement dans l'écriture. Dire que l'on peut être compétent à l'écrit et incompétent à l'oral est tout à fait plausible. Cependant penser que l'on peut se contenter d'évaluer ou d'étudier cette seule compétence est assez discutable. À ce sujet de la compétence orale, ce qu'en dit Porcher (2018) peut nous aider y voir plus clair.

« ...la compétence qui consiste à mettre au premier plan la compréhension des règles de la langue apprise ne tient simplement pas debout. La première compétence souhaitée est communicationnelle. Elle relève donc d'un savoir que l'on peut effectivement nommer « compétence de communication », ou « compétence linguistique », mais qui ne rencontre pas l'intérêt des élèves parce que la connaissance d'une règle de fonctionnement linguistique n'a jamais conduit à une quelconque capacité à parler ou à comprendre ».
(Porcher, 2018 : 32-33)

Il ressort de l'extrait de Porcher (*op.cit.*) que la compétence orale est prioritaire, car elle correspond effectivement aux besoins de communication aussi bien professionnelle que sociale des élèves. Malencontreusement, cette compétence est reléguée au second plan. En outre, nous nous apercevons que maîtriser les règles d'une langue ne signifie pas forcément la comprendre et la parler comme le revendique notre enquêté, M. Koné (*op.cit.*) dans l'encadré 2. Cependant, d'un point de vue sociolinguistique, la langue ne vaut que lorsqu'elle jouit d'un large éventail d'utilisations. Autrement dit, c'est grâce au nombre croissant de locuteurs qu'une langue s'impose et devient alors un véritable instrument de communication. Elle s'impose *de facto* pour décrire les variations langagières. Dans la même lancée, (Bayon, 1996 : 35) souligne que Hymes (1972) développe le concept de « compétence de communication ».

Pour ce dernier, il ne suffit pas de connaître la langue, mais la maîtriser au sein de son contexte social est primordial. C'est sous cet angle de vue que (Calvet, 2017 : 120) invite à reconsidérer la finalité de la linguistique, lorsqu'il affirme ceci : « *l'objet d'étude de la linguistique n'est pas seulement la langue ou les langues mais la communauté sociale sous son aspect linguistique.* ». Cette thèse met au centre du débat interne la nuance entre la linguistique et la

sociolinguistique. Pour Calvet ci-dessus une étude linguistique devrait intégrer la dimension sociale de la langue au lieu de se limiter à cette dernière. De ce point de vue, la sociolinguistique serait un tout complexe comportant à la fois la langue et la communauté linguistique comme pour dire que la langue n'existe pas indépendamment des personnes qui l'utilisent sous diverses variantes. Calvet (2004) est l'un des tenants de ce courant de pensée. Calvet ci-dessus estime qu'il faut reprendre l'objet de la sociolinguistique, selon ses propres termes, des mains « des mécaniciens de la langue ». Autrement dit, il s'agit de tous ces linguistes qui se rendent coupables d'une simplification abusive de l'objet considéré. Quant à Gadet (2004), elle les appelle « les linguistes de l'homogène », c'est « la langue », pure abstraction construite d'ailleurs en dernière analyse pour imposer un pouvoir, c'est-à-dire pour imposer l'ordre au désordre, une norme unique à la variation ».

Pour paraphraser Gadet (*op.cit.*), nous dirons que la langue tire sa force des variations langagières qui font naturellement référence à la parole (oral et interactions verbales) et aux spécificités liées à elle. En conséquence, nous faisons le postulat qu'aucune langue vivante ne saurait émerger sans communauté linguistique, la dimension sociale, car « *La langue est l'ensemble des formes concordantes que prend ce phénomène [le langage] chez une collectivité d'individus et à une époque déterminée* ». (Saussure, 1916 : 129)

Cette perception saussurienne de la langue renvoie aux divers usages de la langue (dialectes, idiomes, régionalismes, africanismes...) incarnés par l'oral dans toutes ses dimensions et les différentes communautés linguistiques à un moment donné de l'histoire. Cela nous conduit à l'étude diachronique de la langue qui confirme la thèse évolutionniste non statique des phénomènes langagiers. À titre d'illustration, une étude diachronique/synchronique du français parlé au XXème siècle et celui du XXIème siècle permet de rendre compte de certains changements dus notamment au contexte de l'essor de la science et de la technique. Par ailleurs, Chiss (1978) est favorable à une étude synchronie/diachronie de la linguistique en vue de compenser d'éventuelles insuffisances laissées par Saussure (*op.cit.*), quand il propose une redéfinition des concepts essentiels de la linguistique par confrontation :

«...C'est dire que l'avancée de la linguistique contemporaine vers des secteurs réputés absents de la problématique saussurienne (théorie de l'énonciation, sociolinguistique, analyse des discours) gagnerait à s'enraciner non sur le tout-venant des évidences idéologiques mais sur une réflexion épistémologique approfondie de l'histoire contradictoire des concepts fondamentaux ». (Chiss, 1978 : 91-92)

Cette perception de Chiss (*op. cit.*) sur la linguistique de notre temps se comprend dans la mesure où la confrontation des concepts émergents de la linguistique contemporaine permettrait de converger les idées sur son objet spécifique d'étude. Cette confrontation aura l'avantage pour les nouvelles disciplines connexes à la linguistique de penser avec clarté le concept de leur distinction avec les théories précédentes notamment le structuralisme. Saussure (1966) l'a fait, en son temps, en montrant l'écart irréductible de son œuvre avec celles de ses prédécesseurs. Après avoir évoqué les difficultés liées à la récolte des informations *via* Facebook auprès des enseignants maliens, nous allons nous intéresser au public scolaire et universitaire dans la prochaine section.

1.2.1. Interview, alternative à l'échec du questionnaire

En tirant les enseignements de la réticence des enseignants à répondre à notre questionnaire, nous avons jugé nécessaire de rapprocher les premiers concernés par notre recherche à savoir les élèves et étudiants maliens en contexte plurilingue. Ceux-ci sont aussi les bénéficiaires ou destinataires des dispositifs didactiques qui seront élaborés pour leur faciliter l'enseignement-apprentissage du français parlé et des interactions verbales en classe au Mali. Nous sommes conscient qu'il s'agit de productions réelles mais guidées, l'idéal serait de trouver des locuteurs en situation de communication (restaurants, cinéma, gares etc.). Malheureusement, il est très difficile de surprendre des Bamakois en train de converser en français dans la rue, il fallait donc aller vers le milieu scolaire et universitaire où les apprenants n'auront pas d'autre choix que de parler le français, eu égard à notre statut de professeur principal de FLE-FLS.

S'agissant des apprenants et autres enquêtés, avant de commencer tout enregistrement, nous les rassurons du caractère scientifique et anonyme des données que nous voulons recueillir dans le cadre de notre recherche. Néanmoins, nous avons utilisé les trois premières initiales (BOU, COU, DIA, GAR, KON, POU, TOG, etc.) des noms de famille de nos enquêtés afin de garantir le caractère réel et factuel. Concernant le fond, les questions d'entretiens sonores, à la différence du questionnaire des enseignants, étaient centrées sur les thèmes favorables au discours naturel, c'est-à-dire les sujets proches du quotidien telles que les présentations, les problèmes rencontrés en français, le lien entre la langue maternelle et l'ethnie, les langues parlées à l'école et en famille, leur point de vue sur le plurilinguisme. Nous sommes appuyé sur la biographie langagière des apprenants, sur leurs interférences langagières en passant par l'alter-

nance codique et leurs projets professionnels entre autres thèmes. Certains très prolixes devaient en parlant d'autres sujets auxquels nous n'avions pas pensé, mais nous y avons souscrit. Globalement tous ont répondu aux questions posées avec des reformulations parfois ou des hésitations de leur part, des traits sont propres à l'oral. Les difficultés soulignées par les uns et les autres sont presque de même nature à savoir les questions de catégories grammaticales (la distinction nom féminin/ nom masculin), la conjugaison, les accords grammaticaux, la peur de parler ou l'appréhension de parler en public. Ce dernier phénomène ne relève pas à proprement parler de l'enseignement/apprentissage du FLE, mais plutôt de la communication d'entreprise de notre point de vue.

Dans la section suivante, nous traiterons d'interférences langagières dans les productions orales des étudiants de notre échantillon d'enquête. Cela a l'avantage de faire le point sur leur niveau supposé et leur niveau réel de production en français. En d'autres termes, il s'agit de se faire une idée entre les acquisitions en langues et les acquis : en classe de langue, l'enseignant leur donne des notions, des règles théoriques. La question est de savoir si l'expression orale reflète ou non les compétences attendues ou supposées l'être. La section qui suit nous expose les interférences langagières chez les apprenants en français parlé.

1.2.2. Français parlé et interférences à la LM

Quand les étudiants maliens se mettent à parler français, les cas d'emprunts, de calques, d'alternance codique et d'interférences langagières reviennent de manière récurrente dans leur énonciation. De notre point de vue, cela convoque bien un besoin ressenti de mise à niveau, de cours parallèles en vue de mieux asseoir les prescriptions du programme officiel. Il convient de rappeler que les profils pour ces étudiants de licence sont très variés. Par exemple, nous avons des bacheliers littéraires (35%) des bacheliers en sciences dures (45%) et ceux des sciences sociales (20%) se partagent la même classe d'où la reconsidération de cette hétérogénéité très prononcée autant que les besoins sont divers. Les encadrés 11,12 et 13 à venir en sont une illustration parfaite. Dans le même sens, les mots ou énoncés portant des astérisques renvoient à des constructions fautives ou agrammaticales (*cf. supra* POU). Les raisons qui motivent ce changement de codique diffèrent d'une personne à l'autre. Car pour (TOG), la pratique de l'alternance codique français-bambara est liée à la méconnaissance du terme approprié recherché en L2 conduit au recours à la L1.

Encadré 11 : Analyse des besoins des enquêtés (TOG, COU)

SKO: est-ce que vous avez des problèmes en parlant le français?
TOG: Bon. Parfois oui. Parfois, j'avais des problèmes, ça m'arrive de mélanger les articles. Et aussi parfois aussi je n'arrive pas à m'exprimer devant la masse.
SKO: Est-ce que vous parlez le français à la maison?
TOG: Oui, parfois avec mes parents et avec mes sœurs aussi.
SKO: Est-ce que vous avez des problèmes en parlant le français?
COU: Bon. Mon problème en parlant le français, c'est de parler devant la masse. C'est ça mon problème.
COU: Bon parce que ce n'est pas du tout facile de parler en bambara sans mélanger des mots le français, quand on est partie à l'école, ça nous arrive souvent.
COU: Parce que nous sommes passés par l'école. C'est pour cela que je mélange parfois le français et le bambara.

Source : Nos enquêtes de terrain de 2018

Quant à (COU), le phénomène va de pair avec la fréquentation de l'école française. Il existe d'autres motivations qui sous-tendent le passage de L2 à L1, puisque pour (KON), le phénomène d'alternance codique se pratique lorsque le locuteur est en contact avec une autre langue. Or, tel ne semble pas être son cas. Donc, il s'agit de toute évidence d'une position de diglossie: à l'école, c'est le français alors que la langue maternelle est parlée en famille.

Encadré 12 : Besoins de formation des étudiants en FLE-FLS

KON : Bon, en dehors de l'école, je ne m'exprime pas en français, parce que je ne trouve pas de personne à qui je m'adresse en français. Tous mes amis, certains ne sont pas école, qui **ne sont pas à l'école**, d'autres sont ouvriers, d'autres sont aussi des artisans.

Source : Nos enquêtes de terrain de 2018

Cette réponse de KON (*op.cit.*) confirme davantage le fait que le français parlé est limité aux tâches professionnelles, des fonctions que les étudiants peuvent occuper plus tard. Autrement dit, ces étudiants sont en difficulté parce qu'ils n'ont pas la chance de rencontrer quelqu'un ni en famille ni dans la rue avec qui converser en L2 (français). Cette série d'interactions verbales relève dans la forme et dans le fond de nombreux cas d'interférences langagières à la L1 des enquêtés comme *...certains ne sont pas école, qui ne sont pas à l'école, d'autres sont ... d'autres sont aussi ...*

En effet, on note dans cet énoncé « *certains ne sont pas à l'école, qui ne sont pas à l'école* » une ambiguïté sémantique née de l'influence directe du bamanankan sur le français.

Pour un bambarophone averti, derrière l'énoncé de surface, il y a deux structures profondes, donc deux interprétations possibles du point de vue du sens. Soit l'interviewé veut dire littéralement du bamanankan *être présent à l'école* 'Dow+ bè+ ékolila, dow bè ékolila '. Cette connotation correspond logiquement à la réponse à une interrogation directe partielle portant sur un lieu donné, ce qui est correct. Le second sens fait référence à la traduction littéraire, on dira *fréquenter l'école* ou *être scolarisés* (dow bè kalan na, dow bè kalan na). Les deux sens coexistent mais le contexte d'emploi n'est pas le même : la géolocalisation pour le sens 1 et la fréquentation de l'école sens 2). On comprend dès lors que la stratégie utilisée par notre enquêté est la transposition directe des compétences orales de la L1 sur la L2 sans faire attention au système de fonctionnement intrinsèque de chacune des deux langues. Pour un francophone non natif et même pour un natif l'expression est correcte dans la mesure où le message a passé.

Nous avons choisi de présenter quelques énoncés illustratifs des interactions orales réalisées au cours de nos entretiens. Cette démarche se justifie par le fait que les problèmes soulignés sont transversaux, donc récurrents dans la plupart des cas de figure. L'oral y apparaît problématique, puisqu'il se distingue par sa spontanéité et son irréversibilité à la différence du code écrit. C'est à juste raison que (Capelle, 1991: 47) indique ceci: « *l'écrit est plus rassurant pour l'apprenant, les points d'appui plus nombreux d'écriture récursif. L'apprenant a tout le temps de réfléchir à la meilleure utilisation possible de ses connaissances en langue pour transmettre son message* ». Cela explique notre démarche qui se veut descriptive et non pas prescriptive des énoncés d'étudiants. Elle est beaucoup regardante sur les marques caractéristiques de l'oralité que la prescription des faussetés dans les productions orales chez les apprenants francophones et allophones, de surcroît. Il s'agit notamment des cas d'erreurs, des fautes de distribution, des hésitations, des pauses inattendues, des déplacements inattendus et de dislocations. Par *fautes de distribution*, on comprend la confusion constatée entre deux mots, alors qu'il est impossible de substituer l'un à l'autre malgré leur rapport de synonymie.

Ainsi, on admet, c'est *de ma faute*, *c'est de sa faute*, mais il est impossible d'employer *erreur* dans les mêmes occurrences. Il en est de même pour l'emploi de *se souvenir* et *se rappeler* : le premier mot impose un COI et le second exige un COD. Donc, on parle de fautes de distribution pour le locuteur qui va vouloir utiliser également 'dont' à la place 'que' comme en témoignent les énoncés suivants de l'encadré 13.

Encadré 13 : Fautes de distribution

POU : bonjour /oui/ je m'appelle A*** dit S***Poudiougou // je suis* à l'âge de 19 ans// je fais* d'une école du nom de l'ENETP// je fais communication bureautique*/ 1ère année//

Source : Nos enquêtes de terrain de 2018

En analysant de près, l'énoncé : être à l'âge de 19ans*, est compréhensible dans la mesure où l'idée d'informer sur son âge. Cependant sur le plan grammatical, sémantique et logique, l'énoncé appartient à une structure agrammaticale puisque le verbe *être* n'est pas compatible dans cette construction. Par ailleurs, le fait d'ajouter *de 19 ans à l'âge* résonne comme une répétition de l'information relative à l'âge. Plusieurs interprétations s'offrent à nous pour une telle énonciation : un africanisme malien, problème de niveau scolaire, d'intérêt pour le français, trac ou un calque maladroit sur l'expression idiomatique « être à la fleur de l'âge » ou aussi sur l'emploi libre « je suis âgé de 20 ans ». De toutes les façons, nous pensons qu'il ne s'agit pas d'un quelconque français tel qu'il est parlé au Mali, mais plutôt du niveau scolaire. Le niveau d'étude concerné est celui de la licence, où le problème de discernement se pose quant à la nature des verbes admettant les auxiliaires « avoir » ou « être » ou les deux selon le contexte d'emploi. Nous concédons aussi que l'interviewé soit sous le coup de l'émotion ou du stress. Un tel fait, qui aurait pu intervenir dans sa propre langue maternelle, aurait pour avantage de sensibiliser et de dédramatiser les « erreurs » qu'un locuteur pourrait faire quand il s'exprime oralement et fait de cette « erreur » un phénomène naturel, inhérent toute prise de parole et que l'assurance conjuguée avec une bonne méthode pourrait permettre de. Cette façon d'apprécier l'erreur est d'ailleurs en phase avec la modernisation des dispositifs d'A-E du FLE-FLS en contexte plurilingue au Mali que nous ambitionnons de mettre en œuvre à l'issue de ce travail de recherche. La sensibilisation et la familiarisation des enseignants et élèves maliens à la positivisation de l'erreur semblent être incontournable pour changer les pratiques de classe et libérer la parole chez les apprenants. L'accès et l'intégration des outils TIC apparaissent comme des opportunités à saisir pour la compétitivité et l'excellence des élèves et étudiants maliens qui aspirent aux études post-universitaires en Europe ou dans la sous-région ouest-africaine. C'est à juste raison que cette perception de Hamma (2019) convient mieux aux apprenants maliens pour lesquels les compétences orales sont méconnues, non enseignées ni évaluées comme telle :

« Les situations d'échec dont il est question ici se voient chez l'apprenant à la fois dans l'acte d'encodage, à travers, par exemple, une intention de signification inaboutie, ou une tentative manquée de s'exprimer, etc., et, dans l'acte de décodage, à travers une méprise, ou une incapacité de cerner le sens de ce que l'on peut lui adresser dans un échange commun ».

Hamma (*op. cit.*) revient sur le malaise communicatif et le malaise scolaire dans son article, en faisant allusion à :

« Ces grands moments de solitude que peut connaître un étranger, quand il est le seul, par exemple, à ne pas rire d'une blague, qui fait pourtant rire tout le monde autour de lui. Il révèle ainsi que ces petits échecs du quotidien sont loin d'être anodins, vu qu'ils sont susceptibles, à long terme, d'entraîner de plus gros échecs ; ils deviennent des facteurs de dissuasion et de démotivation pour, par exemple, l'apprenant de FLE, qui prend alors conscience de son impuissance devant tout ce qui reste à apprendre et tout ce qu'il ignore ou méconnaît des « subtilités » de la langue cible ».

De telles considérations sont à mettre aussi en relation, sur le plan affectif, avec la notion de « face » de (Goffman, 1973), qui s'invite dans les interactions sociales et met en jeu l'estime de soi : le sujet parlant aspire constamment à communiquer une bonne image de soi-même et à exercer une certaine autorité à travers le langage (*cf.* Bourdieu, 1982). Pour Hamma (2019) « *Cela n'épargne pas non plus le natif, qui pourrait avoir l'impression que sa propre langue lui échappe ; le FLM ou le français langue première (FLP) à l'école devient une vraie « langue étrangère » pour les francophones eux-mêmes : il s'agit souvent d'une variété de français qui rompt avec la langue qu'ils utilisent ».*

Cette remarque vaut d'autant plus pertinente qu'au Mali le français parlé porte ses caractéristiques propres. Nous voulons faire allusion à certaines expressions locales du genre « *monter à telle heure et descendre à telle heure* », « *engager le thé* », « *faire partir* », « *effacer le tableau* », « *chaque 15 jours, chaque 6 mois* », « *Le téléphone, ça joue sur le niveau des apprenants etc.* » que nous faisons correspondre respectivement en français langue première par *embaucher* et *débaucher* à telle heure; faire infuser le thé, faire partie, effacer au tableau et tous les 15 jours, tous les 6 mois, et le téléphone, ça *influe* sur le niveau des apprenants.

Dans la démarche descriptive et non prescriptive que nous adoptons dans ce travail, il est très important pour nous de souligner le fait que ces écarts aux normes du français hexagonal ont toute leur place dans nos propositions. C'est de l'oral et c'est ancré dans l'usage au Mali et personne ne les prend pour des erreurs ou des déformations et même les personnes instruites qui connaissent l'équivalent hexagonal de référence pourrait les utiliser à l'oral, étant donné qu'une langue ne doit jamais se détacher de ses fonctions communicatives et assureraient une meilleure intercompréhension entre les usagers du français au Mali. À plus forte raison, qu'il s'agit des locuteurs francophones non natifs en contexte plurilingue. La tolérance est de mise afin de permettre la communication et surtout l'intercompréhension.

Notons que ces expressions s'emploient aussi bien au Mali, au Burkina-Faso qu'au Sénégal pour celui qui a déjà séjourné dans ces deux pays limitrophes du Mali, il les entendra quotidiennement. Puisque tous deux partagent avec le Mali la langue transfrontalière qu'est le bamanankan appelé « *le dioula* ». Cette langue qui est parlée par un nombre élevé de locuteurs exerce une influence évidente sur le français parlé par les francophones de ces pays d'Afrique occidentale. En ramenant la question au contexte scolaire, nous dirons avec Hamma (*op cit.*) que la place de l'oral en classe de français pose problème à deux égards : en amont, il faudrait que les concepteurs d'outils pédagogiques et les décideurs des programmes ministériels prennent réellement conscience du rôle joué par l'oralité. Et, en aval, il faudrait insister sur l'intérêt d'y recourir en classe auprès des enseignants, ce qui soulève la question de la formation des formateurs. L'objectif d'accéder à une oralité nécessiterait de faire correspondre aux phrases forgées des énoncés authentiques pris, par exemple, dans les bases de données orales éventuellement adaptés par des linguistes et des sociolinguistes, en faisant attention à leur caractère aussi représentatif que variable. À juste titre Hamma (2019) rappelle que les structures normées et rigides apprises par les élèves volent en éclats à l'oral comme celles des contextes de FLM, où l'usage de l'oral ne devrait pas être une simple option: en effet, l'enfant, comme le rappelle, à juste titre, (Tisset, 2010: 57), n'accède pas à sa langue maternelle à travers la « phrase », mais à travers les interactions et les énoncés oraux, qui ne suivent pas forcément l'ordre canonique « Sujet-Verbe-Objet » rencontré dans les manuels scolaires, ce qui est susceptible de poser de grandes difficultés à l'élève en classe, vu qu'il aura, à la fois, à gérer les connaissances métalinguistiques expliquées et à s'adapter à un discours très peu naturel, à un mode d'expression artificiel et, en tout cas, non représentatif de sa langue. Cependant aucun indice ne prouve son manque d'intérêt pour les cours de FLE qui puisse légitimer une telle erreur. De même le deuxième segment de son énonciation comporte des indices dignes d'intérêt du point de vue péda-

gogique : « je fais d'une école ». Cet énoncé véhicule certes un message sur le nom de l'établissement fréquenté, néanmoins il y a une question de substitution. En effet, la nature du verbe « faire » est telle qu'une sous-catégorisation avec le syntagme prépositionnel n'est pas sollicitée.

Nous interprétons ce syntagme prépositionnel *d'une école* comme un transfert inabouti de la L1 vers L2 ou du moins une contamination de « faire + partie de... » dont l'emploi et le sens s'opposent à « faire+ objet direct ». Par expérience de classe, nous constatons ce phénomène d'interférences translinguistiques dans les copies d'élèves comme dans leurs productions orales : ils ont tendance à réfléchir dans leur langue maternelle (L1) pour transposer directement en français (L2) sans conscience métalinguistique Gombert (1996) définit l'activité métalinguistique comme étant :

« L'acquisition de la langue maternelle ou seconde, est une combinaison d'installation d'habiletés linguistiques et d'élaboration de connaissances sur le langage. Il importe donc de distinguer différents niveaux de compétences linguistiques, de préciser comment ils s'articulent et de s'interroger sur leur implication dans les acquisitions ». (Gombert, 1996 :41-55)

Cette opération de la fusion des capacités langagières et de leur exploitation s'avère indispensable dans l'acquisition de la L1 ou de la L2. Il s'agit pour l'apprenant en FLE de réfléchir sur le langage de manière consciente surtout d'être capable de manipuler à bon escient la L1 ou la L2 sans confusion. En effet, dès les années 1960, Benveniste lie la faculté métalinguistique à la « possibilité que nous avons de nous élever au-dessus de la langue, de nous en abstraire, de la contempler, tout en l'utilisant dans nos raisonnements et nos observations ». Benveniste (1974). Nous savons par exemple que le bamanankan est une langue tonale à la différence du français, une langue structurale. De fait, certaines conversions en passant d'une langue à l'autre, se font nécessairement avec des pertes de certaines formes ou des répercussions des deux côtés à travers d'autres formes. Ainsi, un ton en malien peut se substituer à l'usage d'un adverbe d'intensité, d'un marquage grammatical ou autre. Par exemple, pour dire «fa» (folie), on pourrait utiliser «fa» (père biologique) ou «fa» (autosuffisance alimentaire) selon le contexte pour exprimer trois choses distinctes suivant l'intonation du locuteur. Il arrive très souvent que les élèves et étudiants maliens à l'oral comme l'écrit fassent ce glissement assez facilement sans observation des nuances entre les deux langues comme en témoignent les discours que nous analysons ci-dessous. C'est à juste raison que Gombert (1996) insiste sur la

connaissance des niveaux de contrôle pour mobiliser la conscience métalinguistique. Ce concept se définit selon (Demont et Gombert, 2007 : 51) comme « *la capacité à identifier les composants phonologiques des unités linguistiques et à les manipuler de manière délibérée.* » Cette définition met en lumière la compétence de la lecture chez les apprenants mobilisant à la fois la reconnaissance des éléments phonologiques et leur utilisation mais aussi la conscience du système morphosyntaxique de la langue. Ainsi, on distingue trois types de processus cognitifs susceptibles d'être mobilisés dans la manipulation du langage :

- a. *Des traitements linguistiques primaires à l'œuvre à un niveau présymbolique. Il s'agit de cycles qui relient des réponses conditionnées à des stimulations, les unes et/ou les autres étant objectivement de nature linguistique ;*
- b. *Des traitements cognitifs, à l'œuvre dès que le traitement dépasse le niveau de la simple réponse associative, contrôlant les processus primaires mais non disponibles pour l'accès conscient et la gestion intentionnelle ;*
- c. *Des traitements métacognitifs de mentalisation d'opérations effectuées sur le langage.*

Dans cette perspective de Gombert (2007), il apparaît que les consciences métalinguistiques sont des connaissances mentalisées, ou du moins évocables mentalement. On pourrait aussi parler de « représentations mentales ». Quant aux activités métalinguistiques, en tant qu'activités métacognitives ayant trait au langage, elles sont limitées aux activités cognitives appliquées délibérément à la manipulation du langage et ne recouvrent donc pas l'ensemble des processus cognitifs de contrôle des comportements linguistiques. En reprenant et ajustant une différenciation réalisée par Culioli (1968), nous attribuerons le qualificatif d'épilinguistique au deuxième type de traitement et celui de métalinguistique au troisième.

Revenons à nos énoncés après cette longue parenthèse, notre interlocuteur utilise inconsciemment « *faire d'une école* » à défaut du verbe approprié « fréquenter ». Nous disons qu'il s'agit là d'une erreur de substitution de « fréquenter » par « faire de ». Toutefois l'information qu'il a voulu donner reste compréhensible. Enfin, le dernier énoncé, « *...faire communication bureautique 1^{ère} année** » apparaît comme une certaine souplesse du français parlé par un non natif que l'on peut tolérer. Par ailleurs, il convient d'ajouter que même un natif de la langue française pourrait produire le même énoncé. C'est tout ce qu'il y a de plus grammatical et appartient certes à un registre familier.

En décrivant le phénomène, il y a un déplacement irréalisable du COD et à l'intérieur de celui-ci : communication, bureautique, 1^{ère} année. En effet, selon Tagliante (2016), l'erreur en classe de langue est le reflet de quatre faits caractéristiques en lien avec les méthodes d'apprentissage :

1. un levier pour les apprentissages (C'est le ressort qui sous-tend les premières acquisitions des élèves).
2. l'erreur : un indicateur du processus d'apprentissage qui est en cours.
3. l'erreur : révélatrice des besoins des élèves.
4. un point d'appui pour fixer des objectifs de travail.

Nous estimons que la qualité des productions des élèves et étudiants maliens en contexte plurilingue est tributaire de la conjugaison de tous ces points soulevés par Tagliante (2016). Si l'on s'en tient en tout cas aux faits observables et mesurables au niveau Licence, les divers besoins de formation linguistiques exprimés fortement par les étudiants sont réels. Il convient d'ajouter que les compétences de l'oral et des interactions sont difficiles à développer, lorsque les étudiants ne sont pas motivés ou s'ils n'arrivent pas à s'approprier les règles grammaticales élémentaires. Cela nous conduit à prendre en considération les spécificités de l'erreur par rapport à la problématique du français parlé au Mali. Pour contribuer à moderniser et à développer les dispositifs d'A-E du FLE-FLS en contexte plurilingue au Mali, sans perdre de vue les ressources numériques favorisant les compétences communicatives en classe. Il faudrait penser à dédramatiser l'erreur dans les activités pédagogiques, comme rappelé plus haut. Cela nous conduit à prendre en considération les spécificités de l'erreur par rapport à la problématique du français parlé au Mali. Pour concourir à développer l'oral et les interactions en classe, il faudrait penser à dédramatiser l'erreur dans les activités pédagogiques, comme rappelé plus haut. Dans la section suivante, nous revenons en détail sur la notion de l'erreur et sa place dans l'enseignement du français parlé.

1.2.3. L'erreur et sa place dans les parcours d'apprentissage au Mali

Dès que l'on parle français au Mali, on s'attend à l'appréciation immédiate de son auditoire, du moins son évaluation des erreurs éventuelles contenues dans le discours oral. Cela sans s'en référer à l'analyse *en amont* des contextes de productions déterminant en règle générale les facteurs de réussite et d'échec de l'énonciation. On aime préjuger du niveau de langue des usagers. Or, pour beaucoup de spécialistes de l'erreur comme (Cogis, 2002:53), les causes et les conditions priment sur le discours en tant que tel : « *En somme, l'erreur d'orthographe est d'une évidence [...] qu'elle ne nous dit rien d'autre que l'état d'élève de nos élèves* ». Cette précision de Cogis (op. cit.) prouve que la qualité de la production des apprenants doit être dédramatisée afin de leur octroyer la chance d'apprendre de leurs erreurs. Ainsi, il convient d'apprécier cette énonciation 'fautive', 'passagère' chez les élèves et étudiants à sa juste valeur, puisque leur processus d'appropriation de la langue reste en cours.

Il serait utile de rappeler aussi que cette appropriation non achevée pourrait s'expliquer par l'absence par exemple d'infrastructures scolaires ou sources de documentation pour qui connaît les conditions de travail des enseignants maliens en général et celles liées en particulier aux études pour les enseignants de l'intérieur du pays et non-résidents à Bamako (*cf.* chap. 1 de la contextualisation). La particularité de la ville de Bamako se justifie par les multiples opportunités d'accès à internet (wifi public, forfait moins cher) ou encore les possibilités de bénéficier des supports pédagogiques de ses collègues prêts à utiliser. En témoignent les nombreux sites et dispositifs pédagogiques dont nous parlerons dans les sections qui suivront dans la section 2 de la troisième partie.

Il y a lieu de repenser le statut structurel de l'erreur et la nécessité de l'envisager dans une perspective didactique. Dans ce sens Reuter (2007/2010) explicite les multiples fonctions de l'erreur dans la didactique de l'écrit à savoir :

- *L'erreur a une fonction heuristique pourvu qu'on l'interroge comme un témoin, une fenêtre ouverte vers ce qui n'est pas immédiatement apparent,*
- *l'erreur permet d'interroger les contenus, (la teneur des programmes scolaires)*
- *l'erreur permet d'interroger le fonctionnement des élèves (leur état d'esprit, leur manière de reconstruire les disciplines, les leçons d'opinions etc.)*
- *l'erreur permet d'interroger l'enseignement (les méthodes et approches pédagogiques) (Reuter, 2007/2010 : 99-104).*

Tableau 27 : Modèles du statut de l'erreur de Jean Pierre Astolfi

| | La faute | La bogue | L'obstacle |
|----------------------------------|--|--------------------------------------|--|
| Statut de l'erreur | Erreur déniée « raté», «perle » « n'importe- quisme») | | L'erreur positivisée (postulat du sens) |
| Origine de l'erreur | Responsabilité de l'élève qui aurait pu la parer | Défaut repéré dans la planification | Difficulté objective pour s'approprier le contenu enseigné |
| Mode de traitement de l'erreur | Evaluation a posteriori pour la sanctionner | Traitement a priori pour la prévenir | Travail in situ pour traiter |
| Méthode pédagogique de référence | Modèle transmissif | Modèle behavioriste | Modèle constructiviste |

Source : Jean-Pierre Astolfi, *Cahiers pédagogiques*, numéro hors-série n°53, 2019

Nous dirons au vu de toutes ces attributions que l'erreur est le moindre mal dans les activités de classe. Car, elle permet de guider l'enseignant à cibler les difficultés. L'erreur l'invite également à repenser et à ajuster ses méthodes et approches pédagogiques et didactiques en faveur de la "positivisation" de l'erreur. La preuve, c'est que pour corriger l'erreur encore faudrait-il qu'elle soit faite. Si toute la classe s'exprimait correctement à l'oral et à l'écrit, la question de l'existence et de l'avenir de l'école serait vaine. Le tableau d'Astolfi (*op.cit.*) met en lumière l'évolution du statut de l'erreur perceptible selon son origine, son mode de traitement et la méthode pédagogique de référence. De prime abord, l'erreur est vue de trois manières. D'abord, l'erreur apparaît comme une **faute** qui est à la charge de l'apprenant. Par conséquent, lorsque l'élève la commet, elle est évaluée négativement et sanctionnée par l'enseignant qui s'inscrit dans le modèle transmissif. On ne peut s'empêcher ici de penser à la faute qui se présente comme le synonyme biblique de péché et qu'il faudrait anéantir.

Dans cette optique l'erreur est vue comme un signe d'échec, un indice médiocrité et une source de honte et d'humiliation et conduit souvent à un châtement, une punition par la note. Ce modèle laisse planer le syndrome du stylo rouge avec son corollaire de connotations moralisantes. Nous estimons que la méthode transmissive à cet égard est à assouplir en vue de motiver et de décharger psychologiquement les apprenants à parler et à écrire malgré les fautes indispensables à l'amélioration de la qualité de l'expression. Car comme l'indiquent Bourdieu et Passeron (1970), *Lorsque les professeurs plaisantent à propos des « perles », ils oublient que ces ratés du système en enferment la vérité ».*

Ensuite, l'erreur peut être perçue en tant que bogue provenant d'un défaut détecté dans le système d'organisation, des problèmes passagers surmontables. En conséquence, la bogue ou le bug s'évalue et se traite en vue de sa prévention. Nous sommes bien dans une posture non tranchée par rapport au statut de l'erreur, vu que l'enseignant opte non pas pour la punition mais pour la prévention. Pour preuve nous ne savons pas si la défection du système d'organisation est imputable aux élèves, aux enseignants ou au système éducatif seul. Cette approche d'apprentissage est conforme aux principes tels que définis par Good et Brophy (1995) pour lesquels :

« Le béhaviorisme (ou comportementalisme) est une théorie de l'apprentissage qui s'intéresse à l'étude des comportements observables sans faire appel à des mécanismes internes au cerveau ou à des processus mentaux non directement observables ».

Cette théorie de l'erreur semble culpabiliser les concepteurs des programmes d'enseignement et leur capacité à s'adapter au niveau réel des élèves. Donc, elle remet en question par ricochet le professeur devant une impression plus intime et pénible de l'erreur.

Enfin, l'erreur peut être vue comme un obstacle : alors son origine se situe à une difficulté d'appropriation du contenu enseigné. Il convient à ce niveau de travailler en tenant compte de la situation de l'apprenant en vue d'apprécier l'obstacle constaté. Cela implique pour le professeur le recours à la méthode constructiviste pour aider à traiter la difficulté inhérente à la compréhension du cours.

Par expérience, nous avons pu voir en tant qu'enseignant que cette incompréhension peut être imputée à plusieurs facteurs comme les problématiques de consignes, du niveau des élèves, du rythme des cours voire du débit de la parole de l'enseignant, entre autres. Quel que soit le cas de figure, nous nous apercevons que l'erreur en tant qu'obstacle est positive, puisqu'elle ne fustige pas l'apprenant en position de reconstruire sa pensée, à l'améliorer. Elle est aussi un thermomètre du processus didactique de l'élève, des tâches intellectuelles qu'il réalise et des obstacles auxquels il fait face. Certaines réponses erronées, y compris le silence, témoignent de réels efforts intellectuels de l'élève pour adapter ses représentations d'un phénomène à une situation didactique nouvelle.

Tout cela revient à reconnaître que toute évaluation de l'erreur implique une réflexion sur la norme celle de bien parler sans perdre de vue les causes sous-tendant la mauvaise qualité de l'expression le cas échéant. Dans le contexte francophone malien, l'appréciation de la langue « parlée » est souvent liée à un jugement dépréciatif : « *trop de fautes dans ce discours* », « *ce n'est pas du français, ça* », « *c'est du n'importe quoi* », « *c'est un commerçant de fautes*, etc. Ces appréciations sont de nature à culpabiliser le locuteur en l'entraînant dans une insécurité linguistique stressante. On y retrouve le statut de l'erreur comme source de honte et d'humiliation, décrit plus haut, ce qui n'est pas constructif, ni bénéfique pour l'élève et s'avère particulièrement dissuasif. Par « insécurité linguistique », il faut entendre la peur ou la crainte de commettre des fautes ou des erreurs en parlant. Dans cette posture, l'utilisateur pourrait être amené implicitement à parler sa langue maternelle qu'il maîtrise déjà au lieu de prendre des risques en français. Or, la compétence de communication consiste à adapter son discours à la situation et non à « *parler comme un livre* » ou comme un « *académicien* ». Cette attitude suscite la question de savoir si l'erreur doit être tolérée ou considérée comme une faute. De toute évidence, on sait que tous les utilisateurs du français n'ont jamais le même niveau d'accès aux compétences de l'oral et des interactions verbales. À ce sujet, Reuter (2017) lors d'un séminaire didactique à

l'IRD¹⁰⁷ d'Orléans donne des éclaircissements sur la question. Il suggère de redéfinir l'erreur en partageant les responsabilités entre l'institution scolaire et les apprenants d'où l'idée de *pan-ser l'erreur : une nécessité pour modifier l'enseignement et favoriser les apprentissages*. Ce thème de la conférence est d'ailleurs le titre éponyme de sa publication. Ainsi, après avoir interrogé la conception « classique » de l'erreur à l'école, qui consiste souvent à interpréter et à catégoriser l'erreur avant de la définir, le conférencier a dénoncé le flou qui règne dans les pratiques et les réflexions autour de cette notion pourtant fondamentale à l'école. Il donne la définition suivante de l'erreur, ou plutôt du dysfonctionnement, un terme permettant de répartir les responsabilités des « erreurs » sur l'ensemble des acteurs de l'école et non sur l'élève seul : « *Le dysfonctionnement est une variante d'un produit didactique, appartenant à un espace d'enseignement et d'apprentissages disciplinaires, estimée problématique par un agent déterminé, en fonction d'un cadre de référence donné* ».

Ce terme de dysfonctionnement a l'avantage de cerner plus finement la notion d'erreur, ses causalités, sa fonction heuristique (qui explore les fonctionnements) et sa fonction épistémologique (qui interroge les didactiques des disciplines elles-mêmes). Car derrière les mots, se cachent des conceptions de l'école et derrière les dysfonctionnements chez les apprenants, il y a matière à réfléchir, des pratiques à corriger. En témoigne cet extrait d'énoncé d'un de nos enquêtés ayant requis l'anonymat.

Encadré 14 : Le français oral à cheval entre rue et école chez INC

| |
|--|
| INC oui/très souvent / je parle français entre les camarades de rue// et beaucoup dans les milieux scolaires aussi// |
|--|

Source: Nos enquêtes de terrain de 2018

C'est pourquoi, le conférencier s'oppose à l'idée de faire porter la faute sur les élèves exclusivement. De ce point de vue Reuter (2017), parler de dysfonctionnement permet de faire porter l'analyse sur des objets textuels et non plus sur des personnes. Il s'agit de poser l'erreur comme une variante, un dysfonctionnement, c'est séparer le phénomène d'un jugement de valeur. « *Le dysfonctionnement devient alors un outil pour chercher à comprendre. Ce n'est plus*

¹⁰⁷ L'institut pour la recherche et le développement (IRD) est le siège de l'école doctorale d'Orléans qui abrite périodiquement les ateliers et séminaires doctoraux sur les pratiques langagières dans ses locaux. La conférence animée par Yves Reuter s'est déroulée en novembre 2017.

un manque, mais un témoin d'un existant à l'œuvre ». (Ibid., 2017). En témoigne cette production orale extraite de notre enquête de terrain de 2018 à l'ENETP répondant à nos questions sur le français parlé dans un contexte informel, hors de l'espace universitaire.

Cet énoncé ci-dessus comporte quelques anomalies liées notamment à la sémantique au niveau du segment suivant : *je parle français entre les camarades de rue**. Il révèle non seulement le niveau réel de la production de l'apprenant mais aussi la non acquisition des critères de cohérence et de logique indispensables à la structure phrastique. On comprend que l'énoncé est grammaticalement correct mais **parler une langue entre camarades de rue** présente des soucis pour un francophone non avisé des particularités du français spontané au Mali. Le syntagme prépositionnel (**entre camarades de rue**) laisse sous-entendre l'existence de cette particularité langagière dans le dictionnaire. On peut aussi concéder le fait que l'erreur ne vient pas de la préposition mais plutôt du sujet « je ». Si on mettait un pronom pluriel ou à sens collectif, la phrase deviendrait plus cohérente et pourrait se dire en français de France comme : « on parle telle langue entre amis ». Donc le blocage vient du fait que « entre » nécessite un sujet pluriel ou un emploi générique/collectif ou vague (cf. « ça se dit entre camarades de rues »).

Certes l'interlocuteur avisé pourrait entendre *avec les camarades dans la rue ou en ville*. Bref, cet énoncé montre à suffisance que l'oral et les interactions verbales méritent un traitement particulier en contexte plurilingue malien avant toute connotation négative de l'erreur chez les étudiants. Ainsi, on peut appeler à la réponse du CECRL pour aider à améliorer et réduire les cas de dysfonctionnement qui sont d'ailleurs inhérents à tout apprentissage langagier en continuum. Pour illustrer notre propos, les descripteurs du CECRL sont assez édifiants. C'est pourquoi, l'interaction verbale est un des descripteurs de niveau B2 avancé, où l'utilisateur doit être doté de la compétence pour « *communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rende possible une interaction normale avec un locuteur natif* » et « *participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre mes opinions* ».

Cette compétence (B2) correspond à peu près à notre public de bacheliers hétéroclites pour lequel, il est difficile d'évaluer le niveau sans un test de positionnement. On fait des approximations à ce sujet étant donné que le CECRL n'est pas intégré dans le système éducatif malien de manière officielle. Cependant, les enseignants maliens sous contrat à l'institut fran-

çais de Bamako, utilisent à bon escient les compétences du CECRL dans leurs cours modulaires¹⁰⁸ de renforcement des compétences linguistiques des étudiants de Licence Lettres (voir chap.1 de la contextualisation).

En résumé, les caractéristiques de l'erreur sont à prendre en considération, puisqu'elles appellent à une réponse des enseignants aussi bien que celle des apprenants qui sont accusés à tort. Car, pour Reuter (*op.cit.*) l'erreur interroge ce qui n'est pas immédiatement apparent en ce sens qu'elle a un double avantage :

- ✓ *l'erreur permet d'interroger les contenus ;*
- ✓ *l'erreur permet d'interroger le fonctionnement des élèves ; (leur état d'esprit, leur manière de reconstruire les disciplines...)*

De notre point de vue, la non intégration de ces paramètres soulignés par Reuter ci-dessus est susceptible d'influencer les prises de parole chez les apprenants et par extension les tous les autres usagers du français notamment ceux du secteur informel et non formel. Dans le chapitre suivant, nous insisterons sur les spécificités liées à la morphosyntaxe et à la sémantique de l'oral, vu qu'au Mali selon Skattum (2012), on parle comme dans un livre. Cela interpelle les compétences pédagogiques et langagières.

1.2.4. Particularités morphosyntaxiques et sémantiques de l'oral

Si la langue écrite possède une structure morphosyntaxique rigoureuse et sémantiquement nette, la langue parlée au contraire n'obéit pas à ce principe de normalité (voir chap.2 de la politique linguistique du Mali (*voir section 2.5*)). Cela s'explique par diverses raisons opposant l'oral à l'écrit. En effet, si le premier est généralement non prémédité, immédiat, soumis aux aléas des interactions et interprété de manière directe par l'interlocuteur (qui pourrait interrompre le fil de la parole pour demander de répéter d'expliquer, pour s'excuser, etc.), au contraire, le second (l'écrit) se fait selon une certaine souplesse dans le temps, étant donné que le message est destiné à une personne non présente au moment où l'on parle. Cela permet à l'expéditeur d'utiliser un brouillon où il se débarrassera des répétitions, des hésitations, des ratures etc. avant de trouver le mot juste.

Pour plus de détails sur les propriétés de chaque canal de communication, nous renvoyons à Jahandarie (1999) ou Gadet (1996). Précisons que les questions de l'enquête sont oralisées mais les réponses correspondantes sont spontanées, en ce sens que les enquêtés ne

¹⁰⁸ Il faut citer les cours de Didactique du FLE/S-FLM à l'ENSup de Bamako et à l'institut français, ex-CCF de Bamako.

sont pas préparés aux questions en amont. Cette démarche s'explique par le fait que nous voulions d'un oral non guidé, où les enquêtés conversent librement. Mais, cela n'a pas pu se réaliser à cause des difficultés à trouver un tel public en situation de communication réelle. En voici quelques segments énonciatifs illustratifs comme nous pouvons le constater dans l'encadré qui suit :

Encadré 15 : Problèmes d'articles chez TES

SKO / qu'est-ce que vous avez comme problèmes en français//
 TES/bon /j'ai comme problèmes en français/au niveau des articles surtout//bon/je sais parler/
 mais quand on a dit d'écrire les terminaisons souvent ça me pose problèmes//
 SKO / est-ce que vous avez l'occasion de parler le français en dehors de l'école//
 TES /si /si/ on parle français/dans notre maison même/bon oui/parce que je comprends pas
 tellement notre langue matérielle (sic) // je comprends un peu/ un peu/ donc oh/ chacun/oh //
 les membres de notre famille parlent beaucoup dans notre langue //si on ne comprend pas ça/
 on parle français//
 SKO est-ce que vous avez des problèmes en parlant le français//
 SIS un peu/ un peu//
 SKO lesquels
 SIS eh {interjection}/bien s'exprimer en français/c'est ça le problème//

Source : Nos enquêtes de terrain de 2018

Au regard des interactions verbales de TES et de SIS, nous constatons avec satisfaction que les réponses ont été apportées à nos questions, malgré quelques remarques. Nous y reviendrons dans les lignes suivantes. Il s'agit précisément des traits spécifiques d'oralité au travers :

- ✓ des marqueurs discursifs « bon », « donc »,
- ✓ des pronoms « on, ça » et « ça » COD,
- ✓ des hésitations ponctuant les pauses, « je : je », « donc oh, chacun oh »
- ✓ des répétitions « si /si », « un peu /un peu »
- ✓ du lapsus (langue maternelle pour langue matérielle),
- ✓ de l'absence du « ne » négatif,
- ✓ des interjections « oh ! », « Eh ».
- ✓ des dislocations, [...] j'ai comme problèmes en français, au niveau des articles surtout et [*bien s'exprimer en français, c'est ça le problème*]
- ✓ des constructions averbales : « un peu, un peu. »

Insistons sur les dislocations caractéristiques qui sont en étroite relation avec la problématique principale formulée au début de notre thèse à savoir l'oral et les interactions en classe.

Les interactions sont révélatrices des éléments marquant les spécificités du discours oral peu importe le contexte : francophone natif ou étrangers. Quand on parle le français que l'on soit natif ou non, il est très naturel de faire parfois des lapsus, des répétitions ou des constructions inhabituelles, surtout quand l'émotion et le trac s'en mêlent. C'est la raison pour laquelle, une structure syntaxique peut se grammaticaliser quand les locuteurs s'en servent de manière régulière pour accomplir une action particulière.

En français, la dislocation à droite s'est imposée comme une structure routinière pour exprimer une évaluation Horlacher (2015) et Doehler & al (2011, 2015). Ce phénomène a largement été attesté dans les corpus de français parlé (Lambrecht 1996 ; Grobet 2002 ; Apothéloz & Grobet 2005), comme en témoignent les extraits (SKO et GAR, SIS) tirés de notre corpus :

Encadré 16 : Anglais, LM de GAR

SKO maintenant/ c'est la langue que vous avez apprise avant d'aller à l'école //
GAR c'est bien ça/ c'est l'anglais //
SKO c'est-à-dire //
GAR ma première langue/ c'est l'anglais //

Source : Nos enquêtes de terrain de 2018

Dans la communication spontanée, ce sont des conséquences quasi inévitables quand on s'exprime sans avoir préparé son discours, d'être sous le coup de l'émotion. L'extrait de (BOU) que nous avons tiré de notre corpus donne une idée du phénomène de répétition et d'hésitation dus souvent aussi aux trous de mémoire.

Encadré 17 : Bon, marqueur discursif de BOU

BOU bon/ en parlant le français// bon les difficultés que je/ je trouve/ bon ce sont quand je/ je fais face à la masse/donc je/ je/j'ai/j'ai du mal à parler //même souvent si je connais l'expression propre/ une fois que je suis devant la masse seulement/ je trouble quoi//

Source: Nos enquêtes de terrain de 2018

Ces productions orales en contexte malien correspondent effectivement aux caractéristiques de l'oral, donc à la grammaire de l'oral. Nous nous y référons, puisqu'elles nous donnent des orientations quant à la mise en place de dispositifs modernes pour améliorer l'apprentissage-enseignement du FLE-FLS en contexte plurilingue au Mali. Cela passe obligatoirement par l'intégration de l'oral et de ses spécificités au programme de français au Mali. Comme nous

l'avons indiqué plus haut dans la contextualisation, au lieu de la simple dénonciation de la contreperformance en FLE-FLS des apprenants en compétences orales (production orale et compréhension orale). Les linguistes travaillant sur l'oral sont unanimes sur les aspects incontrôlés et récurrents de la parole d'où cette citation illustrative :

Le français parlé, comme dans toute langue parlée, avec cette multitude d'hésitations, de lapsus, de faux départs ou amorces, de répétitions, pose d'importants problèmes à la linguistique et au traitement automatique (Schegloff *et al.* 1977 ; Levelt, 1992 ; Blanche-Benveniste, 1990 (Espace_réservé1) ; Fernandez-Vest, 1994 ; Gadet, 1997 ; Shriberg, 2001; Duez, 2001; Chanet, 2004 ; Dister, 2007 ; Bertrand *et al.* 2009 ; Bazillon, 2011).

Pour étudier tous ces phénomènes langagiers (voir chap1, section, 1.3.1, partie 2 de la modernisation des outils d'apprentissage-enseignement du français) pour cerner les nuances entre langue parlée et langue écrite. Ces variations langagières permettent de dissocier les corpus « apparentés » où le « même » contenu est exprimé à la fois à l'oral et à l'écrit. Voilà, autant de ressources privilégiées qui peuvent être exploitées pour moderniser et améliorer les compétences communicatives et linguistiques des apprenants sans perdre de vue les opportunités captivantes des TIC liées à l'enseignement en contexte plurilingue malien.

Dans le même sens des spécificités de l'oral, il y a les interférences langagières à la langue maternelle, (voir ces énoncés de TES ci-dessus...*on parle français dans notre maison** et *les membres de notre famille parlent beaucoup dans notre langue**) sont des énoncés calqués sur la L1. Ainsi, on peut faire l'hypothèse que l'étudiante pourrait avoir subi l'influence de la langue maternelle (L1) sur le français (L2). Ce phénomène s'explique par le manque d'efforts de conscience métalinguistique, cette absence de réflexion sur le langage dans le passage de la LM à la L2 (*cf. supra* chap.1, section 1.3.2. de la contextualisation). Cette situation en appelle une autre celle de reformuler au besoin les énoncés ou les consignes pour une meilleure compréhension des apprenants. Dans ce qui va suivre, nous allons tirer la conclusion mi-parcours de cette dernière partie du travail pour faire ensuite le lien avec le chapitre suivant.

1.2.5. Conclusion partielle

En guise de conclusion partielle, nous estimons que les outils didactiques et pédagogiques listés sont conciliables avec le contexte malien. Car l'enquête a permis de comprendre l'insuffisance des données sociolinguistiques liées à la modernisation des dispositifs d'apprentissage du français au Mali. C'est pourquoi les outils et les méthodes d'enquête ont eu recours aux réseaux sociaux pour compenser le vide constaté sur le terrain. Cette démarche s'explique

aussi par le fait que les questionnaires adressés aux enseignants maliens relatifs à leurs pratiques de classe n'aient pas eu de retours favorables pour des raisons que nous ignorons. Or, ces retours pourraient nous aider mieux à trouver les outils appropriés pour chaque niveau ou ordre d'enseignement concernés. Ce chapitre nous a permis d'appréhender le rôle et la place des interviews pour constituer des corpus oraux en contexte de plurilinguisme au Mali. Puisque l'analyse et l'interprétation de ces interviews ont donné lieu à une certaine légitimité aux cas d'interférences langagières à la LM des apprenants. En plus, elles ont permis de comprendre les influences morphosyntaxiques de la L1 sur le français parlé par les apprenants maliens. Nous nous sommes intéressé au code oral, vu qu'il fait partie des principaux indicateurs de la baisse du niveau des apprenants maliens. De ce point de vue, l'oral a besoin d'être valorisé et enseigné au même titre que le français écrit. Cela est d'ailleurs au cœur de la modernisation des dispositifs que nous souhaitons créer pour renforcer le système éducatif. Renforcer le système éducatif malien exige aujourd'hui d'évaluer les compétences orales à leur juste valeur en les inscrivant dans les programmes de français à part entière. L'accès et l'utilisation des ressources numériques liées aux TIC constituent aussi des gages pour améliorer le niveau de compétences et de performances des apprenants et des enseignants maliens (voir chap.1, section 1.1. de la modernisation des dispositifs d'apprentissage). Dans cette même perspective, la bonne conduite de la modernisation pédagogique et didactique implique la formation des formateurs à l'innovation pédagogique en lien avec les technologies de l'enseignement. Au Mali cette modernisation s'impose avec les nouvelles réformes en vigueur (curriculum bilingue, APC et LMD). Il faut rappeler que ces réformes visent l'harmonisation des contenus de formation dans les pays de la sous-région (Bénin, Burkina, Côte d'Ivoire, Niger, Sénégal et Togo) pour permettre la mobilité internationale des étudiants formés dans l'espace REESAO par exemple dont le système éducatif malien fait partie. Dans le chapitre qui suit, nous déroulerons chacun des dispositifs proposés à cet effet pour déboucher finalement aux propositions.

Chapitre 2 : Propositions de création de dispositifs d'apprentissage-enseignement du FLE-FLS en contexte plurilingue au Mali

Introduction

Les progrès scientifiques et technologiques offrent aujourd'hui d'énormes opportunités pour soutenir et innover les méthodes d'A-E du FLE-FLS dans un contexte plurilingue au Mali. Au risque de rester à la marge de cette révolution scientifique et technologique, nous estimons que les autorités éducatives doivent y consacrer plus d'efforts (humain et financier) au regard des insuffisances constatées sur le terrain (voir chap1, sections 1.1., 1.3. de la modernisation des dispositifs d'apprentissage au Mali) et les défis à relever restent immenses pour la compétitivité et de la qualité des contenus de formation (voir chap2, section 2.5 de la contextualisation). Cette adaptation du système éducatif malien à l'ère des TIC implique des efforts humains, puisqu'il faut former les enseignants à la didactique du français et des TIC. Cette formation à la didactique des nouvelles technologies liées à l'enseignement nécessite de lever des fonds d'où les efforts financiers pour accompagner et consolider cette volonté innovatrice. L'enjeu de cette perspective de modernisation des outils pédagogiques serait de rehausser le niveau global des apprenants en français en leur offrant les moyens techniques nécessaires à leur autonomisation. Pour abonder dans le même sens Danthioko (1996) a pu démontrer que les insuffisances du système éducatif malien se résument au manque de réalisme dans le choix d'enseigner dans toutes les langues nationales et l'enseignement du français, langue de culture qui exclut le plus grand nombre. Cela prouve donc une inadéquation des outils existants aux réalités linguistiques du pays marquée par le plurilinguisme. Cette réalité qu'évoque Danthioko (*op.cit.*) reste toujours d'actualité d'où notre proposition d'aller vers l'amélioration des méthodes et outils d'enseignement du français avec l'intégration des TIC. En restant dans cette logique, l'amélioration de la qualité des outils pédagogiques et des résultats scolaires au Mali se comprend pour apporter des solutions, à défaut des pistes intéressantes, pour réduire les problèmes et difficultés constatés sur le terrain (voir chap. 2, section 2.5. de la contextualisation) dans les manuels malgré les multiples réformes entreprises dans le secteur éducatif. Puisque l'objectif de cette thèse est de proposer des outils spécifiques qui ont vocation à aider à surmonter des situations d'enseignement apprentissage du FLE-FLS en contexte plurilingue au Mali.

Améliorer la qualité de l'enseignement/apprentissage du FLE-FLS nécessite la révision et/ou la création de dispositifs spécifiques adaptés aux réalités des groupes de classe et des étudiants dans leur individualité. L'élaboration de dispositifs de FLE-FLS en contexte malien s'entend pour repenser la formation des enseignants auprès d'un public hétérogène et polyglotte comme nous l'avons indiqué à plusieurs reprises tout au long de ce travail. À cet effet, le recours aux applications et logiciels adaptables pour faciliter les activités d'enseignement/apprentissage des compétences de l'oral et des interactions verbales. Notre démarche s'inscrit dans une logique d'expérimentation et d'exploration en vue d'apporter des pistes de solutions à la problématique posée celle de relever le défi de la qualité du français enseigné et parlé. C'est à juste titre que Diallo (2019) soulève certains éléments liés à cette problématique du système éducatif malien ceci :

« La formation scolaire reste émaillée de grandes insuffisances, faibles taux de scolarisation, disparités entre filles et garçons, entre milieux ruraux et milieux urbains, taux élevés d'exclusion, d'abandon ou de redoublement. Les politiques économiques n'étant pas à la hauteur de la décentralisation des pouvoirs, les programmes d'enseignement sont importés, financés et dictés par les bailleurs de fonds sans se soucier de l'atteinte des objectifs puisqu'ils ne sont ni suivis ni accompagnés ». (Diallo, 2019 : 20)

Le diagnostic étant fait, il s'agit maintenant de passer à l'action. Dans ce chapitre, nous nous intéresserons à certains logiciels dans le but de les utiliser en contextes multilingues au Mali. Pour ce faire, nous allons dans un premier temps commencer par présenter les applications auxquelles nous avons recouru et exposer ensuite leurs avantages, leurs points forts, mais aussi leurs limites et leurs inconvénients. Enfin, nous proposerons des activités réfléchies et tenant compte des spécificités du public malien et de ses besoins, ainsi que des différentes défaillances et lacunes relevées dans les chapitres précédents.

Le premier type d'activités a trait aux tâches à effectuer en plénum ou par petits groupes (par binômes ou trinômes). Pour mener à bien ce type d'activités, l'enseignant pourra assumer le rôle de médiateur ; il tentera d'animer et de conduire en les encourageant et en valorisant leur travail, ce qui implique aussi qu'il sache s'effacer pour les laisser prendre les rênes pour être actifs et contribuer à leur propre apprentissage. Les activités font référence à des activités d'interactivité sous forme d'exercices d'autocorrection qui donnent lieu à un travail autonome pour l'apprenant. Ainsi, en dehors de la salle de classe, il peut s'entraîner seul grâce à ses applications

téléchargeables et utilisables en ligne (voir l'application *améliorez votre français.com*). Cependant, on pourrait redouter le risque de ces activités à domicile si les apprenants ne sont pas surveillés, ils seront détournés du travail d'autonomie au profit des jeux vidéo plus attachants que les études. Nous estimons que cette attitude distractive que peuvent avoir certains apprenants peut être déjouée par un autre moyen. Il s'agit justement rendre possible le recours aux dispositifs numériques en demandant aux apprenants de transformer un didacticiel en un jeu, avec des défis, des challenges, des niveaux à franchir et donc l'élève pourra retrouver une certaine attractivité qu'il trouve dans le jeu. Dans cette même orientation, l'utilisation des réseaux sociaux pourra être utilisée pour valoriser ce que l'élève peut accomplir. En plus, les réseaux sociaux permettent de partager le stade de la progression entreprise (et donc satisfaire à son égo et à volonté). Ainsi les adolescents peuvent avoir du plaisir avec les autres et se mettre en valeur via les outils nomades comme le téléphone ou la tablette. Cela répond bien au souci d'innovation des ressources pédagogiques au Mali, car avec l'application, *améliorez votre français.com*, on apprend comme si l'on était en face d'un professeur ou d'un support écrit.

On pourrait aussi travailler sur l'oral en contexte plurilingue au Mali en proposant des activités d'identification des indices d'oralité d'un texte ou de réécrire en français des contes de leur terroir (racontés en langue maternelle des apprenants) puis d'expliquer les remarques utiles. L'enjeu d'une telle approche pédagogique est de moderniser les pratiques de classe en variant les types d'activités.

Dans ce qui va suivre, nous proposons des logiciels et outils susceptibles d'apporter des changements positifs dans les pratiques enseignantes en contexte plurilingue au Mali et d'améliorer les niveaux de compétences en français.

2.1. Quelques logiciels éducatifs pour enseigner le français

Introduction

Au Mali, plusieurs raisons motivent l'apprentissage-enseignement du français prenant en compte les ressources numériques liées aux TIC. D'abord, nous avons les motivations pédagogiques en lien avec la modernisation des pratiques enseignantes afin d'améliorer les compétences communicatives et linguistiques. Ensuite, il y a les motivations didactiques liées à la nécessité de faciliter et d'accompagner les apprenants dans un contexte marqué par la révolution scientifique et technique. Il s'agit de familiariser les élèves et étudiants maliens à l'utilisation des TIC dans les cours de FLE-FLS pour développer leurs connaissances et compétences linguistiques, communicatives et interculturelles. Enfin, on note les enjeux des TIC dans l'amélioration des compétences et la consolidation des ressources pédagogiques au Mali.

La motivation est une notion complexe qui mérite d'être questionnée notamment en lien avec les usages des TIC dans l'éducation. La motivation est un construit central des théories de l'apprentissage. Bien qu'il existe de nombreux autres facteurs pouvant justifier la réussite, elle semble en effet en être un des meilleurs prédicteurs Dweck & Elliot (1983), voire même le facteur clé Laferrière (1997). Concept hypothétique représentant des processus physiologiques et psychologiques Vallerand & Thill (1993), la motivation est définie comme le tenseur des forces d'origine interne et externe, dirigées ou non par un but, qui influencent un individu sur le plan cognitif, affectif ou comportemental Pintrich & Schunk (2004) ; Karsenti (1998). Elle est un processus qui agit sur le déclenchement, la direction, l'intensité, la persistance et la fréquence de comportements ou d'attitudes (ibid., 1998). En psychologie cognitive, la motivation à la réussite est fonction du désir de l'individu (ses attentes), de son sentiment d'efficacité personnelle, et du renforcement ou de l'appui qu'il trouvera dans son environnement social Pintrich & Schunk (1998); elle est donc une caractéristique individuelle de l'apprenant.

Il ressort de ce qui précède que le principal attrait de l'exploitation éducative des TIC est que leur intégration permet de libérer les forces créatrices endormies tant chez les apprenants que chez les enseignants. Ces derniers ont ainsi la possibilité de créer des activités ou des contenus qui vont amener les apprenants à agir et créer à leur tour avec l'outil multimédia. Sur la question de la motivation des TIC chez les enseignants, l'étude de Grégoire et al. citée dans Knoerr (2005) revient sur les aspects motivants que les TIC offrent aux enseignants dans le cadre du nouveau paradigme de l'enseignement/apprentissage, notamment sur le plan des ressources authentiques, du rôle de médiateur, de l'évaluation, et de la collaboration. Par l'intermédiaire des nouvelles technologies, l'enseignant obtient rapidement des renseignements sur la disponibilité et l'intérêt d'une grande diversité de ressources didactiques et, en outre, bénéficie souvent d'un soutien pour leur utilisation. Les pistes permettant d'y arriver sont nombreuses et variées. Et pour cause, les outils TIC utilisent des méthodes simples permettant aux élèves d'apprendre par eux-mêmes dans un esprit de partage. En pratiquant eux-mêmes, ils deviendraient les acteurs principaux de leur propre savoir, ce qui serait une source importante de motivation chez les élèves. En effet, selon Long cité dans Gomez & Rives (2019), à travers les ordinateurs: « *l'élève identifie ses sources d'informations sans ordre préétabli et les organise à sa façon afin de leur donner un sens, et ainsi l'élève construit son savoir de manière personnelle* ».

Dans ce qui va suivre, nous proposons des logiciels et outils susceptibles d'apporter des changements positifs dans les pratiques enseignantes en contexte plurilingue au Mali en vue d'améliorer les niveaux de compétences en français. Pour ce faire, nous allons dans un premier

temps commencer par présenter les applications auxquelles nous avons recouru et exposer ensuite leurs avantages, leurs points forts, mais aussi leurs limites. Puisque de la réforme de 1962 à nos jours, le système éducatif est passé par plusieurs outils et méthodes. L'objectif général était de contribuer à l'amélioration des niveaux de compétences en français tout en réduisant le taux d'échec scolaire pour les statistiques (voir chap.3, section 3.5.1 de la méthodologie). Mais force est de reconnaître que les attentes ne sont pas encore comblées. Les réformes en cours d'application au lycée (APC) et au niveau de l'enseignement supérieur(LMD) sont illustratives. Elles sont entamées pour corriger les insuffisances et l'inadéquation des outils pédagogiques et des contenus de formation. C'est pour relever le défi de la compétitivité et de l'excellence que le Mali a adhéré au RÉESAO en 2005. Parmi les objectifs assignés au RÉESAO deux points nous paraissent essentiels, puisqu'ils confirment nos hypothèses de recherche notamment :

- *offrir aux apprenants un complément de formation pouvant favoriser leur entrée sur le marché de l'emploi par la diversification des offres de formation et des stratégies pédagogiques ;*
- *-répondre aux défis de la formation par la définition de nouvelles compétences en direction des enseignants-chercheurs, d'où la nécessité d'une transformation en profondeur des pratiques pédagogiques et des méthodes d'évaluation et de suivi des programmes envisagés (deux des cinq recommandations du RÉESAO, à savoir enseigner autrement, étudier autrement, évaluer autrement, gérer autrement et professionnaliser.*

Les logiciels que nous allons choisir sont des dispositifs susceptibles moderniser et de révolutionner les pratiques de classe dans le contexte malien grâce à leur grande maniabilité et à leur attractivité. Les dispositifs que nous souhaitons mettre au point sont inspirés des TIC et adaptés aux réalités socio-culturelles des apprenants comme Hot potatoes, Learning Apps, les Podcasts et les jeux utiles (Serious Games). Nos dispositifs prennent aussi en compte les propositions faisant suite à l'absence d'outil d'évaluation (grilles), de l'oral en tant qu'objet d'enseignement. Nous souhaitons faire des propositions relatives au volet formation des enseignants maliens pour mieux conduire les innovations pédagogiques au Mali. La réduction des effectifs par classe fait partie des dispositifs d'amélioration du système éducatif, puisque la qualité de la formation et des apprentissages ne fonctionne pas avec des effectifs pléthoriques, peu importe le niveau de formation des formateurs. Pour fermer la liste des dispositifs, il y a bien sûr l'intégration des TIC dans les cours de français pour contribuer à combler le vide didactique à ce niveau. Cette intégration suppose de former les enseignants maliens à la didactique des TIC: élaboration, conception et exploitation des supports numériques authentiques ou fabriqués.

Cette proposition d'intégration des TIC au système éducatif coïncide d'ailleurs avec les études du ROCARE dont celle de Tounkara (2005) ayant permis de cerner les enjeux de la collaboration entre les chercheurs du ROCARE et le MEN du Mali dans la perspective de la réforme éducative. Dans la même direction, l'étude de Traoré (2005) a pu prouver que les impacts positifs des TIC sur le développement social et le processus d'amélioration du système éducatif malien l'emportent nettement sur les aspects négatifs enregistrés. C'est pourquoi les logiciels que nous allons choisir sont des dispositifs susceptibles d'innover les pratiques de classe dans le contexte malien grâce à leur adaptabilité. Ils ont l'avantage de motiver les apprenants et de créer des interactions entre l'enseignant et les apprenants, entre les apprenants eux-mêmes d'une part, entre les machines (tablettes, Smartphones, ordinateurs) et les apprenants, d'autre part. Cela constitue une opportunité à saisir si l'on tient à une véritable réforme des pratiques de classe du français et à l'amélioration des conditions d'apprentissages. Les spécificités propres à chacun de ces outils seront détaillées dans les sections qui suivent.

2.1.1. Hot potatoes, une nouvelle approche pédagogique pour le système éducatif malien

Nous définissons les compétences et les objectifs visés par l'utilisation de ce logiciel dans les cours de français au Mali. Cela permet de comprendre ses enjeux et de donner le fil conducteur aux lecteurs. Les objectifs pédagogiques du logiciel se résument à deux points essentiels à savoir contribuer à moderniser les pratiques des cours de français en contexte pluri-lingue au Mali par les TIC et développer les compétences communicatives et linguistiques des apprenants maliens. La réalisation de ces objectifs pédagogiques exige de travailler les compétences langagières et linguistiques des apprenants au regard de la qualité peu réjouissante de leurs productions orales (voir chap.3, section 3.1 de la modernisation des dispositifs). Il s'agit notamment d'être capable de s'exprimer oralement selon les différentes situations de communication à partir de ce logiciel et de rendre les apprenants autonomes et actifs vis-à-vis de leur propre formation. C'est justement grâce à l'autonomisation qu'on pourra préjuger des compétences acquises par rapport aux apprenants maliens. L'acquisition des compétences langagières chez ces derniers se vérifie au travers de leur capacité d'application des acquis. Cela aidera à faire le bilan de leurs connaissances et de leurs compétences communicative et linguistique en classe. Nous en profitons pour faire le lien avec les enjeux de Hot potatoes en relation avec nos objectifs de recherche. Il s'agit de mettre en place des dispositifs modernes d'A-E du FLE-FLS

en contexte plurilingue au Mali en vue d'améliorer les niveaux de connaissance et de performance des apprenants. Nous reviendrons sur chacun de ces angles d'attaque de Hot Potatoes dans les sections à venir.

2.1.1.1. Apports pédagogiques de Hot Potatoes

Les possibilités pédagogiques avec ce logiciel sont élargies pour permettre une familiarisation aux questionnaires de plus en plus utilisés dans les concours de l'enseignement supérieur. Cet outil répond bien aux besoins de développement des compétences écrites des apprenants maliens suivant une variété de registres, ce qui est conforme aux cours de français selon l'APC au Mali. Par définition Hot Potatoes est un environnement d'apprentissage virtuel créé 1998 par une équipe du centre des langues de l'Université de Victoria (Colombie-Britannique). Il comprend plusieurs modules qui permettent de créer différents types de questionnaires. Ceux-ci pourront être utilisés sur le Web par tout navigateur qui supporte l'affichage de cadres. C'est un logiciel gratuit¹⁰⁹ (freeware, en anglais) servant à créer de manière intuitive cinq types d'exercices différents interactifs puis de les publier au format HTML sur internet (auto-évaluation des élèves, exercices en ligne).

Concernant les atouts pédagogiques, c'est aussi un outil permettant d'obtenir différentes stratégies d'apprentissage et de compétences chez l'apprenant. Cela va d'ailleurs dans la direction de l'autonomisation des apprenants. Aucun prérequis de programmation n'est nécessaire à cet effet. Il suffit d'entrer ses données : textes, questions, réponses etc., le logiciel s'occupe du reste pour générer le code HTML.

Figure 7: Présentation du logiciel avec l'écran d'accueil



Source : Tutoriel Hot potatoes, 2012

¹⁰⁹. Consulter le site suivant : <https://hotpot.uvic.ca/>, sous l'onglet Downloads.

Comme on peut le constater sur la figure (*op.cit.*), Hot potatoes offre à l'enseignant cinq types d'activités de classe pour travailler les différentes compétences langagières et linguistiques en fonction du niveau des apprenants en français et des programmes scolaires. Cela nous conduit à l'angle d'attaque relatif au développement des compétences à l'aide de cet utilitaire dans la section à suivre.

2.1.1.2. Hot Potatoes pour développer les compétences communicatives et linguistiques

Pour permettre aux apprenants maliens de travailler leurs compétences en langue, l'enseignant peut choisir parmi les cinq types d'exercices (JCloze, JMatch, JQuiz, JCross et JMix), il suffit de choisir dans le menu déroulant « Potatoes » ou de cliquer directement sur l'une des pommes de terre. Nous décrivons succinctement chacun des types d'activité afin baliser le terrain aux activités didactiques et pédagogiques dans le contexte malien. L'intérêt de décrire les exercices de Hot Potatoes s'inscrit dans une démarche pédagogique en faveur de leur utilisation, sachant que le tutoriel est plus exhaustif. Mais la meilleure façon de comprendre les dispositifs TIC est leur application régulière.

1. Jquiz est un programme d'application permettant de créer des questionnaires à choix multiples ou un questionnaire permettant à l'apprenant de taper la réponse à l'aide de l'extension Jqz. Dans la perspective de développer les compétences linguistiques des apprenants maliens en FLE-FLS, on pourrait faire des exercices sur la formation et l'évolution sémantique des mots (en lien avec les programmes de français au lycée). Hot potatoes est un utilitaire très intéressant à ce niveau. Les étudiants ayant des difficultés pour distinguer les formes de l'interrogation (comme l'interro-négation, l'interrogation partielle et l'interrogation totale) pourraient faire l'objet d'activités pour aider aussi à l'élaboration des questions de recherche (questions fermées, questions ouvertes, questions spécifiques etc.). Jmix est un programme d'application qui sert à créer un exercice où l'élève doit remettre en ordre des segments de phrase, grâce à l'extension Jmx. Ce type d'exercices est au cœur de nos dispositifs de FLE-FLS à savoir changer et aider à améliorer les pratiques de classe au Mali. Cette activité de mise en ordre des mots et segments de la phrase est assez intéressante dans la mesure où les apprenants sont amenés de manière autonome à reconstruire logiquement les éléments constitutifs. C'est une démarche constructiviste, où le savoir-faire prend ainsi le dessus sur la théorisation traditionnelle. Le seul chaînon manquant de ce type d'activités serait la contextualisation des mots et des segments phrastiques en vue de prendre en charge les réalités socioculturelles des apprenants. L'intégration d'une telle approche didactique (la remise en ordre des constituants de la phrase) contribuera dans le

contexte pédagogique malien à moderniser les manières d'enseigner la grammaire autrement, c'est-à-dire faire des cours de grammaire française en s'inspirant des sujets et thématiques proches de l'environnement immédiat ou social des apprenants.

2. Jcross est un logiciel qui permet de créer des mots-croisés avec l'extension Jew. L'accent est mis sur l'agilité de l'esprit des apprenants, qui seront capables de retrouver des mots nouveaux dans un élan ludique. Puisque les mots-croisés sont amusants et font travailler la cognition en enrichissant le vocabulaire. C'est donc une occasion pour les enquêtés de (publics de l'ENETP et de l'ENSUP) qui ont exprimé des besoins d'enrichir leur vocabulaire parallèlement à la lecture dont les vertus sont déjà connues dans ce domaine.
3. Jmax est un logiciel qui sert à faire des exercices de mise en correspondance (2 parties d'une phrase ou une image et un texte), à l'aide de l'extension Jmt. Dans le cadre des activités de combinaison, ce genre d'exercices permet intéressant pour les jeunes lycéens du Mali pour évaluer leur niveau de maîtrise des types de phrase et des documents visuels ou graphique. On pourrait, dans le cas du présent travail de recherche, proposer des exercices de correspondance concernant la typologie des textes (texte narratif, texte descriptif, texte injonctif, texte informatif...) pour dégager les caractéristiques propres à chaque type de texte. Cela répond effectivement aux besoins de formation des apprenants maliens en contexte plurilingue et aux dispositifs modernes en termes d'approche didactique. Pour être bref, ce genre d'activités s'il est bien suivi aide à favoriser les interactions en classe en changeant les façons de faire les exercices de langue.
4. Jcloze est un programme d'application permettant la création d'exercices à trous avec l'extension jcl. Certes, les exercices ne sont pas très interactifs dans les pratiques de cours, mais ils permettent de diversifier les types d'activités. Cela contribue à la modernisation et à l'amélioration des dispositifs d'apprentissage-enseignement du FLE-FLS en contexte plurilingue au Mali. Il faut noter que le recours aux TIC pour conduire et réaliser les activités langagières et linguistiques constitue en soi une innovation pour un pays dont la fracture numérique reste d'actualité d'où notre ambition d'intégrer les TIC au système éducatif.

Ainsi, le logiciel Hot Potatoes avec toutes ses fonctionnalités aide à mieux renforcer les compétences didactiques et pédagogiques en vue de rendre le système éducatif malien plus performant et compétitif. Chacun des programmes d'application présente des options qui permettent de personnaliser les productions comme :

- Insertion de feed-back qui permet à l'apprenant de comprendre ses erreurs en vue de les corriger par soi-même. En lien avec le contexte malien, cette fonction de Hot potatoes permet de corriger les difficultés des enquêtés de notre corpus relatives à la phonétique française notamment la prononciation¹¹⁰. Le lien ci-dessous aide à mieux s'entraîner sur la rétroaction.
- Intégration des liens HTML externes ou liens hypertextes permettant à l'apprenant de construire son apprentissage. Par exemple, les liens hypertextes en question peuvent donner accès à des enregistrements audio ou vidéos (dialogues, conversations orales faisant office de supports didactiques) qui sont hébergés quelque part (plateforme du lycée par exemple) ou sur des chansons et divers extraits hébergés sur Youtube comme « Minye, Minye, oyé » des artistes maliens connus des jeunes adolescents comme Mamoutou Camara dit Mangala, Salif Kéita entre autres. L'option insertion de multimédia (vidéo, images, sons, animations flash...) permet de varier les supports didactiques et de motiver davantage les apprentissages en contexte plurilingue au Mali. En effet, l'exploitation des ressources numériques est susceptible de créer de l'intérêt et de la motivation chez les apprenants dans la mesure où ces outils exercent sur eux un certain attrait. Puisqu'ils sont amenés à manipuler de nombreux documents et se sentent impliqués par ces supports. Ils apprennent ainsi à travailler de façon autonome leur processus de l'acquisition de la langue et de la culture et agissent comme de vrais acteurs de leur propre formation (voir le modèle d'exercices avec Quiz, figure 7).

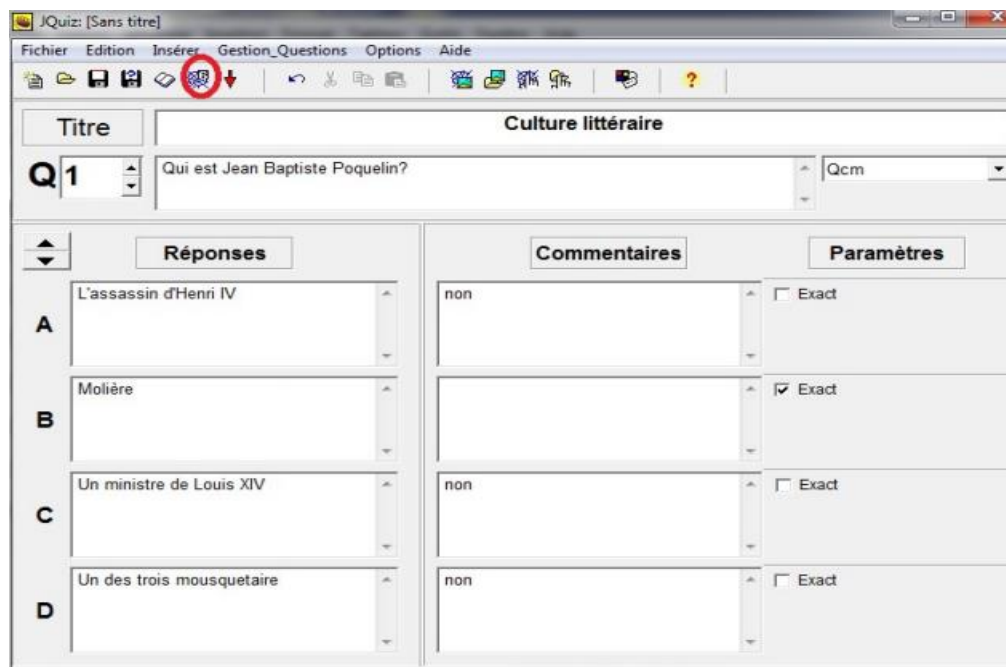
Pour aborder un autre aspect, il est possible de parler de l'interaction multimodale orale et visuelle (vidéo ou images): la gestuelle, la mimique, l'expression faciale qui font partie intégrantes de la communication verbale et aident l'interaction verbale. Parfois, on réagit à un sourire, à un sourcillement, à un étonnement, à une surprise, etc. Les bandes dessinées que proposent les programmes de français au lycée selon l'APC permettent de travailler les sons et les images en facilitant les acquisitions.

- Personnalisation de chacun des programmes par modification du code (modification des couleurs, de la police...). Par ailleurs, il existe un logiciel à part dans la série « Hot Potatoes », qui ne permet pas de créer des exercices proprement dits, mais plutôt d'agencer automatiquement des exercices déjà construits. The Masher (littéralement : le presse-purée) est la

¹¹⁰ Consulter le lien suivant <https://apprendre.tv5monde.com/fr/exercices/b1-intermediaire/la-retroaction> pour mieux travailler le feedback ou la rétroaction en français : Conception: Frédérique Treffandier, CAVILAM - Alliance française, disponible jusqu'au 03/03/2024.

sixième application de Hot Potatoes utile pour compiler tous les exercices en une seule unité. Il faut noter que cette application a la particularité d'agencer entre eux des exercices Hot Potatoes (JQuiz, JCloze, JCross, JMix et JMatch) pour créer un ensemble cohérent sur un site informatique. Cela répond à l'un des besoins et problèmes relevés dans le contexte malien. On n'est pas obligé d'avoir internet pour y travailler et cela ne coûte pas cher pour l'Etat malien ni pour les élèves et leurs familles. Ainsi, la modernisation des outils a beaucoup d'enjeux sur les résultats scolaires et les conditions d'enseignement-apprentissage du FLE-FLS. Le logiciel sert donc à travailler plusieurs compétences (compréhension écrite et orale, production orale et écrite). Jquiz sert à travailler la compréhension écrite en connaissances littéraires comme en témoigne la figure suivante.

Figure 8 : Un modèle d'exercice avec Jquiz



Ce type d'exercice à l'aide d'outil informatique constitue une nouveauté dans le contexte malien, où les cours que nous avons observés sur le terrain se sont déroulés de manière classique. Par cours dispensés de manière classique, on comprend le tableau noir et la craie sans aucun support numérique. C'est pourquoi, nous proposons les outils modernes comme les exercices à partir de l'ordinaire ou du téléphone portable à défaut.

Hot Potatoes, au-delà de la gratuité, est un logiciel facile à utiliser pour la création des exercices interactifs sans nécessairement avoir besoin d'une connexion Internet pour concevoir ses propres activités.

Figure 9 : Gestion intégrale des programmes



Source : Tutoriel, Hot potatoes, 2012

Hot Potatoes permet la création de plusieurs catégories d'exercices interactifs d'autocorrection. L'un des atouts de ces activités interactives, c'est celui de favoriser le travail en autonomie et de diversifier les ressources pédagogiques dans un contexte plurilingue au Mali marqué par le vide didactique (voir la partie 1 de la contextualisation). L'autre atout de ce logiciel pour le système éducatif malien est de permettre de casser les barrières de la pléthore des effectifs qui constitue une question primordiale (voir annexe photo 10, la lettre circulaire n°019 de la synergie). Il s'agit plus précisément des jeux avec les mots croisés, des exercices avec des textes à trou, les QCM. Certes, les textes à trou et les QCM sont tout à l'opposé de l'interaction, mais bien utilisés, ils peuvent aussi être utiles.

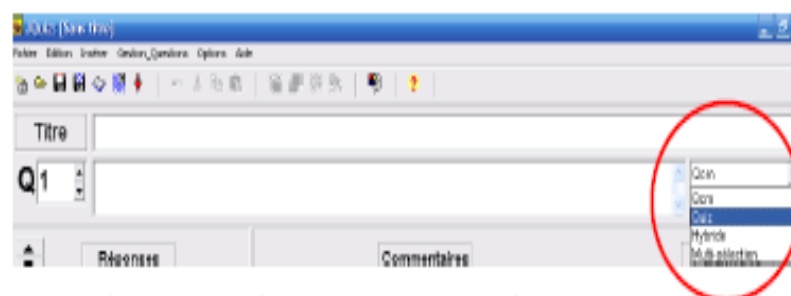
Prenons l'exemple sur le programme d'application JQuiz. Il donne la possibilité de réaliser plusieurs types d'exercices à choisir le menu déroulant à droite :

- Qcm permet de créer un questionnaire à choix multiples standards pouvant inclure des commentaires, des images, des éléments multimédias. Dans la perspective de développer les compétences linguistiques en FLE-FLS des apprenants maliens, on pourrait faire des exercices sur la formation et l'évolution sémantique des mots (en lien avec les programmes de français au lycée). Hot potatoes constitue un utilitaire très intéressant à ce niveau.
- Quiz sert à créer un test à réponse courte où l'apprenant saisit une réponse au clavier. Le contact avec l'outil informatique dans le contexte malien marqué par la fracture numérique contribue à réviser les approches pédagogiques en impliquant directement les apprenants. Cela répond d'ailleurs à la question de motivation des apprentissages dans les cours de français caractérisé par les pratiques très classiques.
- Hybride permet de créer un quiz où l'apprenant saisit une réponse au clavier, mais s'il n'y arrive pas directement, la question formulée au quiz est transformée en QCM. C'est une

opportunité pour les enseignants autant que les apprenants de diversifier les consignes et les outils d'évaluation pour la compétitivité et la performance des contenus de formation.

- Multi-sélection permet de créer un QCM où plusieurs réponses doivent être validées afin que la réponse soit comptée comme correcte. Cette application appelle à l'agilité des apprenants à affiner leurs réponses, ce qui constitue un gage d'autonomisation indispensable à l'amélioration de leurs performances linguistiques et communicatives en français. En plus, les QCM sont des outils utiles à la fois dans l'enseignement pour évaluer les connaissances (évaluation sommative) ou pour une évaluation formative (vérifier l'acquisition de connaissances). Enfin, les QCM peuvent être administrées sous différents formats : papier, ordinateur, en classe, à distance, sur internet dans le cas par exemple des enquêtes ou des sondages. Tous ces atouts de Hot Potatoes via QCM confirment l'utilité d'intégrer les ressources TIC dans les pratiques de classe du français au Mali.

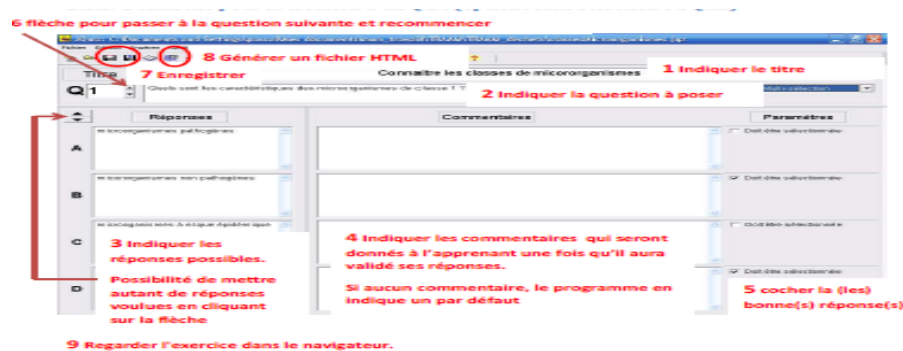
Figure 10 : Création d'un modèle de QCM



Source : Tutoriel, Hot potatoes, 2012

L'intérêt de cette application est la possibilité offerte de faire des exercices en associant des images aux textes, des sons aux images. Dans la même direction, on peut placer des phrases dans le bon ordre. À présent, voyons comment tout cela marche concrètement avec la création d'un QCM (option multi-sélection ou QCM). La figure 10 est une capture de la démarche.

Figure 11: Démarche de création de qcm multi-sélection



Source: Tutoriel Hot potatoes, 2012

Nous constatons que le QCM diffère fondamentalement de multi-sélection à deux égards. D'abord les QCM, l'apprenant doit choisir une seule bonne réponse bien que plusieurs réponses puissent être correctes (cf. étape 5 : cocher « exact »). Ensuite, dans un questionnaire multi-sélection, au contraire on crée des questions à sélection multiple où l'apprenant opère un choix pour chacune des possibilités de réponse affichées. Plusieurs possibilités de réponses constituent la bonne réponse (cf. étape 5 : cocher chacune des possibilités de réponses constitutives de la bonne réponse). Il est conseillé d'écrire une rétroaction pour chacune des possibilités de réponses en ayant à l'idée que cette rétroaction permettra à l'apprenant de s'autocorriger.

Enfin, un autre avantage de Hot potatoes, c'est que son utilisation ne nécessite pas de prérequis ni de compétences spécifiques en informatique. Les fichiers images par exemple ont une extension au format GIF, .JPG, .JPEG ou .PNG, ce qui favorise les activités orales et interactives chez les apprenants en contribuant à innover les pratiques de classe. Ainsi, l'insertion des images dans les exercices se fait de la manière suivante :



- ✓ Soit à l'aide des 2 icônes suivantes :   respectivement « insérer une image présente sur Internet » et « insérer une image présente sur le disque dur.
- ✓ Soit à l'aide du menu : Insérer/Image.

Tous ces points positifs confirment les avantages d'utiliser ce logiciel dans le système éducatif malien pour consolider les compétences didactiques et pédagogiques en contexte plurilingue au Mali. Cela fait appel aux enjeux de l'application concernée dont il ne faut pas perdre de vue.

2.1.1.3. Enjeux de Hot Potatoes

Au regard de cette présentation, on constate que Hot Potatoes possède beaucoup d'avantages. Le programme d'application permet à l'enseignant malien de s'adapter aux multiples possibilités qui lui sont offertes de nature à innover ses pratiques pédagogiques et à faciliter les apprentissages. Dans le même sens, Hot potatoes aide à apprendre en autonomie : il peut seul corriger ses exercices en utilisant bien sûr cette application. Il a aussi la possibilité de réaliser des activités autocorrectives. L'intérêt du travail en autonomie est d'évoluer selon son propre rythme, quand on est dans une impasse, on préserve sa face. Cet atout spécifique à Hot Potatoes n'est pas garanti dans le travail collectif en présentiel. Cette proposition coïncide avec la thèse de Koné (2017) sur « *l'intégration des outils numériques nomades dans l'apprentissage des langues : le cas de lycéens-adolescents Maliens* » (cf. chap.2. de la contextualisation) et prouve

la pertinence et la nécessité d'intégrer les outils numériques dans le système éducatif malien. Le seul risque du travail en autonomie avec les outils nomades (téléphones portables) qu'il faudrait redouter serait la tentation par les jeux vidéo très attachants sans surveillance parentale. Cela permet de faire le lien avec les réformes des pratiques de classe au Mali, où les documents authentiques et autres supports multimédia n'ont pas été introduits à grande échelle. Or, les TIC permettent aux apprenants de rompre avec la classique autorité du professeur en classe et d'apprendre à leur rythme en dehors de l'espace scolaire et universitaire. Les dispositifs créés à partir des outils numériques peuvent bien être exploités dans les cours en présentiel. Dans une perspective de pédagogie inversée, les cours à distance sont très importants surtout avec la persistance de la crise sanitaire liée à la COVID19, les cours en présentiel sont contestables même avec l'observation des mesures barrières et la distanciation sociale. La question de la fracture numérique rend difficile l'utilisation des TIC dans les écoles non couvertes par le réseau internet, faute d'électricité (voir le milieu rural). On pourrait remédier à cette fracture numérique en enregistrant des cours audio ou numériques sur clé USB pour les envoyer via les téléphones portables à l'adresse de ces écoles. Pour faciliter l'accès et l'exploitation de ces outils didactiques modernes, il existe aussi des appareils électroniques (MP3, MP4, boomers JBL avec ports USB) dédiés à la lecture de ces supports susceptibles d'être utilisés en classe à défaut de réseau électrique. Malgré ces atouts importants que nous venons de lister dans cette section, Hot Potatoes a aussi ses limites.

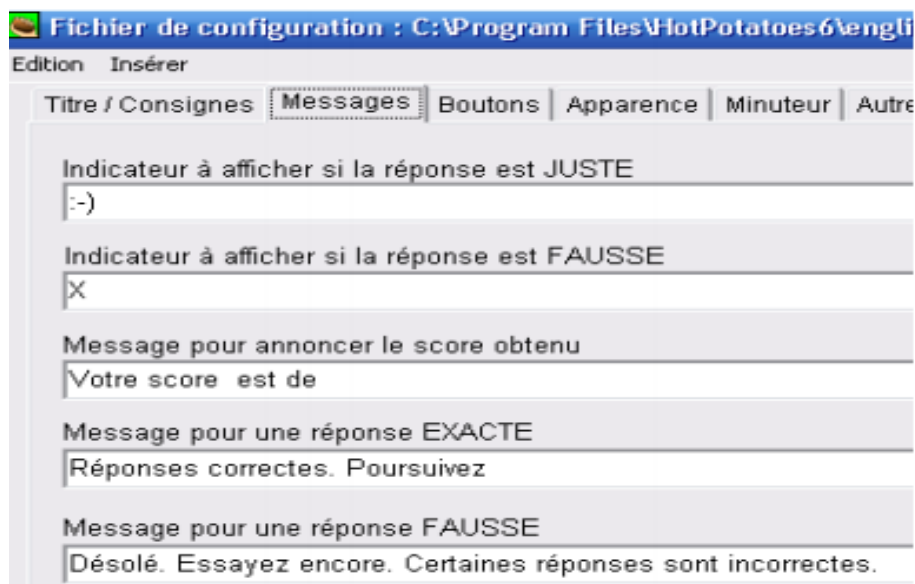
2.1.1.4. Les limites de Hot Potatoes

Cependant, Hot potatoes a aussi ses points de faiblesses comme toute activité (voir les erreurs de frappe, les défaillances techniques involontaires, les aléas de la connexion internet) en raison des insuffisances de l'exerciceur d'intelligence artificielle. Par exemple, il est impossible avec Hot potatoes de tout afficher à l'écran notamment les instructions, les options, les accents, les apparences, les couleurs, les ajouts et les cédilles etc. Dans le même ordre d'idées, il est très difficile de créer différents exercices les uns à la suite des autres. On peut y arriver, en manipulant la page de gauche contenant les documents ressources à utiliser. De manière globale, Hot potatoes permet certes de réaliser beaucoup d'activités à condition que l'utilisateur (enseignant ou apprenant) s'assure au préalable du choix d'activités compatibles avec le logiciel. Nous espérons aussi qu'au fil du temps ces insuffisances seront corrigées pour rendre le logiciel encore plus performant qu'avant.

Autre limite, le logiciel ne permet pas malheureusement de faire certaines évaluations classiques comme *la citation des définitions, la définition des concepts ou termes d'une leçon*

etc. De telles questions ne peuvent pas être posées, sinon l'enseignant devrait prévoir des réponses pour les questions et demander aux apprenants de choisir parmi une série de réponses proposées. La capture ci-contre en est une illustration.

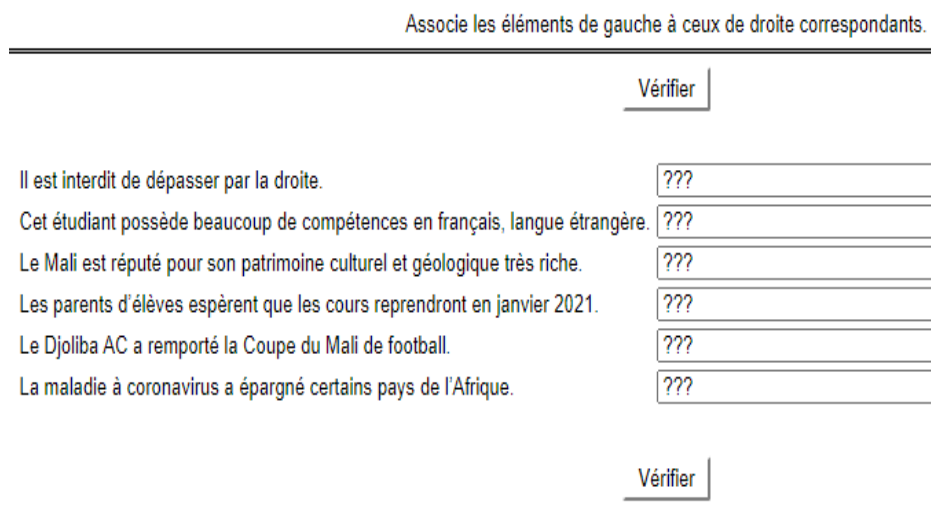
Figure 12 : Paramétrage des questions



Source: Tutoriel, Hotpotatoes, 2012

Pour être concret, nous proposons deux types d'activités conçus avec Hot potatoes. Ces activités ont l'avantage de travailler les compétences de l'écrit avec la diversification des exercices grammaticaux.

Figure 13 : Une activité d'association avec Hotpotatoes



Source: Nos dispositifs de FLE-FLS

Cette activité que nous avons créée est valable pour les apprenants de première au lycée et aux étudiants de Licence ENETP-ENSup de s'exercer de manière interactive sur la nomination. À la fin de l'activité, les apprenants auront la réponse chiffrée en pourcentage pour s'apercevoir de leurs erreurs et de leur réussite. Cela est en phase avec la modernisation des dispositifs d'A-E du FLE-FLS dans le contexte malien marqué par le vide didactique et la caducité des outils existants. L'activité suivante concerne l'accord du participe passé, qui revient de manière récurrente dans les entretiens que nous avons eus avec les différents publics d'apprenants allophones, c'est-à-dire les non natifs.








Travailler la compréhension orale avec le CAVILAM notamment les actes du langage accessibles au lien suivant¹¹¹.

Photo 27 : Expression de l'accord et du désaccord

Exprimer l'accord et le désaccord

Écoutez ces personnes. Dites si elles sont d'accord ou pas avec Anne-Cécile

Anne-Cécile : - J'ai vraiment adoré Marion Cotillard dans ce film ! Elle est tellement belle, et puis c'est vraiment une bonne actrice, vous ne trouvez pas ?

| | D'accord | Pas d'accord |
|--|----------|--------------|
| 1.  | 0 | 0 |
| 2.  | 0 | 0 |
| 3.  | 0 | 0 |
| 4.  | 0 | 0 |
| 5.  | 0 | 0 |
| 6.  | 0 | 0 |
| 7.  | 0 | 0 |
| 8.  | 0 | 0 |

Source: Nos dispositifs de FLE-FLS.

Certes cette activité peut paraître classique (démodée) en France, mais dans le contexte malien elle a l'avantage de travailler avec un support conçu ne nécessitant pas de recopier l'activité au tableau avant de la traiter. C'est ainsi un gain de temps pour l'enseignant et les

¹¹¹<https://www.didierlatitudes.com/exercices/latitudes1/unite-11-latitudes1/exprimer-laccord-et-le-desaccord>

apprenants. Nous sommes du fait que le « temps didactique » est critiquable pour que l'information puisse s'installer durablement dans la mémoire et devenir un acquis solide. Cependant, dans le contexte de plurilinguisme au Mali, le gain de temps s'entend bien pour éviter à l'enseignant de perdre son énergie et le temps d'apprentissage à porter une activité au tableau que le support didactique prendrait déjà en charge. De plus, toutes les séances sont programmées en termes de volume horaire et de durée bien définis d'où l'idée de travailler pour gagner du temps pour deux raisons majeures :

- 1) terminer le programme dans le délai imparti,
- 2) faire prendre conscience aux apprenants que tout enseignement est limité par le temps au risque d'empiéter sur la pause des apprenants ou sur l'horaire de l'enseignant censé venir.

Tout cela fait perdre énormément du temps avec la pléthore des effectifs, qui ne favorise pas un enseignement personnalisé. Par enseignement personnalisé, nous comprenons la prise en charge de chacun des cas de figure (la problématique de la motivation chez les apprenants timides par rapport aux retardataires ou aux turbulents...). Aucun cas ne devrait passer sous silence, lorsqu'on veut aboutir à un changement qualitatif des niveaux de compétence en langues . Par contre avec la possibilité de projection, fait économiser beaucoup de minutes sachant que les cours de français au Mali évoluent en dents de scie selon le niveau et les ordres d'enseignement de 3 heures (cf. figure 5 de l'organigramme des volumes horaires du français au lycée) à 45 minutes (niveau primaire). C'est pourquoi les missions de contrôle et de suivi pédagogique exigent aux enseignants de tenir les cours dans le temps imparti, autrement dit , ils risqueront d'être recalés au test. Par exemple une séance de deux heures est censée être terminée en 1 h 45 minutes, l'évaluation finale comprise. Cela dit, il ne s'agit pas de bâcler le cours mais de tenir au respect du temps pour ne pas empiéter ni sur l'heure suivante ni la pause réglementaire des apprenants. Nous estimons que la modernisation des outils d'apprentissage prend en considération tous ces aspects sans oublier le gain du temps, non synonyme de course à la minute derrière le programme scolaire.

En guise de synthèse, nous prenons conscience des enjeux de Hot Potatoes, qui l'emportent de loin sur les insuffisances, les imperfections inhérentes à toute activité humaine. En clair, les TIC étant les fruits de l'intelligence humaine, elles restent perfectibles. On comprend dès lors que les lacunes sont à parfaire grâce aux critiques positives et aux observations faites par les utilisateurs dans l'ordre normal des choses. Au regard de cette contrainte de réponses courtes exigée par le logiciel, l'enseignant peut choisir d'autres logiciels

complémentaires afin de parfaire ses dispositifs. Dans la section à venir, nous présenterons un autre type de logiciel.

2.1.2. Learningapps.org

Tout comme Hot Potatoes, Learningapps est une opportunité pour réviser les dispositifs d'A-E du FLE-FLS en contexte plurilingue au Mali. Les objectifs pédagogiques de Learningapps visent à changer les méthodes d'apprentissage-enseignement des cours de français en vue d'améliorer les niveaux de compétences des apprenants maliens. Il s'agit de familiariser les enseignants à la réalisation d'activités créatrices non seulement pour combler le vide didactique à l'aide des ressources TIC (insertion des images, des documents audio ou audiovisuels dans les cours de français) au profit des apprenants. Learningapps permet aussi de rendre ses utilisateurs autonomes par l'exploitation de diverses ressources numériques dont nous parlerons en détails dans les sections à venir. Pour qui connaît les réalités du système éducatif malien, l'intégration de toutes ces activités numériques offertes par Learningapps constituent des enjeux didactiques et pédagogiques dont il faut tenir compte. Ce centre d'intérêt va dans la même direction que nos objectifs de recherche: proposer des outils d'apprentissage-enseignement modernes pour améliorer le système éducatif malien. Dans les sections qui suivent, nous reviendrons de manière spécifique sur les différents aspects de Learningapps pour soutenir notre argumentation.

2.1.2.1. Les apports pédagogiques de Learningapps

Les apports pédagogiques de Learningapps sont à mettre en relation avec l'innovation pédagogique qui intéresse les façons d'enseigner. De ce point de vue, un enseignant accomplit une innovation pédagogique lorsqu'il conçoit et met en application une façon d'enseigner nouvelle, originale. Les méthodes alternatives, Decroly, Freinet, Montessori, de Deny (2021) sont utiles pour accompagner les élèves du primaire au Mali. Voici la page de couverture pour avoir une idée claire et nette de ce livre de 192 pages avec ses 80 fiches innovantes.

Photo 28 : Page de couverture des Méthodes alternatives



Ces méthodes alternatives mettent en avant toutes les thématiques innovantes susceptibles d'être adaptées au contexte plurilingue malien, marqué par la caducité des outils didactiques (voir chap.2 de la contextualisation). Le livre de par sa couverture fait appel à la nouveauté comme le montrent les dessins qui y figurent. Au nombre des thématiques innovantes et transposables, on note entre autres:

- La gestion positive de la classe
- Les ateliers autonomes
- La classe flexible
- L'éco-citoyenneté
- Les déplacements à l'école
- Le jeu en classe

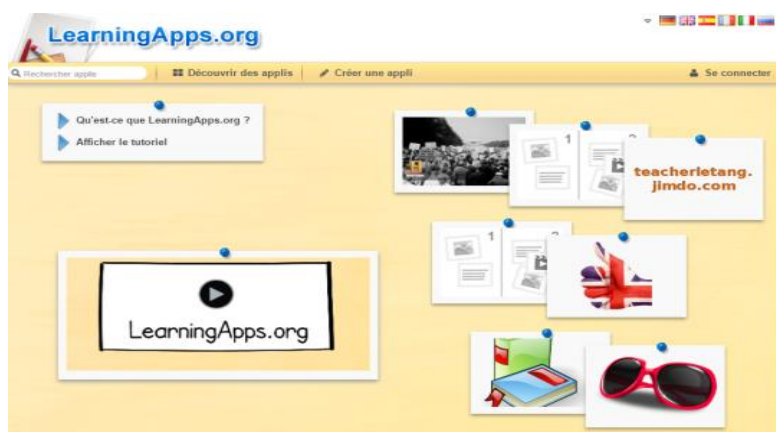
Toujours dans le même esprit d'innovation Tricot (2017) trace les contours de cette innovation pédagogique : « *L'enseignement étant une activité conjointe, impliquant un enseignant et des élèves, une façon d'enseigner concerne les tâches mises en œuvre par les enseignants et celles mises en œuvre par les élèves, au sein d'une organisation du temps, de l'espace et des relations* ». Ce point de vue de Tricot (*op.cit.*) prouve que le nouveau contexte de l'enseignement sous-entend l'implication de trois pôles essentiels et indissociables à savoir l'enseignant, l'apprenant et une méthode nouvelle sans perdre de vue les facteurs espace et temps .

L'innovation pédagogique prône l'indépendance et l'autonomisation des apprenants, ce qui est incontournable pour contribuer à la compétitivité et à l'excellence dont rêvent les acteurs du système éducatif malien.

Ainsi pour réaliser des activités pédagogiques, Learningapps offre à l'enseignant d'énormes possibilités mettant en avant la modernisation des dispositifs pédagogiques et didactiques avec les TIC. Pour accéder au site officiel et gratuit de LearningApps.org, il suffit de taper sur google.fr : <http://learningapps.org/> en vue de disposer de toutes les informations utiles et pratiques. Comme nous l'avons évoqué précédemment, LearningApps est un site qui permet aux enseignants mais aussi aux élèves de réaliser des activités en ligne pour d'autres élèves. L'un des atouts de ce logiciel, c'est que dans une activité peuvent être insérés des images, des documents, des textes, des vidéos, de l'audio.

Nous souhaitons présenter brièvement le logiciel au travers de la figure ci-dessous :

Figure 14 : Présentation logiciel Learningapps.org



Source: Tutoriel Learningapps.org. 2014

L'un des aspects favorables de Learningapps est en lien avec nos objectifs de recherche à savoir créer des dispositifs de FLE-FLS en contexte plurilingue au Mali dans la perspective de moderniser et d'améliorer les outils d'apprentissage-enseignement. Par exemple, il existe une trentaine d'activités disponibles (QCM, mots-croisés, Memory, textes à trous, classement sur un axe, une image, carte, etc.), que l'enseignant peut exploiter à sa guise selon le niveau de la classe et le profil de ses étudiants. Ces types d'activités sont nouveaux dans le contexte d'apprentissage du français au Mali. Ainsi, leur intégration contribuera certainement à changer, diversifier et motiver les apprenants à travers l'interaction avec l'ordinateur ou le téléphone connecté.

Il existe également un module « vidéo avec insertion » qui permet la création de capsules utilisables en pédagogie inversée. L'avantage de ce logiciel, c'est aussi son aspect plurilingue, car il existe dans six langues européennes différentes (allemand, anglais, espagnol, français, italien, russe). On imagine la possibilité de créer des supports didactiques adaptés au bilinguisme (français-LN) en cours au Mali. Learningapps offre la possibilité de créer des capsules dans le cadre des cours à distance ou dans la pédagogie inversée (cf. la figure 13). Ce nouveau concept appelé aussi la classe inversée est une approche pédagogique qui consiste à inverser la nature des activités d'apprentissage en classe et à la maison. Les rôles traditionnels d'apprentissage sont modifiés selon l'expression « les cours à la maison et les devoirs en classe ». Cette pédagogie permet de réaménager le temps en classe et de le consacrer aux exercices, aux projets ou discussions. Ainsi, l'espace de groupe est transformé en environnement d'apprentissage dynamique et interactif. La modernisation des outils d'apprentissage du français au Mali doit intégrer cette pédagogie surtout en période de crise sanitaire et sécuritaire pour assurer la continuité des activités pédagogiques. L'objectif est de donner la chance à tous les enfants d'aller à l'école, car le droit à l'éducation fait partie des droits fondamentaux prescrits dans la constitution du Mali de 1992. De nombreuses études sur la classe inversée ont tenté de mesurer l'impact que pouvait avoir cette approche sur la réussite des étudiants. Quelques-uns de ces articles comparent, pour une même session, les résultats finaux des étudiants, par un devis de type « groupe test/groupe contrôle » (Guilbault, & Viau-Guay, 2017; Davies, Dean & Ball, 2013; Dobson, 2008; Flumerfelt & Green, 2013; Goldberg & Mckhann, 2000; Tune et al. 2013; Love, Hodge, Grangenett & Swift, 2014; Mason, Shuman & Cook, 2013). Le cas du Mali qui nous intéresse et que nous avons observé de près est un contre-exemple de la réussite de cette pédagogie. Il nous a permis de constater le fait que les enseignants concernés avaient besoin de formation préalable en ingénierie pédagogique ou des multimédia avant de démarrer. En témoigne l'échec des cours en ligne mis en place pendant la crise sanitaire de 2020. En effet, faute d'enseignants spécialisés en didactique des TIC et de couverture télévisuelle sur l'étendue du territoire, la continuité pédagogique s'est vite interrompue à la surprise générale des classes d'examen retenues pour ce faire. Précisons, de plus, que les cours télévisés n'avaient pas été spécialement préparés pour la classe inversée de telle sorte que les simulations ont créé l'effet contraire surtout au niveau de la communication non verbale : les gestes, les mouvements et les débits de la parole n'étaient pas cohérents. La qualité de la production matérielle a donc pu influencer les résultats attendus, car la présence de la caméra semble jouer sur les enseignants non habitués à ce contexte nouveau. Du point de vue des syndicats de la synergie des enseignants, il y a d'autres explications à cet échec. Selon Ousmane Almoudou porte-parole des syndicats en

question regrette que : « *l'enseignement en ligne initié par les autorités n'a pas eu les résultats escomptés parce que la communauté éducative n'a pas été suffisamment associée (au) processus* ». Cette déclaration du syndicat des enseignants confirme davantage la faiblesse des résultats attendus, peu importe le motif. Voici une photo qui illustre cet enseignement en ligne.

Photo 29 : Cours à distance en période de COVID19 au Mali



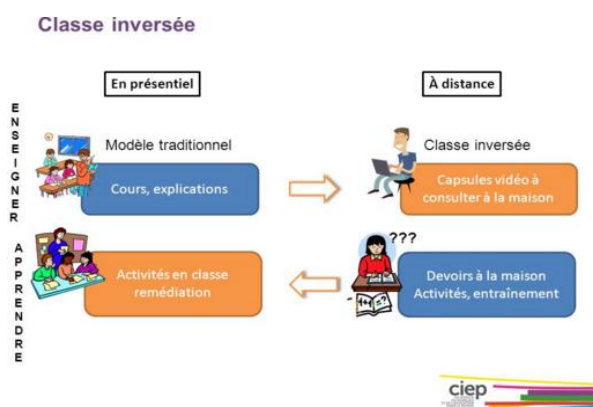
Source: UNICEF/Mali, 2020

Comme on peut le constater, ce cours respecte le contexte de la crise sanitaire, car l'enseignant et l'apprenant ne sont pas en contact physique. La question que soulève ce cours à distance est de savoir si chaque parent d'élèves maliens pouvait s'acheter un écran géant et disposer de l'électricité indispensable pour suivre un tel cours en ligne. Face à ce dernier point à savoir le manque d'électricité, les radios solaires constituent aujourd'hui une alternative pour ceux qui n'ont pas de télévision ou de radios. Encore faudrait-il rappeler que l'éducation est un droit constitutionnel pour chaque enfant malien, quelques soient les moyens disponibles. Ce droit garanti par l'article 9 de la loi d'orientation sur l'éducation de 1999 mérite d'être préservé à tout prix. En effet, cet article stipule que *le droit d'aller à l'école s'exerce sans discrimination fondée sur le sexe, l'origine sociale, la race ou la religion*. La constitution poursuit en son article 10 les langues d'enseignement au Mali : « *L'enseignement est dispensé dans la langue officielle et dans les langues nationales. Les modalités d'utilisation des langues nationales et étrangères dans l'enseignement sont fixées par arrêtés des ministres en charge de l'éducation* ». On pourrait faire le lien avec les objectifs de ce travail de recherche, qui visent à créer des conditions favorables à l'exercice de ce droit. Les conditions favorables impliquent la modernisation des dispositifs d'A-E du FLE-FLS pour un public malien en contexte plurilingue. La prise de conscience des parents d'élèves des enjeux des dispositifs d'enseignement à distance est d'autant plus réconfortante qu'elle montre la pertinence de notre proposition. En témoignent les propos du père d'Amara Berthé (le garçon que l'on aperçoit sur cette image): « *L'apprentissage à*

distance est une excellente opportunité, non seulement pour que nos enfants puissent continuer leur quête de savoir, mais surtout que cela évite la propagation du coronavirus tout en nous rassurant, nous les parents ».

Ces déclarations de ce parent d'élèves rajoutent davantage à l'importance et à l'utilité de moderniser les outils TIC d'A-E du FLE-FLS au Mali afin d'apprendre autrement pour assurer la continuité pédagogique même en période de crise. La pédagogie inversée, une variante des cours en ligne est approuvée par les experts du CIEP. La figure qui suit nous en donne un aperçu explicite.

Figure 15 : Création de capsules



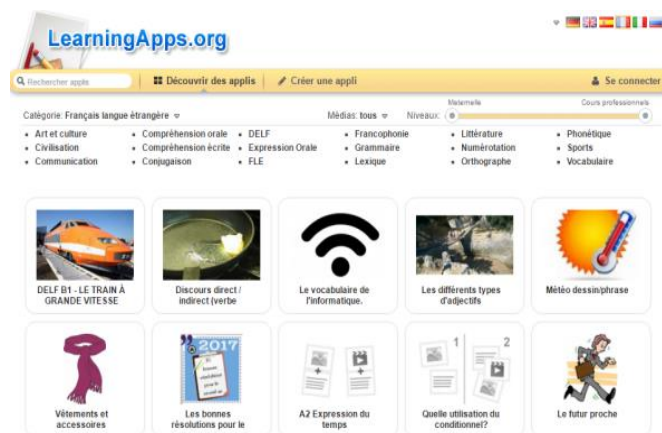
Source: Tutoriel, Learningapps.org , 2014

C'est une application du web 2.0 qui sert à soutenir les processus d'enseignement /d'apprentissage au moyen d'exercices interactifs. Le Web 2.0, parfois appelé Web participatif, désigne l'ensemble des techniques, des fonctionnalités et des usages qui ont suivi la forme originale du Web, www ou World Wide Web, caractérisé par plus de simplicité et d'interactivité. Il concerne en particulier les interfaces et les échanges permettant aux internautes ayant peu de connaissances techniques de s'approprier des fonctionnalités du Web. Ils peuvent d'une part contribuer à l'échange d'informations et interagir (partager, échanger, etc.) de façon simple, à la fois au niveau du contenu et de la structure des pages, créant notamment le Web social entre eux, d'autre part. Les modules déjà existants peuvent être directement reliés au contenu des leçons, mais les utilisateurs peuvent également les modifier ou en créer de nouveaux. Learningapps.org est à l'origine un projet initié par le Centre de ressources informatiques de la Haute Ecole Pédagogique de Berne (Suisse). L'application est destinée aux enseignants aussi bien aux étudiants de toutes les disciplines. Elle peut être utilisée pendant comme après le cours. À cet effet, il faut créer son compte personnel. Pour pouvoir créer une application et l'enregistrer, il faut être connecté à son compte.

2.1.2.2. LearningApps ou l'outil de développement des compétences communicatives

À la différence des autres logiciels (voir Hot Potatoes, *op. cit.*), qui permettent de créer des exercices puis de les mettre en ligne, ici, toute la création se fait en ligne et les exercices créés restent hébergés sur le site *LearningApps.org*. Cela représente un double atout pour les apprenants dans le contexte malien non seulement pour la sauvegarde des activités mais également pour la facilitation de l'accès à ces activités déjà créées. Il n'est pas inutile de rappeler que tous les élèves maliens ou presque possèdent maintenant un téléphone Android. On y trouve beaucoup d'applications au bon gré des utilisateurs.

Figure 16 : Découverte des applications et les rubriques



Source: Tutoriel, Learningapps.org, 2014

Comme l'on peut constater sur cette capture d'écran, il est possible de travailler sur diverses choses par catégorie ou par niveau avec une variété de domaines et de rubriques des sciences du langage et de la littérature française en occurrence dans les compétences du FLE. En créant son compte, on peut découvrir des applications autant que l'on peut en créer ou s'en inspirer au besoin pour ses éventuelles applications à faire (*cf infra* figure 16).

Figure 17 : Démarche de création d'applications



Source : Tutoriel, Learningapps.org, 2014

Pour pouvoir créer une application et l'enregistrer, il faut *être connecté sur son compte*. À la différence de Hot Potatoes, Learningapps permet de créer en ligne des exercices qui restent hébergés sur son site du même nom. Il faut donc craindre un risque concernant la pérennité du site, puisque les exercices créés peuvent disparaître à tout moment. Ce risque de conservation interpelle la nécessité de penser à un autre moyen de conserver les données sur un disque dur ou sur une clé USB en vue des exploitations ultérieures.

Quand on choisit un type d'« Appli.» (QCM, mots-croisés, puzzle...), il est possible d'accéder à « des exemples ». Une présentation vidéo est disponible pour l'un des exemples. La démarche la plus simple de créer une « Appli.», est de partir d'un exercice existant afin d'avoir la structure et ensuite de changer l'image d'arrière-plan, de modifier et d'ajouter d'autres champs. La simplicité de la démarche réside dans le fait que l'enseignant n'invente rien *a priori*, il s'inspire d'abord d'un modèle proposé par le site qu'il appréciera en amendant ou en créant sa propre application, c'est-à-dire sa fiche pédagogique en réutilisant le modèle du site. Dans le même esprit d'idées, on peut enregistrer un modèle existant, à condition de le modifier. Autrement dit, si on ne modifie pas, la fiche-modèle sera enregistrée comme une application « publique » et l'accès aux statistiques ne pourra pas se faire. Il faut la modifier avant de l'enregistrer afin qu'elle devienne « privée ».

L'enjeu de Learningapps est cette possibilité de créer sa propre activité suivant un modèle proposé, ceci donne l'avantage aux enseignants débutants d'accéder à des fiches répondant aux normes didactiques et pédagogiques. Ainsi, on pourrait s'attendre à un changement qualitatif des méthodes d'apprentissage-enseignement, puisque l'égalité de chance est permise avec des fiches harmonisées que si chaque enseignant devrait élaborer sa fiche à sa guise. Cela permet de faire le parallèle avec le contexte malien que nous connaissons bien et auprès duquel nous avons mené des enquêtes.

2.1.2.3. Enjeux de Learningapps

L'un des enjeux de cet utilitaire est que l'activité créée à l'aide d'un modèle existant ou d'un modèle vierge, peut être affichée avant de l'enregistrer. Cela a l'avantage de porter des correctifs. Elle est alors disponible dans l'onglet « Mes Applis ». Il suffira ensuite de distribuer l'activité à la classe souhaitée dans « Mes classes » et « Applis pour mes classes » en faisant l'opération « Ajouter une Appli. ». Le suivi des scores semble en revanche ne pas être possible. Cette contrainte fait de l'application une étape dans un parcours et non une étape avec des prérequis.

L'autre enjeu, lorsque l'on crée des « Applis », LearningApps peut les classer dans des dossiers respectifs. Pour ce faire, il faudrait créer une « Catégorie » (*cf. infra* figure 17).

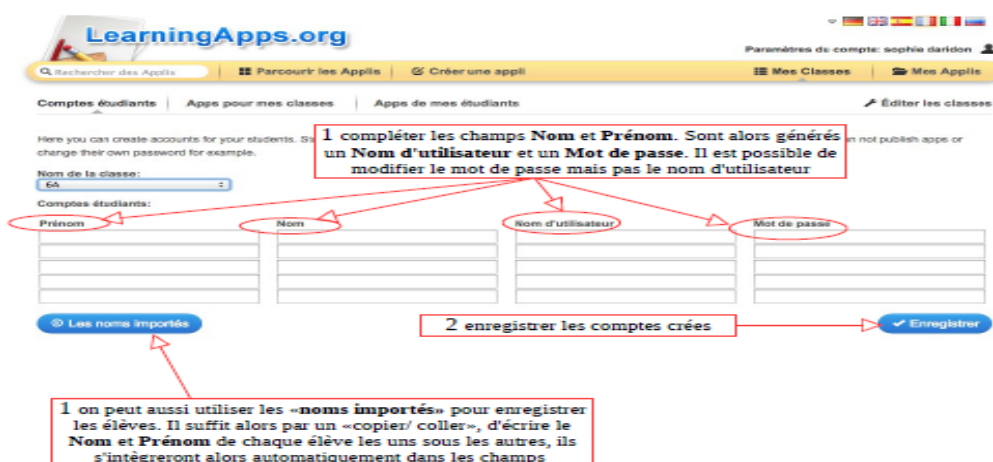
Figure 18 : Démarche de création de catégories



Source: Tutoriel, Learningapps.org, 2014

Au vu de cette capture d'écran, on s'aperçoit des différentes activités qu'offre cette application. En effet, il est possible de créer sur Learning Apps une activité « chat » (discussion) et une activité « etherpad » (écriture collaborative) qui sont deux activités collaboratives très intéressantes pour dynamiser les échanges et les compétences orales en FLE-FLS. Cela favorise aussi l'autonomie de travail à savoir les exercices collaboratifs, où les élèves apprennent les uns des autres sans recourir nécessairement à l'enseignant. De même, la création de classes permet de distribuer des applications à chacune des élèves de ses classes grâce à l'option gestion de « mes classes » et création de « classes ». Pour ce faire, il faudrait au préalable créer une classe avant de créer des élèves et leurs comptes respectifs.

Figure 19 : Démarche de création du compte Learningapps

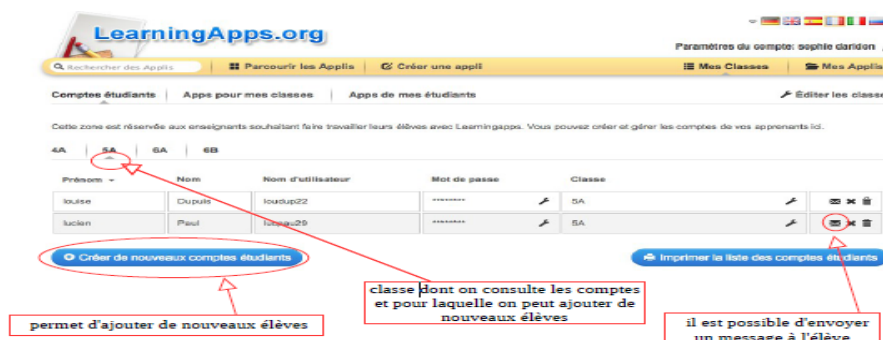


Source: Tutoriel, Learningapps.org, 2014

On remarque que dans le processus de création de compte, l'utilisation de l'option « Les noms importés », nécessite d'écrire le prénom et le nom de chaque élève les uns sous les autres

pour qu'ils soient automatiquement intégrés. Cela devient plus rapide en faisant du « copier/col-
ler » d'une liste d'élèves que l'on avait déjà par ailleurs. La capture suivante nous en donne les
détails avec précision.

Figure 20 : Création de nouveaux comptes étudiants et impression de la liste



Source: Tutoriel, Learningapps.org, 2014

La création de comptes étudiants permet à chaque élève de disposer d'un nom d'utilisa-
teur et d'un mot de passe pour pouvoir accéder non seulement aux activités de sa classe mais
aussi pour créer lui-même des activités. Lorsque l'élève sera enregistré, il aura la possibilité de
recevoir des messages. Les élèves ont, comme l'enseignant, la possibilité de créer des « Applis
». Celles-ci seront visibles dans l'interface enseignant dans l'onglet « *Applis de mes étudiants* ». En
revanche, lorsque l'on ne veut pas devoir sélectionner chaque classe pour être averti des
activités créées, il est possible d'aller dans les « paramètres du compte ». Ainsi, il est possible
de voir les « Applis » créées et messages envoyés (cf. *infra* figure 20).

Figure 21 : Paramétrage des messages-élève



Source : Tutoriel, Learningapps.org, 2014

Il est aussi possible d'envoyer un message à l'élève concernant des remarques sur l'«
Appli.» créée. L'enseignant a la possibilité de la rendre publique mais pas l'élève, ce qui permet
au premier de valider la publication du second. Toutefois, concernant l'élève, il est également
possible de classer ses « Applis » en créant des catégories.

S'agissant de l'enregistrement des applis créées, LearningApps offre plusieurs possibi-
lités à son utilisateur. On peut les enregistrer sur le site, les exporter et les intégrer sur son propre

site web ou sur un blog à l'aide d'un code d'intégration, voire téléchargées en mode scorm pour être intégrées sur les LMS (par exemple dans un Moodle) et dans les iBooks. Un QR code est même disponible pour chaque activité. Il convient de noter que lorsque le QR code est utilisé avec les tablettes, l'élève accède directement à l'activité et ne peut pas s'identifier sur le site. L'activité ne sera donc pas validée dans les statistiques pour cet élève. La capture suivante en est une illustration.

Figure 22 : Mode d'accès des activités par un QR code



Source: Tutoriel, Learningapps.org, 2014

Enfin, LearningApps étant un site d'exercices en ligne, il est possible de l'utiliser sur des tablettes. Cependant, il faudrait veiller au format d'affichage des exercices, puisque pour certains exercices, l'affichage rend difficile la réalisation de l'activité sur tablette. C'est le cas pour certaines activités intégrant un ascenseur horizontal. Il est donc recommandé de tester les exercices sur la tablette afin de voir si l'activité est réalisable sous le format réduit. Le programme d'application permet de créer différents types d'exercices en séries (cf capture ci-après).

Figure 23 : Les rubriques d'exercices en séries

| Sélection | Association | Séquence | Ecriture | Multi-joueurs | Outils |
|--|--|---|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> Grille de lettres Jeu du millionnaire QCM (plusieurs bonnes réponses possibles) QCM (une seule bonne réponse) Repérer certains mots d'un texte | <ul style="list-style-type: none"> Classer par paire Grille d'assignation Grille de correspondance Jeu de paires Placement sur images Placement sur une carte géographique Puzzle de classement Regroupement | <ul style="list-style-type: none"> Classement sur un axe Séquence / Ordre | <ul style="list-style-type: none"> Compléter/remplir une grille Mots croisés Pendu Quiz avec saisie de texte pour la réponse Texte à trous | <ul style="list-style-type: none"> Course de chevaux Estimer Jeu de classification Qu'est-ce qui se trouve à quel endroit? Quiz multijoueur | <ul style="list-style-type: none"> Cahier de notes Calendrier Chat Ecriture collaborative Matrice App Mindmap (Cartes mentales) Tableau d'affichage Vidéo avec insertions Voting |

Source : Tutoriel Learning.apps.org, 2014

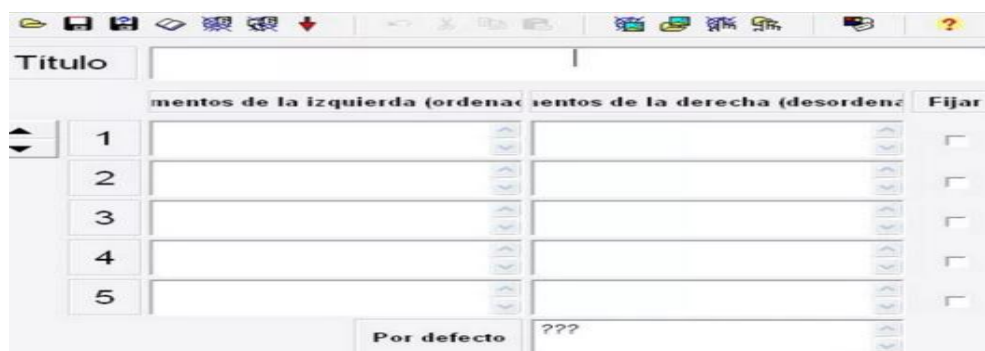
Au regard de toutes ces panoplies d'exercices qu'offre Learningapps, le professeur choisira les types d'exercices conformes aux objectifs pédagogiques. Dans ce sens, certains exercices sont plus fréquents et faciles d'utilisation que d'autres. Par exemples les QCM, l'association par paire des mots (associer un son à forme), des textes et des sons ainsi que les exercices de complétion sont fortement recommandés que la grille de lettres, le puzzle de classement ou

le quiz multi-joueur. Quant aux outils, ce sont des dispositifs dont nous pouvons nous servir afin de diversifier les activités pédagogiques et didactiques.

2.1.2.4. Les limites de Learningapps

En dépit des multiples aspects, Learningapps est un exerciceur de création et non d'exploitation de données. En témoigne cette capture relative à la création d'activités avec les questions à choix multiples :

Schéma 3 : Exerciseur de création



Source: Tutoriel, Learningapps.org, 2014

Les créations se font en ligne et sont hébergées sur le site. Elles ne sont pas téléchargeables, ce qui pose le souci de sauvegarde sans avoir un compte à cet effet. De même, ce logiciel comporte un risque concernant la pérennité du site. Par exemple, lorsque l'on choisit un type d'« App» (QCM, mots-croisés, puzzle, etc.), on peut accéder à « des exemples ».

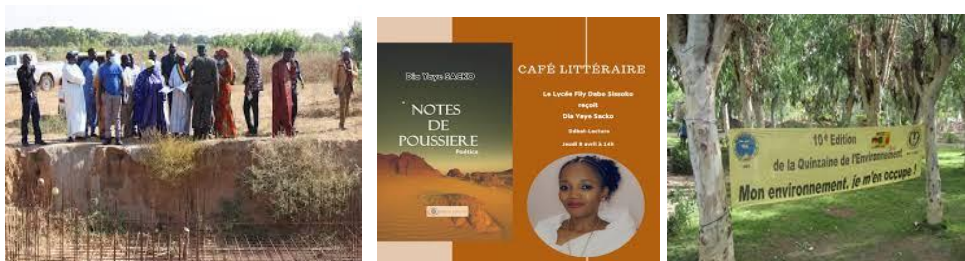
On peut sauvegarder l'application existante, mais si on ne la modifie pas, l'enregistrement risque d'être vu par le public. L'accès aux statistiques ne sera alors plus possible : il faudra les modifier avant d'enregistrer pour qu'elles deviennent privées. L'idéal serait donc de lire attentivement le tutoriel ou le manuel d'utilisation du logiciel.

Par ailleurs, l'utilisation de Learningapps nécessite une connexion Internet pour permettre de générer des activités interactives en ligne avec vos classes. Il s'agit d'activités entre apprenants eux-mêmes mais aussi entre apprenants et l'enseignant par le biais des exercices numériques. Ces activités interactives peuvent bien être exploitées dans le contexte malien pour l'atteinte des objectifs assignés à la réforme du contenu des programmes de formation. Cela passe nécessairement par l'amélioration des pratiques de classe au travers de l'intégration des TIC dans les cours de FLE-FLS. Dans le même sens, l'utilisation de Learningapps peut être d'un apport inestimable en réduisant la fracture numérique, car l'accès à internet n'est pas effectif sur le terrain. Les lycées publics de Bamako par exemple ne disposent que d'une salle informatique chacun pour des milliers d'élèves. Peu importe le mode de gestion de la salle, il

reste évident que la prise en main de l’outil informatique par élève s’avère difficile pour mener les activités interactives et de développement des compétences orales. Learningapps est exploitable dans le contexte malien pour faire les tests d’évaluation à condition d’avoir la connexion en classe. Cependant, *Learningapps* n'est pas recommandé pour les examens finaux pour deux raisons fondamentales.

D'abord les tests sont écrits et traités individuellement, ensuite les réponses attendues sont assez longues. Si l’on tient à mener des activités avec *Learningapps* dans le contexte malien, il est possible de proposer des petits sujets de réflexion ou d'argumentation avec des connecteurs logiques et des illustrations à la clé. Un des sujets d’actualité pourrait être de demander aux élèves leurs points de vue sur les changements climatiques, les pollutions qui sont inscrits aux programmes de l’APC sous l’étiquette de « *Problèmes d’aujourd’hui* », où tous les thèmes d’actualité sont abordés en fonction du niveau et des compétences à travailler. Dans cette optique, il paraît intéressant d’utiliser des photos ou images libres de droit pour déclencher les interactions en classe et la communication à partir d’un objet (une bague, un cadeau d’enfance, une photo d’amis...) tiré au sort par l’élève. On pourrait suggérer des photos ci-dessous (a-b-c) qui ont un lien avec l’environnement scolaire et social des apprenants.

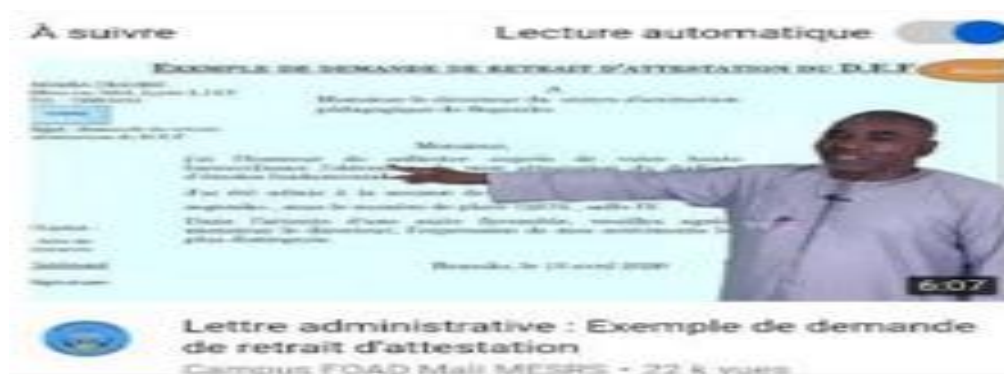
Photo 30 : Activités pour développer la production orale



1.

2.

3.



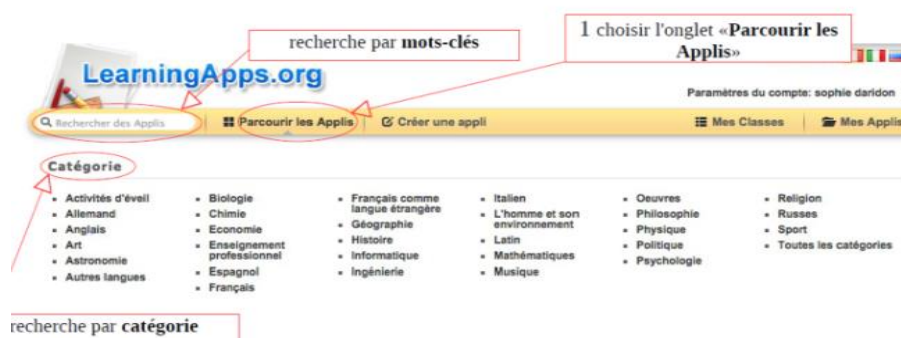
4.

Source : Compilation personnelle de nos enquêtes de 2021

Ces activités peuvent être menées avec les apprenants de niveau 10^{ème} commune générale, c'est-à-dire l'équivalent de la seconde en France. Elles ont l'avantage d'apprendre autrement le français à l'aide d'un support, d'un objet pour déclencher et dynamiser les interactions entre les élèves, entre les apprenants et l'enseignant et entre les élèves et les photos présentées.

De notre point de vue, ces activités permettent l'approche communicative actionnelle, où les apprenants deviennent véritablement des acteurs de leur propre formation. Il leur faut également acquérir du vocabulaire en multipliant les occasions de prises de parole et des interactions en classe. Pour ce faire, LearningApps a déjà créé des « Applis » dont la recherche peut se faire par matière ou à l'aide du champ de recherche par mots-clés. Lorsque la recherche se fait par catégorie (mathématiques, français, physique etc.), l'utilisateur peut recourir à un tri ou un filtrage. La capture ci-contre nous en donne les précisions :

Figure 24 : Modes de recherche des applications



Source: Tutoriel, Learningapps.org, 2014

Nous pouvons donc prévoir plusieurs variantes d'activités selon le profil du public cible : lycéens ou étudiants de licence de l'ENETP¹¹². Ainsi, pour les étudiants et élèves du supérieur, il s'agit de développer les compétences orale et interactive au travers des exposés oraux et des débats. Ceux-ci figurent en bonne place dans les programmes de français au niveau des semestres 1 et 2 liés aux études thématiques transversales. Ces thématiques portent sur les sujets d'actualité qui concernent directement les licences BUCO, COGE, GC, GI entre autres filières techniques et professionnelles. Dans le cadre de la conception des dispositifs dédiés aux compétences orales et les interactives en classe, les images suivantes (1-8) peuvent être exploitées à partir des applications de Hot potatoes et celles de Learningapps. Les modes d'utilisation

¹¹² Il s'agit d'une école supérieure d'enseignement technique et professionnel qui forme les futurs enseignants devant servir dans l'enseignement technique et professionnel. Plusieurs filières sont ouvertes comme bureautique et communication (BUCO), Commerce et gestion (COGE), génie civil (GC), génie industriel (GI) etc. L'accès se fait sur concours après l'obtention du Bac.

seront déterminés par les besoins des publics cibles et les moyens matériels dont dispose l'enseignant.



5.



6.



7.



8.



9.



10.



11.



12.

Source : Nos enquêtes de terrain de 2020.

Ces images nous paraissent bien pertinentes pour développer les compétences de l'oral et de l'interaction avec une approche communicative actionnelle. Nous savons par exemple que l'APC recommande l'exploitation des documents audiovisuels dans les cours de français (de la seconde à la terminale) surtout que celles-ci sont liées à l'environnement social des apprenants. Les consignes suivantes peuvent amener à atteindre les objectifs selon le type d'activités :

- Nom du monument
- Date de construction ou d'implantation
- localisation (quartier concerné)
- symbolique
- accès/ orientation
- expression des opinions sur le monument
- clichés /dires des gens.

Pour expliciter davantage les consignes par nom du monument, il s'agit pour les apprenants de dire le nom correspondant à chacun des monuments concernés. Cette étape constitue une phase de remue-méninge. Dans le même ordre d'idées, ils seront amenés à indiquer l'année de construction ou de l'implantation de chaque monument avant de préciser le quartier de localisation. Ensuite, ils doivent parler de la représentation symbolique de chacune des images. Les trois derniers tirets ont trait respectivement à comment y aller, à chercher des informations officielles sur ces monuments et ce qu'en disent les gens si erroné soit-il. L'esprit de la consigne est de permettre des interactions entre les différents groupes, entre les apprenants et l'enseignant sans perdre de vue l'interaction avec le support médiatique (par exemple la projection des images sur les monuments de Bamako ou de n'importe quelle ville malienne.) Dans les lignes qui suivent, nous dressons quelques variantes d'activités susceptibles d'intéresser les lycéens et les étudiants maliens:

Variante 1 : Activités à mener par les lycéens et les étudiants

Pour la mise en place de ces activités orales chez les lycéens et les étudiants de licence, l'enseignant demande individuellement aux élèves de piocher une image (*cf. supra* de 1-8), puis de la présenter à partir d'une liste de mots-clés donnés comme consignes. Cette approche est intéressante puisqu'elle initie les apprenants à développer les compétences de l'oral à l'aide de supports qu'ils auront choisis sciemment. L'objectif de cette activité est de contribuer à développer le discours naturel chez les élèves et étudiants en déclenchant la parole et en la fluidifiant, puisque le choix est motivé et donc les mots ainsi pour le dire devraient couler. Si l'activité peut paraître simple, il faut dire que l'approche participe de l'esprit d'innovation et de confiance placée aux apprenants.

Variante 2 : Compréhension orale / Compréhension écrite en classe.

Des activités liées à la compréhension orale ou à la compréhension écrite peuvent être menées par les élèves de seconde (10^{ème} au Mali) conformément aux unités d'apprentissage¹ relatives aux situations de communication quotidiennes. En effet, les textes officiels recommandent que les élèves de cet ordre d'enseignement sachent communiquer oralement selon les modalités variées dont les images font partie intégrante. Ainsi, l'enseignant pourrait par exemple faire lire un texte sur les monuments de la ville ou s'il y a lieu proposer d'écouter un support audio sur la même ville concernée. Ainsi, les élèves auront à développer le sens de l'écoute active afin de répondre aux questions et d'interagir avec le support audio. La valeur ajoutée de ces activités réside dans l'utilisation des applications de Learningapps ou de hot potatoes qui s'y prêtent bien au travers des exercices interactifs (QCM, mots-croisés, puzzle). On peut également songer à un scénario à trois personnages avec des missions spécifiques que nous déroulerons dans les lignes suivantes.

L'élève 1 est le délégué des étudiants au sein du conseil de l'Université. À ce titre, il est chargé de s'informer et d'informer ses camarades sur les problèmes actuels (violences au sein de l'espace scolaire et universitaire ; la gestion des chambres d'étudiants ou parkings universitaires, retards des bourses et trousseaux...). Ensemble, le délégué et ses camarades classe débattent de ces sujets et proposent des solutions pour le prochain conseil de l'Université. Pour ce faire, le délégué des étudiants doit passer par trois étapes que nous résumons par, les verbes d'action : s'informer, informer et interagir.

Étape 1 : Je m'informe.

Le délégué des étudiants peut s'informer via (RFI savoirs.fr), hot potatoes, LearningApps, podcasts, youtube et autres outils liés à l'activité de compréhension orale. Cette première étape doit se réaliser à la veille ou 2 jours avant l'activité proprement dite. L'utilisation des programmes d'application Hot potatoes permet par exemple d'évaluer et de s'autoévaluer avant de passer en classe. Il s'agit d'assurer une phase préparatoire indispensable à la bonne conduite des tâches. L'intérêt de cette étape prouve la diversité de sources d'informations et de communication dont peut disposer un apprenant pour s'informer et se situer par rapport aux réalités du moment : toute cette panoplie est un atout des TIC à ne pas occulter pour apprendre, communiquer et interagir en français. Cette interaction sera triple de notre point de vue : l'interaction du délégué avec les camarades et l'interaction des étudiants avec l'enseignant et celle avec les machines. On note un changement dans le paradigme humain-humain au profit du paradigme machine-humain ou humain-machine-humain. Autrement dit, grâce aux TIC, on peut aujourd'hui utiliser les ressources numériques pour s'informer, enseigner, interagir avec

l'autre en live ou en différé. Finalement, on assiste à la création d'une véritable situation de communications virtuelles impliquant plusieurs participants (cf. les cours en visioconférence, les formations ouvertes à distance etc.)

Figure 25 : Communication virtuelle multipartite



Source: Compilation personnelle sur google.fr

Étape 2 : J'informe.

À ce niveau, le délégué des étudiants peut utiliser tous les outils numériques à sa disposition : Whatsapp ¹¹³(cf. notre évaluation en production orale des apprenants), télégramme, fripgrid, webcam, Audacity, Smartphone, etc.), afin de restituer les informations collectées en classe. Il est également possible de le faire en ligne (exposés-débats). Pour réaliser cette activité de compréhension orale, l'élaboration d'une grille s'avère incontestable pour mieux exprimer les critères de l'évaluation.

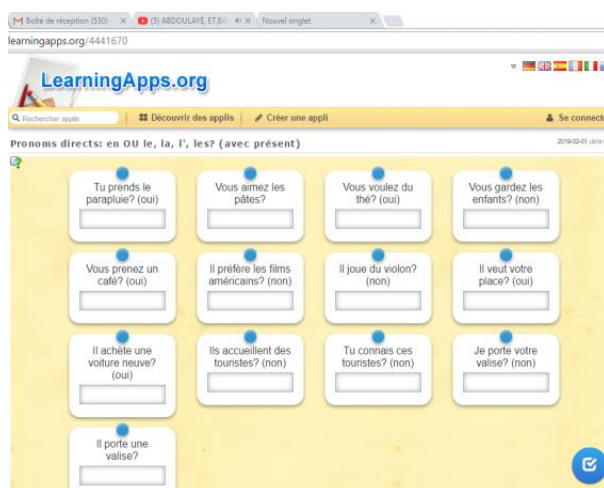
Étape 3 : Je discute.

À cette étape finale du scénario, il s'agit de créer les interactions au sein de tout le groupe-classe comme la table-ronde, puis de désigner quelques étudiants volontaires prêts à animer la discussion. Les compétences de l'oral (compréhension, production et l'interaction) seront évaluées avec bien entendu des critères. La conjonction de ces 3 étapes nous permet d'avoir un dispositif avec l'approche actionnelle focalisée sur le savoir, le savoir-faire et le savoir-être (*s'informer, informer, discuter*). L'apport d'une telle approche est divers : apprentissage avec la construction de scénarii, travailler à la fois sur l'information, la communication et l'interaction. Cela nous mène droit à la question centrale de notre recherche à savoir mettre

¹¹³ Nous avons tenté l'expérience et cela a fort marché avec une chanson. Nous avons partagé le travail sur le groupe de la classe de 60 étudiants, chacun a respecté la consigne en retournant par enregistrement vocal leurs réponses sur le support audio.

en place des dispositifs pour innover les pratiques pédagogiques via le développement des compétences orales. Ces compétences sont entièrement décrites dans les nouveaux programmes d'enseignement du français au lycée (*cf. supra* chapitre 1 de la contextualisation). Notre positionnement ne change pas, il s'agit de bien former les enseignants maliens et de créer les conditions de travail afin que les réformes incessantes ne conduisent pas notre système éducatif à la contre-production. Nous nous expliquons, puisque depuis 60 ans, les mêmes causes continuent de produire les mêmes effets. Il est intéressant qu'on y apporte des solutions pérennes à partir des choix de politiques éducatives pertinentes reflétant les réalités socioculturelles du pays. Nous doutons fort qu'il soit possible de transposer certaines réalités culturelles d'un pays sur un autre. Par exemple le projet d'introduction de l'éducation sexuelle complète que les autorités éducatives maliennes ont rejeté en 2019 (*cf. supra* chapitre 1 de la contextualisation), en est une illustration. Profitons des nouvelles offres des TIC pour aider à redresser le niveau des apprenants en français. Voici deux illustrations des possibilités offertes par LearningApps.org nécessitant la création d'un compte d'utilisateur. L'activité porte sur l'emploi correct des pronoms compléments au présent de l'indicatif en les insérant dans des phrases courtes contextualisées.

Figure 26 : Activité sur l'utilisation des pronoms directs au présent de l'indicatif



Source : Tutoriel, Learningapps.org, 2014

Cette activité convient pour l'oral comme à l'écrit, puisque ces pronoms s'entendent dans les deux codes. Ici, il est question de travailler sur un support écrit mais dont l'application se fait en production orale et en interaction. Pour l'efficacité didactique, l'enseignant a le choix de proposer l'activité en travail individuel ou en groupes en affectant un numéro à chaque apprenant joueur. Cela permet de diversifier et d'animer les activités de classe en fonction de l'effectif ou proposer à distance pour évaluer les connaissances antérieurement acquises sur les

pronoms compléments très fréquents en général (comme le, la, l', les), qui peuvent jouer aussi souvent la fonction de déterminants quand ils précèdent les noms.

Le dispositif d'enseignement / apprentissage FLE-FLS implique plusieurs acteurs, ainsi nous pouvons proposer des scénarii avec les apprenants sous forme d'activité collective. Pour ce faire, une tâche sera donnée à chaque groupe avec des missions spécifiques.

La seconde activité avec LearningApps consistera à travailler sur la COVID19¹¹⁴, ce qui est conforme à l'APC au lycée dans la rubrique *problèmes d'aujourd'hui*. L'enseignant appliquera la méthode actionnelle. Le groupe 1 aura pour mission de parler des origines de cette pandémie à la classe, le groupe 2 sera chargé de définir la maladie et ses modes de transmissions et de propagation. Le groupe 3 et le dernier aura pour mission d'expliquer aux groupes les personnes à risque et les remèdes (explications des mesures barrières) contre la maladie. Au terme de l'activité, tous les groupes auront parlé et interagi les uns avec les autres.

L'avantage d'une telle approche est d'apprendre non pas en disant mais en faisant, puisque les apprenants mènent des recherches individuelles avant de les exposer. Ils donnent ainsi des retours de leurs recherches en répondant aux questions de l'enseignant et des autres groupes. On peut y ajouter une sous-activité de production écrite en demandant aux apprenants de reconstituer leurs discours prononcés par différents groupes pour faire ressortir les organisateurs textuels ou connecteurs logiques. Cela leur permettra de faire le lien entre le code oral et le code écrit en sachant que le décroisement est bien possible pour varier les méthodes pédagogiques et didactiques. Pour finir, l'application Learningapps donne plusieurs options : adapter une activité déjà disponible soit en créer à l'image de celle proposée. Une autre possibilité est de réutiliser une activité déjà personnalisée en précisant la source naturellement. Nous abordons un autre outil numérique susceptible de développer les compétences communicatives.

2.1.3. Podcasts liés à la prononciation et aux reformulations

Le terme Podcasts est un anglicisme d'*iPod*, nom déposé et de *broadcast*, émission (audio ou vidéo), en fait un mot porte-manteau. Au départ, le podcasting était surtout un moyen indépendant pour les individus de faire passer leur message et de construire une communauté de personnes ayant des intérêts similaires. Le Larousse définit le *podcast* comme l'émission de radio ou de télévision qu'un internaute peut télécharger et transférer sur un baladeur numérique. C'est aussi un fichier audio numérique mis à disposition sur internet pour téléchargement sur un ordinateur ou tout autre appareil mobile.

¹¹⁴ Nous proposons une compilation d'informations en nous aidant du lien suivant : <https://ressourcessante.salutbonjour.ca/condition/getcondition/covid-19>

Plusieurs objectifs pédagogiques peuvent être assignés aux podcasts notamment la correction de la prononciation, la remédiation aux insuffisances langagières et le développement des compétences orales (production orale- compréhension orale). À quoi servent les podcasts dans la perspective de modernisation des dispositifs d'apprentissage-enseignement du FLE-FLS dans le contexte de plurilinguisme au Mali? La définition des objectifs dans la section suivante permettent d'obtenir les éléments de réponse à cette question.

2.1.3.1 Podcaster pour innover les pratiques didactiques et pédagogiques

Contrairement aux blogs et aux vidéos, les podcasts font partie des nouveaux outils numériques nomades pour accompagner l'apprentissage-enseignement du français en contexte plurilingue. Ils sont faciles "à consommer", car ils peuvent être écoutés en réalisant d'autres activités (exemple RFI savoirs ou le journal radiodiffusé en différé). Pour faire le lien avec notre travail de recherche, les podcasts contribuent à moderniser et à renforcer les compétences communicatives et linguistiques des apprenants maliens en contexte plurilingue. Nous pensons par exemple aux journaux de RFI Afrique en mandekan et en fulfuldé pour travailler sur les compétences plurilingues chez les apprenants dans une perspective descriptive et comparative des langues en contact (français, mandekan, fulfulde). Cela aide à diversifier les pratiques de classe en français. Selon les recommandations officielles du programme de français au Lycée, l'enseignant peut travailler sur la phonétique articulatoire pour combler les déficits en prononciation et de mémorisation de l'information. Pour ce faire, l'enseignant fait écouter un fichier audio numérique puis demande aux apprenants, après écoute, de répondre aux questions de compréhension, de vocabulaire, de grammaire ou de phonétique.

Pour travailler à distance, tenant compte de la crise sanitaire, le professeur peut mettre à la disposition son fichier sur la plate-forme pour téléchargement soit sur un ordinateur ou sur un appareil mobile. Les apprenants écouteront les séquences afin d'apporter des éléments de réponse avant de les retourner à l'enseignant dans le délai imparti. On pourrait faire le lien avec le développement des compétences communicatives via les podcasts en complétant celles de l'écrit.

2.1.3.2 Enjeux des Podcasts pour développer les compétences communicatives

La phonétique est envisagée ici dans sa dimension corrective liée à la prononciation. Nous avons jugé utile d'y consacrer une section surtout pour les francophones maliens en contexte plurilingue. Le concept de plurilinguisme est assez intéressant à étudier et figure parmi les mots-clés de ce travail de recherche. Dans un pays où coexistent treize LN à côté du français,

savoir parler plusieurs langues constitue un avantage énorme pour casser les barrières linguistiques et permettre la fluidité verbale. Par la barrière linguistique, nous comprenons la difficulté pour des personnes ou des groupes à communiquer entre elles du fait de l'utilisation de langues différentes. Pour faire le lien avec notre sujet de recherche, savoir parler le français au Mali permet par exemple au bambara et au sonhaï de communiquer et de maintenir les discussions pour faciliter l'intercompréhension. Autrement dit, sans le français, il leur serait impossible de se comprendre et de collaborer. De même, la bonne maîtrise de la prononciation française aide à la compréhension et à la production langagière en contexte plurilingue au Mali, où les accents francophones sont observables selon la langue des apprenants. Les podcasts¹¹⁵ en lien avec la phonétique permettent d'améliorer la prononciation. Les captures qui suivent nous en donnent une illustration.

Photo 31 : Améliorer votre prononciation en français



Source : francepodcasts.com

Comme nous pouvons le constater avec les captures ci-dessus, le travail sur la prononciation constitue un grand atout pour les apprenants maliens dans la mesure où les compétences orales ne sont pas enseignées comme telles. En plus, ces activités sont accessibles et moins coûteuses pour changer les pratiques de classe du français dans le contexte plurilingue au Mali. Dans notre entendement, l'intégration des compétences communicatives et langagières constitue un élément intéressant de la modernisation des outils d'apprentissage-enseignement. Nous partons du principe qu'aucune langue n'est apprise ni enseignée pour développer les seules compétences écrites. Dans le cas échéant, ce serait "un enseignement au rabais", c'est-à-dire

¹¹⁵ Pour aller plus loin, consulter le lien suivant: <https://www.francepodcasts.com/phonetique/page/2/>

un enseignement qui défavorise en tirant les apprenants vers le bas ou en leur faisant croire que la seule maîtrise du français écrit serait suffisante. En effet, l'oral et les interactions verbales comptent aussi pour améliorer les compétences professionnelles et interculturelles chez les apprenants. Apprendre à bien prononcer les sons du français en particulier sert non seulement à les distinguer à *bon escient* mais également de se faire comprendre dans une situation d'apprentissage ou de communication avec les pairs. La société malienne étant caractérisée par l'oralité (voir section 3.2.4, partie 2 de la modernisation), le système éducatif doit intégrer l'oral dans les programmes de français pour changer positivement les pratiques. Cela permettra de donner plus de chances aux apprenants dans un monde de plus en plus concurrentiel sans pitié surtout avec les réformes éducatives en cours (curriculum bilingue, APC, RÉESAO, LMD). Nous estimons que les podcasts y jouent un rôle indispensable en vue de motiver les apprenants par la nature même de l'outil audio modifiable en format mp3 pour faciliter son utilisation en classe.

Par ailleurs, dans la sociolinguistique du Mali, le plurilinguisme paraît prioritaire pour les autorités politiques qui l'ont inscrit dans la politique linguistique depuis l'indépendance du pays en 1960. La constitution du Mali de 1992 stipule que

« Le français est la langue d'expression officielle [...] La loi fixe les modalités de promotion et d'officialisation des langues nationales ». Bien qu'étant un pays francophone, le Mali connaît une situation linguistique de plurilinguisme où coexistent avec le français une vingtaine de langues autochtones (Calvet 1987, Canut et Dumestre, 1993 : 220).

Pour faire le parallèle avec les dispositifs d'A-E du FLE-FLS, le plurilinguisme exige également de savoir faire la part des choses concernant les langues en contact. Celles-ci doivent être apprises et enseignées aux apprenants sans exclure les compétences orales incluant la phonétique corrective ou la prononciation. En effet, sur le terrain sociolinguistique, chaque citoyen malien est censé parler au moins deux langues du pays indépendamment du français d'où l'idée de trilinguisme: deux langues nationales (bambara + la langue du milieu et le français comme à Bamako). Ce constat sur la sociolinguistique malienne s'explique par le fait de la forte migration des populations vers les pays voisins et la cohabitation pacifique des langues et des populations en contact. On pourrait aussi ajouter la crise sécuritaire de 2012 qui a entraîné des déplacements massifs des habitants du nord vers le sud du Mali et aujourd'hui le centre connaît ce phénomène. Dès lors que les différentes communautés linguistiques cohabitent, elles apprennent forcément les unes des autres.

L'école est également le lieu privilégié où se manifeste le plurilinguisme, puisque chaque apprenant parle déjà sa langue maternelle en famille et apprend en français, en arabe, en anglais ou en allemand selon les niveaux d'étude. C'est ce brassage qui constitue la base de la diversité culturelle et des relations à plaisanterie au sein de la société malienne (voir Amselle, 1987) entre les Peuls du Wassoulou).

L'influence de la première langue apprise peut impacter phonétiquement sur le choix des mots de la langue seconde. Dans le même sens, l'absence de certains sons et lettres dans les LN exige que l'on insiste sur la manière dont les sons du français se prononcent par rapport à leurs graphies. Par exemple, il y a des lettres muettes à la fin des mots courts ou monosyllabiques en français comme dans : corps [kɔR], cours [kuR], court [kuR], femme [fam], voix [vwa], temps [tã]. Les mêmes mots se prononcent différemment et respectivement pour un bambarophone moyen comme : [kɔRu], [kuRu], [kuruti], [famu], [wa] et [tã]. On pourrait parler de la grande divergence entre ce que l'on entend et ce que l'on écrit. Ce phénomène de divergence est lié à des évolutions et des traces historiques de la forme des mots.

Cependant, on remarque que l'avant-dernier son en occurrence [vwa] est diversement interprétable, puisqu'en bamanankan, on prononcera [vuwa] versus [vwa] en français. L'insertion du phonème /u/ s'explique par la structure morphologique même du bamanankan qui l'exige dans cette occurrence à l'intérieur du mot. Il faut passer impérativement par une voyelle pour remédier à l'absence de la lettre ou du son [v] en bamanankan se prononçant [w] comme dans *volant, voiture, vagabond* [wala, watiri, wagabon]. Comme on peut le remarquer, à l'opposé du français, en règle générale le bamanankan se construit morphologiquement à partir de la combinaison de consonne+ voyelle (C+V) et très rarement la voyelle se double (V+V), sauf dans les cas de la substantivisation par le biais de la contraction. Par exemple, on peut avoir les cas comme :

1. *Tagama* (voyage) -----> *taama* (variété dialectale de Ségou).
2. *Mogo* (être) -----> *maa* (variété dialectale de Ségou).
3. *Fagali* (tuerie) -----> *faali* (variété dialectale de Ségou).

Il faut faire remarquer qu'à l'instar du français, le bamanankan présente souvent des cas de mots, où deux consonnes se suivent sans doubler comme dans : *Ntérikè* (mon ami), *nfurumusso* (mon épouse), *ntènè* (lundi), *nban* (refus), *nsérèninjè* (plante à vertu médicinale). Tous ces aspects phonético-phonologiques nous aident à comprendre le fonctionnement du bamanankan par rapport au français. De même, ils informent sur les procédés de déformation lin-

guistiques liés à la nature même de chaque langue et non un phénomène essentiellement individuel (voir la dictée d'Archiband tv5monde ou la vidéo sur la phonétique accessible au lien suivant¹¹⁶).

La vidéo propose des exercices de correction de prononciation et de discrimination phonétiques avec des explications détaillées pour chaque cas de voyelle ou de sons difficiles à prononcer. On peut également les retrouver en podcasts par niveau et par public, ce qui donne le plaisir d'apprendre le français avec son smartphone ou son Android sous forme de jeu utile. Dans le cas du Mali, les arabophones de l'ENSup de Bamako sont intéressés par des activités de discrimination auditives des consonnes (s/z, f/v, p/b, v/b etc.), des semi-voyelles ([ɛ̃], [œ̃], [ɔ̃], [ã], etc.) ou des voyelles ([i], [y], [u], [e], [a], [o]). Le lien ci-dessus en donne toutes les options y afférentes.

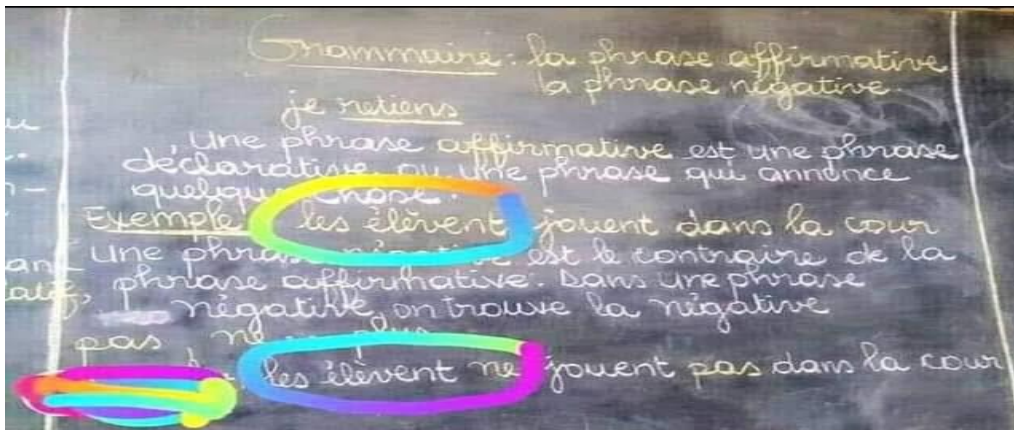
De ce qui précède, nous tirons beaucoup d'avantages pédagogiques et didactiques des podcasts pour développer les compétences orales (compréhension et production orales) dans un contexte renouvelé. Par contexte renouvelé, il faut comprendre un enseignement utilisant les ressources numériques via les médias (téléphone, ordinateur), ce qui est conforme à la révision des dispositifs d'A-E du FLE-FLS dans le contexte plurilingue. Les podcasts sont tout simplement des contenus audios numériques qui s'écoutent n'importe quand et n'importe où, sur un smartphone, sur une tablette ou sur un ordinateur. Ces atouts liés aux podcasts sont majeurs dans le contexte malien, on peut y accéder facilement et gratuitement pour les enseignants aussi bien que les apprenants. Aussi le document peut être converti au format mp3, donc téléchargeable. C'est un format facile à exploiter, car on peut écouter un podcast tout en faisant une autre activité parallèle.

Parmi les enjeux pédagogiques et didactiques des podcasts, il y a le fait qu'aucun pré-requis en informatique n'y est demandé pour les utiliser. En plus, la distinction des sons (phonèmes) est d'autant plus intéressante qu'elle permet la fluidité dans la lecture comme dans la communication verbale chez les apprenants. Du côté des enseignants, les podcasts incarnent le changement dans le secteur éducatif malien utilisant encore le tableau noir, la craie et la méthode directe. La capture suivante extraite d'un cours de français¹¹⁷ au fondamental illustre notre propos surtout la problématique de la formation des enseignants maliens.

¹¹⁶ <https://www.podcastfrancaisfacile.com/apprendre-le-francais/phonetique-en-francais>.

¹¹⁷ Cette leçon est tirée du groupe whatsapp, *français bien dit, bien écrit*, Famaghan KEITA, Docteur et Inspecteur national de français au Mali, vue le 02 décembre 2021 à 14 heures.

Photo 32 : Confusion entre le nom et le verbe



Source: Groupe français bien dit, bien écrit, 2021

Cette capture ci-dessus souligne une fois de plus la nécessité de former les enseignants à la didactique de la grammaire surtout la différenciation des catégories grammaticales ou espèces de mots du français. Cette faute est difficile à passer sous silence dans la mesure où elle a été doublement commise. Elle pose la problématique de la formation de l'enseignant concerné, peu importe le niveau d'étude et la classe en question. Les apprenants sont les premières victimes innocentes d'un tel système éducatif, car ils sont accusés quotidiennement d'avoir un niveau inférieur à la moyenne en français parlé et écrit. Mais, dans ce cas de figure, nous sommes tenté de dire que cette faute passerait mieux à l'oral qu'à l'écrit, vu que la prononciation n'est pas affectée par cette forme fautive. Au contraire à l'écrit, il est difficile de justifier cette méprise jusqu'à attribuer la valeur du verbe au nom.

Du point de vue de la didactique, on ne voit pas non plus les objectifs pédagogiques visés par ce cours de langue française. Or, dans une perspective de modernisation des outils pédagogiques et didactiques, les apprenants ont besoin de savoir les tenants et les aboutissants du cours pour qu'ils se sentent impliqués et attachés. Perdre de vue la définition des compétences visées par le cours est synonyme d'engager les apprenants dans une aventure avec tous les risques que cela engendrerait. Au nombre des conséquences de l'absence d'objectifs pédagogiques, il y a l'absence de construction de programmation ni de progression autour de l'activité de l'apprenant. La définition des objectifs du cours représente un guide dans l'action pédagogique et la précision des critères d'évaluation. Elle fournit une base raisonnable pour l'évaluation formative. C'est la raison pour laquelle Clause cité dans Minder (2007) précise bien l'intérêt de définir les objectifs en contexte d'apprentissage, car : « *L'éducation est une action poursuivant des objectifs; faute de quoi elle n'est qu'absurdité et agitation stérile* ». Les pro-

grammes Hotpotatoes (*op. cit.* section, 2.1.1.2) peuvent apporter la solution à cette problématique des objectifs pédagogiques. Voyons à présent un autre logiciel utile pour générer des questionnaires d'exercices ou de tests en lien avec la modernisation des dispositifs d'A-E du FLEFLS en contexte plurilingue au Mali.

2.1.4. Netquiz, générateur de questionnaires

Netquiz est un créateur de tests pour Internet/intranet qui génère toutes les composantes du quiz dans un dossier qu'il suffit d'installer sur un serveur. Il permet de construire des exercices ou des tests dans Internet sans programmation ni connaissance du langage HTML, selon neuf types de questions différents (association, choix multiple, réponses multiples, lacune, mise en ordre, exercice à trou, dictée, zones à identifier et vrai ou faux), tout en insérant des images, des textes, des sons ou des séquences vidéo. Dans la section suivante, nous nous attarderons sur les enjeux pédagogiques de cet outil didactique.

2.1.4.1. Apports pédagogiques de Netquiz

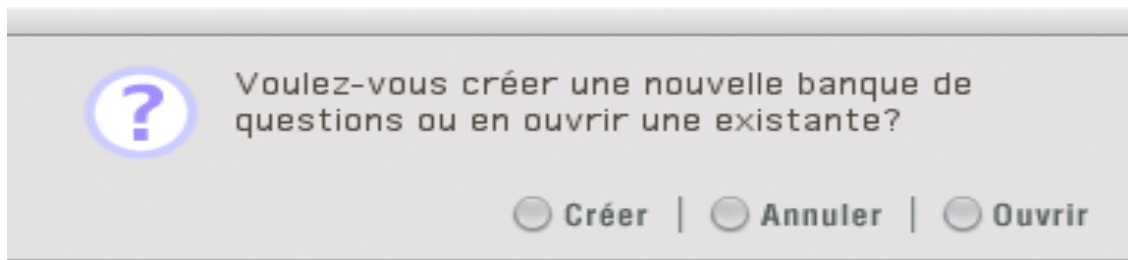
Le logiciel *Netquiz Pro4* est un éditeur de questionnaires¹¹⁸ que l'on peut déposer dans Internet. Il permet de traiter 13 types de questions (Associations, Choix multiples, Classement, Damier, Développement, Dictée, Marquage, Mise en ordre, Réponse brève, Réponses multiples, Texte lacunaire, Vrai ou faux et Zones à identifier). On peut également composer des pages de section qui permettent de regrouper les questions dans le questionnaire Web. Les questions et les sections peuvent contenir du texte, des images, du son, de la vidéo et des hyperliens Web. Elles peuvent aussi être configurées de différentes manières, selon les besoins de l'utilisateur.

Dans une banque de questions¹¹⁹ (fichier avec l'extension « npro »), les questions et les sections apparaissent dans une liste (voir la liste de questions dans la zone « Questions et sections » de la figure qui suit) et peuvent être glissées dans différents questionnaires (voir les dossiers de questionnaires dans la zone « Questionnaires » de la figure qui suit).

¹¹⁸. Les questionnaires produits avec le logiciel *Netquiz Pro 4* respectent la norme SCORM. Il est donc possible d'effectuer un certain suivi des résultats des répondants (note pour chaque question et note globale) lorsque ces questionnaires sont intégrés à une plate-forme pédagogique qui respecte les spécifications SCORM.

¹¹⁹Dans les faits, une banque de questions peut aussi contenir, outre les questions, des sections et des questionnaires. Nous emploierons l'expression « Banque de questions » pour être plus concis.

Figure 27 : Fenêtre de création ou d'ouverture d'une banque de questions



Source: Tutoriel, Netquiz Pro4

Malgré les enjeux énoncés, Netquiz a ses limites par rapport à la longueur des questions. Dans la section à suivre, nous reviendrons plus en détails sur ces limites.

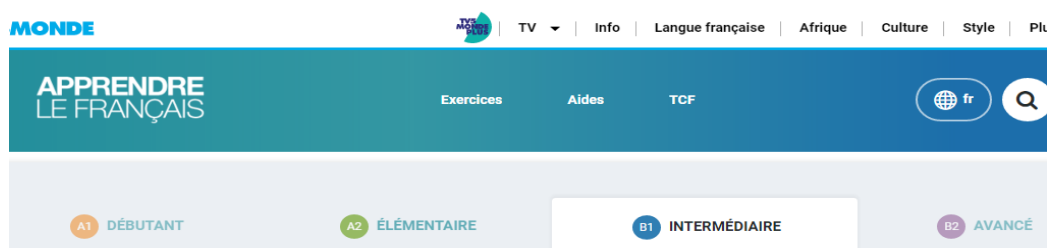
2.1.4.2. Limites de Netquiz

Tout comme Hot Potatoes, Netquiz permet d'intégrer aux exercices toutes sortes de ressources multimédias et les réponses peuvent être commentées, corrigées. Il s'agit d'un logiciel certes plus récent par comparaison à Hot potatoes mais il présente certaines insuffisances comme suit :

- le logiciel ne permet pas de faire des évaluations sommatives, l'enseignant n'a aucun retour sur les résultats de ces élèves ni leurs erreurs. On ne peut donc construire que des évaluations formatives, ou des activités réalisées en présentiel, en TD par exemple.
- nécessite une petite prise en main, mais une fois que la logique d'ensemble est comprise, la construction d'évaluations est facile.

Moderniser les dispositifs d'apprentissage-enseignement du FLE-FLS en contexte plurilingue au Mali passe également par *Apprendre le français avec TV5monde.com*. Car, le site est bien fait et les fiches sont directement utilisables ou adaptables en fonction du niveau de chaque public cible. Les sujets y sont traités en conformité avec les programmes scolaires de beaucoup de pays en tenant compte des thèmes interculturels et de l'actualité. C'est aussi un site permettant un apprentissage innovant, multimodal (Podcasts, vidéo, audio, etc.) surtout interactif favorisant le vocabulaire interculturel (cf. capture ci-contre).

Figure 28 : Apprendre le français avec Tv5Monde



Source: Site Apprendre le français avec TV5monde

Les activités de compréhension et de productions orales sont les mieux fournies sur le site. Nous estimons que les photos (5-12 *op. cit.*) pourraient être didactisées pour en faire des activités langagières. Ainsi, trois activités peuvent être proposées dans le cadre du développement des compétences orales, vu qu'elles sont délaissées par le système éducatif malien au profit de celles de l'écrit. Voici en gros comment se déroulent les activités concernées susceptibles de modification en fonction des objectifs pédagogiques du cours:

- **Activité 1:** Compréhension orale/ compréhension écrite pour les classes de 10ème CG au lycée pour la communication liée à la vie quotidienne.

Consigne: L'enseignant fait lire ou écouter le document (après enregistrement du texte).

- **Activité 2:** Production orale

Consigne : Chaque groupe choisit ou tire au sort une image à présenter à la classe ou en fonction de l'effectif de la classe, les petits groupes seront constitués pour sélectionner des images déclencheurs d'interactions orales en classe.

- **Activité 3 :** Production orale sous forme d'exercices d'association pour exposer les apprenants à la parole en classe

Consigne : Les apprenants choisiront les images qui leur parlent et relieront chaque monument au quartier où il se trouve implanté.

Ces activités sont intéressantes en contexte malien, dans la mesure où elles entrent dans le cadre de la modernisation des outils d'apprentissage-enseignement du FLE-FLS marqués par leur caducité comme nous l'avons déjà expliqué plus haut.

Le premier avantage de ces activités constitutives de dispositifs didactiques et pédagogiques, c'est la possibilité d'apprendre autrement le français en sachant distinguer correctement les mots et les sons correspondants de la langue grâce par exemple à la dictée en classe de fondamental 1 et 2. Cela permet ainsi d'enrichir le vocabulaire de l'interculturel, de travailler sur l'orthographe des mots bref développer les compétences linguistiques des apprenants.

Deuxième avantage, c'est que ces activités constituent des outils pour s'exercer et développer la capacité d'écoute chez les apprenants maliens en favorisant leur production écrite. C'est à juste raison que (Vigner,1984 : 17) définit cet exercice comme :

« [...] Toute activité langagière qui va prendre la forme d'une tâche imposée ou proposée à l'apprenant par une instance extérieure à vocation formatrice. [...] Les fonctions pédagogiques de l'exercice sont variées [...] :

approfondissement des connaissances acquises, familiarisation de l'apprenant avec leur manipulation, contrôle de l'acquisition des connaissances ».

Avec le site de TV5monde, l'apprenant peut facilement s'exercer avec le clavier virtuel en procédant à des séries de réécoutes séquentielles pour mieux associer la phonétique à la graphie des mots. On lui apprendra ainsi à peser les mots, en allongeant la prononciation grâce à ce site. Cela représente une spécificité de l'oral à savoir comment bien articuler les mots et aussi à apprendre comment parler avec un débit naturel et non articulé dans un milieu informel. Le but aussi est de développer les compétences en compréhension orale. Cela permet aux élèves de pouvoir suivre une conversation spontanée qui n'est pas justement bien articulée et où des fins de mots disparaissent (sons « *ne* » de négation, groupe de consonnes simplifié, etc.). Nous insistons davantage sur ce point puisqu'il relève du sujet de notre recherche. En effet, la suppression du premier élément de la négation « *ne* » est traditionnellement considérée comme un trait de la langue orale familière ou comme un fait d'évolution structurelle propre au français. Alors que l'ancien français utilisait un marqueur unique « *ne* », hérité du latin et antéposé au verbe, le moyen français et le français classique ont développé un marquage discontinu encadrant le verbe « *ne...pas* ». L'évolution actuelle va à nouveau dans le sens d'un marqueur unique « *pas* », mais cette fois-ci postposé au verbe comme dans les exemples suivants:

1. [...] moi je bosse pas le vendredi matin
2. Je sais pas ce qui t'arrive.

Ce marqueur discursif du français parlé confirme les spécialités de l'oral (voir chap. 3, section 3.2.2. de la modernisation), la nécessité de sensibiliser et de familiariser les apprenants maliens à tous ces paramètres langagiers. Cette sensibilisation passe par l'intégration des compétences de l'oral pour moderniser et améliorer les niveaux de compétences et de performances des outils d'apprentissage-enseignement du FLE-FLS en contexte plurilingue au Mali. Cela convoque le recours aux ressources numériques pour motiver et impliquer directement les élèves et étudiants maliens. La dictée y paraît comme une activité intéressante pour travailler l'oral et l'écrit à la fois, c'est-à-dire la faculté d'écoute des apprenants et leur capacité intellectuelle à faire correspondre à chaque mot entendu la graphie appropriée. Ainsi le troisième avantage de la dictée peut se réaliser en classe ou en autonomie. Dans le cas échéant, l'apprenant aura la liberté d'aller à une seconde chance pour mieux réussir l'exercice. Dans un pays où aucun laboratoire de linguistique française n'est disponible, initier des activités d'écoute comme la correction phonétique semble la bienvenue pour développer les compétences orales

(compréhension et production orales) et faire prendre conscience de l'existence des différents accents francophones par rapport aux accents des Français natifs.

Dans le souci de renforcer les compétences des apprenants et celles des enseignants maliens, le site de TV5monde offre la possibilité de faire de la dictée une activité de compréhension. Nous pensons par exemple aux questions environnementales (pollutions, changements climatiques, les effets de serre etc.), qui peuvent bien faire l'objet de dictée. Cela permet de laisser la fenêtre ouverte sur le monde de l'intérieur comme celui de l'extérieur. Toutefois dans le cadre d'une évaluation ou d'un examen final, il est impossible de s'attribuer la faveur d'une seconde chance avec le support TV5monde. Il reste entendu que l'approche communicative actionnelle n'est pas une évidence dans les pratiques de classe au Mali (*cf.* antérieurement chapitre 1 de la contextualisation). L'approche communicative situe l'apprenant sous l'optique d'autres apprenants et celle de l'enseignant. Alors que l'approche actionnelle ne se centre pas sur la langue mais sur la résolution d'un problème, sur l'aboutissement d'une fin. Elle emploie la langue en tant qu'instrument intermédiaire. Entre la société vue comme domaine de réalisation des actions et la classe perçue comme domaine de réalisation des tâches, on trouve au moins quatre types de recouvrements possibles :

A. La classe comme lieu de *conception* d'actions

B. La classe comme lieu *d'action*

C. La classe comme lieu de *simulation* d'actions

D. La classe comme lieu de *préparation* aux compétences langagières et culturelles qui devront être mises en œuvre dans les actions sociales ultérieures.

Dans la méthodologie traditionnelle, l'aire privilégiée est la D (la classe comme lieu de *préparation*) : les récitations de règles de grammaire, de listes lexicales apprises par cœur, ou encore les exercices de grammaire, de vocabulaire et de traduction sont autant de tâches qui ne correspondent pas directement à ce que les élèves devront faire plus tard en langue étrangère. Il s'agit plutôt des tâches qui sont censées les y *préparer* indirectement à long terme. C'est sur la section B (la classe comme lieu *d'action*) que se légitime la fonction formative de la classe de langue et la mission éducative de l'enseignant de langue : on écoute les autres en classe, on ne se coupe pas la parole, on intervient pour faire avancer la réflexion collective, etc., parce que la classe est un lieu social où les comportements exigés sont les mêmes que ceux qui sont exigés en société.

Dans l'approche communicative, l'aire privilégiée est la C (la classe comme lieu de *simulation d'actions* : dramatisation du dialogue de base, présentation d'un sketch, jeu de rôle,

simulation plus ou moins « globale »). Cela ne va pas sans poser un sérieux problème en milieu scolaire. Le message subliminal adressé en permanence aux élèves y est en effet à peu près le suivant : « Vous êtes ici pour apprendre une langue étrangère, désolé, ce n'est pas l'endroit idéal pour le faire, mais ne vous inquiétez pas: vous allez faire le plus souvent possible comme si vous n'y étiez pas ». On avouera que ce n'est pas la meilleure manière de motiver à l'apprentissage scolaire des langues.

Dans la « pédagogie du projet », les aires privilégiées sont la A (conception d'un voyage à l'étranger, d'une exposition pour le hall du collège, du site Internet de la classe.) et la B (présentation à la classe d'un exposé de groupe, table ronde sur un sujet de société, entrevue avec un invité extérieur). C'est encore à l'enseignant, en définitive, en toute responsabilité professionnelle, de décider avec quels apprenants privilégier à quel moment quels types de recouvrements entre tâches et actions, et comment les combiner et les articuler.

Intégrer la perspective actionnelle de manière à l'ajouter aux précédentes possède trois implications pratiques majeures:

- Mettre les documents d'apprentissage au service de l'action (et non l'inverse). Oser une « révolution culturelle »: l'enseignant part, pour construire ses unités didactiques, des activités qu'il veut mettre en place et non des moyens qu'il va mobiliser. Il considère comme supports à part entière les documents produits par les apprenants eux-mêmes au cours, ou en fin, de leur projet (notes personnelles, rapports intermédiaires, comptes rendus, etc.): dans certaines classes finlandaises, par exemple, les interventions de l'enseignant sur des points de lexique, de grammaire ou de graphie-phonie ne se font plus qu'à partir des exposés présentés en classe par les apprenants.
- Mettre les compétences d'apprentissage au service de l'action (et non l'inverse). Les dossiers d'évaluation du (Diplôme de Compétence en langue) (DCL), certification officielle du ministère français de l'Éducation (voir vwww.d-c-1.net), s'appuient sur une mini-simulation: le candidat se voit confier une mission (dans laquelle deux examinateurs intervenants jouent un rôle) qui débouche sur la rédaction d'un projet et qui se déroule suivant le scénario translangue suivant :

Tableau 28 : Les tâches dans la logique actionnelle

| Phase | Composante | Activité |
|-------|---------------------------------|---|
| 1 | compréhension écrite | collecter des informations à partir de documents écrits |
| 2 | compréhension orale | collecter des informations à partir de documents sonores |
| 3 | expression-compréhension orales | collecter des informations complémentaires dans un entretien au téléphone avec un examinateur |
| 4 | interaction orale | présenter, argumenter et négocier son projet devant un autre examinateur |
| 5 | expression écrite | rédigier le projet |

Source: Le français dans le monde 80-347

Les composantes ci-dessus évoquées par la revue du français dans le monde et les activités correspondantes sont bien en phase avec les compétences visées par l'APC au Mali (voir photo 6). Mais les pratiques de terrain nous montrent que la perspective actionnelle n'est appliquée par les enseignants que nous avons enquêtés. En plus, le travail de collecte d'informations à l'aide d'un document audio est moins fréquent. Deux constats permettent de comprendre cette situation de l'oral dans le contexte malien. D'abord, l'oral n'est pas perçu, nous l'avons déjà dit plus haut, comme un objet d'enseignement. Ensuite, la méthodologie active (modèle actuel) est le critère principal ou moyen au service d'un projet à réaliser par les apprenants (un concevoir un projet de voyage). Ainsi dans la logique du CECRL (2000), la perspective actionnelle exige à l'enseignant de concevoir une tâche la plus « authentique » possible, incitant les apprenants à simuler une action telle qu'elle se déroulerait dans la vie réelle, transformant ainsi la salle de classe en une sorte de laboratoire d'essai plongeant les élèves dans un exercice les préparant à devenir des « acteurs sociaux ». La tâche devra être orientée vers un résultat concret et conçue de telle sorte que les élèves puissent mettre en œuvre un ensemble de compétences, notamment celle de communiquer langagièrement. Or, au Mali la réforme avec l'APC lui demande de travailler les compétences écrites et orales même si ces dernières ne le sont pas dans les faits sur le terrain. L'intérêt d'intégrer l'approche actionnelle au système éducatif malien répond aux besoins de modernisation des dispositifs pédagogiques en contexte plurilingue au Mali qui est au cœur du présent travail. La formation des enseignants maliens à cette approche actionnelle consoliderait fortement les acquis en APC, car comme l'affirme Jacquin (2012) : *On serait alors à la fois du côté de « l'agir d'usage » tout en créant les conditions nécessaires à « l'agir d'apprentissage », remplissant ainsi la mission fondamentale de l'école.* Ainsi dans ce scénario d'évaluation du DCL, les enjeux sont différents, puisque la consigne de l'évaluation

est le repérage d'un maximum d'informations possibles dans le/les document(s). Lorsque de cette compréhension, il s'agit désormais.

- a) de sélectionner les informations utiles,
- b) d'éliminer les informations inutiles,
- c) de repérer les informations manquantes que l'on va devoir chercher ailleurs.

La perspective actionnelle ébauchée par le *CECR* aura réellement été intégrée dans les salles de classe lorsque l'on trouvera couramment dans les manuels de langue et les préparations de cours des enseignants le type de consigne suivant: « Repérez dans ce document les informations qui ne s'y trouvent pas ».

- Mettre la communication au service de l'action (*et non l'inverse*). La page 23 du manuel *Tandem* C. Bergeron, M. Albero et M. Bidault, Didier (2003) fournit un bon exemple de mini projet instrumentalisé au service de l'approche communicative : « Vous faites visiter votre collège à un nouvel élève ou à un correspondant ». Les deux cas de figure suggérés par les auteurs sont traités de la même manière au niveau de la communication-visite d'un nouvel élève ou celle d'un correspondant. Cependant, il est évident que la conception de ce projet sera en réalité très différente dans l'un et l'autre cas.

Photo 33 : Manuel illustratif de la perspective actionnelle, Tandem

C. Bergeron, M. Albero et M. Bidault: *Tandem*, niveau 2, Didier, 2003, page 23.



Source : Puren, Harmonisation de l'évaluation du CECRL, 2006

Dans le même sens que le travail en binômes, les textes fabriqués peuvent être également envisagés dans le contexte malien là où l'enseignant n'aura pas accès à la connexion pour diverses raisons (non accès à internet ou coupure de l'électricité), les élèves liront et répondront aux questions y afférentes. Dans la section qui suit, nous allons d'abord définir les jeux utiles

ensuite évoquer les différents types de jeux dans la perspective de création de dispositifs didactiques et pédagogiques.

2.1.5. Serious Games ou jeux utiles

D'abord entendons-nous sur le terme « jeu » désignant toute activité volontaire de divertissement et dont le seul objectif est de pourvoir le plaisir. De plus, l'étymologie anglaise nous apporte un éclairage supplémentaire ; « Game » signifie amitié, compagnie. On peut en conclure que c'est un lieu de communication, de sociabilité et d'échanges concrets et authentiques. Ensuite, il convient de distinguer le jeu « plaisir » du jeu au service de l'enseignement des langues, afin de ne pas ramener l'activité ludique en classe à une simple activité de remplissage. Pour abonder dans la même direction, De Grandmont (1997) identifie trois types de jeux distincts. Le jeu ludique est libre, spontané, imaginatif, sans règles fixes destiné au plaisir. Nous estimons que ce type peut servir de déclencheur d'un exposé oral en classe ou détendre l'atmosphère de la classe. Dans le contexte malien, cela paraît intéressant, car il peut servir à déclencher l'activité orale (par exemple une introduction amusante) pourrait inciter la classe rester à l'écoute. En outre, le jeu éducatif qui tend vers un apprentissage par la répétition, permet d'acquérir des structures linguistiques. Enfin, le jeu pédagogique permet de vérifier les acquis des élèves ou de revenir sur des connaissances ou des objectifs déjà travaillés.

Au regard de toutes ces nuances, nous voyons bien que les jeux sérieux revêtent plusieurs acceptions dans les manuels de français. Il en est ainsi des jeux de rôles, des tâches et des projets. Le terme est alors accompagné d'autres mots-clés, tels que « créatif », « motivant », « investissement », « libre », « récréatif », « valorisant ». C'est à juste titre que (Capelle, Menand, 2009b) emploie le terme « ludique » pour faire référence à des activités numériques portant sur la grammaire ou le vocabulaire. Faut-il comprendre que le caractère interactif puisse donner d'emblée une couleur plus attrayante à ce type d'activités ?

Pour appuyer notre propos, citons Renaud et Kaufman (2010) qui proposent de distinguer jeu et simulation éducatifs de la façon suivante :

Le jeu est une situation fictive, fantaisiste ou artificielle dans laquelle des joueurs, mis en position de conflit [...], sont soumis à des règles qui structurent leurs actions en vue d'atteindre des objectifs d'apprentissage et un but déterminé par le jeu [...]. Au contraire, la simulation se veut un modèle simplifié, dynamique et juste d'une réalité définie comme un système. [...] La simulation n'implique pas nécessairement un conflit, une compétition,

et la personne qui l'utilise ne cherche pas à gagner, ce qui est le cas dans le jeu (Renaud et Kaufman, 2010 : 35).

Cette pensée de Renaud et Kaufman *op. cit.* met en lumière les nuances entre le jeu et la simulation. En effet, le premier terme implique la définition des principes et l'atteinte des objectifs prédéfinis dans la perspective d'apprentissage-enseignement du FLE-FLS, l'enseignant s'attend à la réussite des activités de la part des apprenants. Dans le contexte malien, cela constitue une stratégie nouvelle pour apprendre et enseigner autrement le français. Puisque les jeux proposés dans les activités de classe sont de nature à motiver les apprenants.

En revanche, le second terme n'engage pas les apprenants dans une posture de vainqueur ni de buts à atteindre comme le premier. Nous retenons que les deux termes se retrouvent dans la mesure où les apprenants restent les principaux acteurs de leur apprentissage, se sentent plus libres que s'ils avaient à faire à des activités traditionnelles.

L'enjeu de ces types de jeux fictifs ou réels (par exemple le jeu de rôles comme la simulation d'un entretien d'embauche) est de moderniser les pratiques de classe en diversifiant les outils d'apprentissages du FLE-FLS en lien avec le système éducatif malien. Nous pourrions faire allusion aux personnages fictifs dans les légendes et contes pour mettre les apprenants au centre de leur formation. Dans cette même logique de création de jeux pédagogiques, il nous paraît moins évident de qualifier d'emblée tous les jeux de « ludiques » ou d'« amusants » et dès lors, l'utilisation de ce mot revêt un caractère plutôt commercial. Nous pouvons citer quelques exemples tirés des travaux de Weiss (2002) ou ceux de Silva (2008). Les activités qui font appel à la créativité, notamment narrative, à la mémoire ou au hasard pourraient également entrer dans cette catégorie. Toutefois, les jeux de société et de lettres restent ceux qui jouissent plus particulièrement d'une bonne fortune auprès des enseignants qui ont tendance à les utiliser comme un intermède ludique qui ouvre, ponctue ou boucle le cours. Il s'agit des jeux utiles et créatifs pour déclencher la parole chez les apprenants de langue, puisqu'au Mali les unités d'apprentissages inscrits au programme de français au lycée par exemple indiquent des études sur les genres oraux. Dans le même ordre d'idées, il serait intéressant d'aborder les contes et les fables sous forme de jeux à l'aide de logiciel pour innover et motiver davantage les apprenants. La section qui suit nous donne des précisions sur la nécessité d'apprendre le français en se servant des genres littéraires oraux.

2.1.6. Contes et fables : jouer pour apprendre

Les contes et les fables sont certes des genres traditionnellement oraux, mais ils jouent un rôle moralisateur et pédagogique dans l'éducation et la formation des enfants. Ils appartiennent aux sous-genres littéraires (par comparaison à la poésie, au roman et au théâtre) dont la narration des faits et les péripéties des personnages est de nature à attirer l'attention des apprenants. Il s'agit-là des aspects ludiques et attractifs notamment les univers merveilleux (voir Bâ, *la coépouse bossue*, in *Il n'y a pas de petite querelle. Nouveaux contes de la savane*, 1999) auxquels ils font référence. En effet, les contes et les fables constituent d'autres types de supports didactiques susceptibles d'être exploités pour développer les compétences écrites et orales dans les classes de seconde au Mali. Nous estimons qu'il est tout à fait possible d'étudier les contes africains à partir d'une activité d'écoute, où les apprenants auront la possibilité de développer leurs compétences communicatives. On pourrait passer par exemple de la version papier à la version audio ou audiovisuelle selon les moyens techniques dont disposerait l'établissement.

L'enseignant doit au préalable faire enregistrer ou monter le document pour le rendre en audio ou audiovisuel et le partager avec les élèves. Ainsi, les élèves seront répartis en petits groupes en fonction du nombre de personnages qu'ils incarneront. Ces activités interactives en classe se dérouleront dans une perspective communicative et actionnelle sous forme de jeux de rôle pour dégager la structuration du récit : les épreuves endurées par les personnages du début à la fin. Les élèves seront aussi amenés, dans le fond, à tirer l'enseignement véhiculé dans le cas du conte et la morale illustrée concernant la fable. On peut garantir ainsi la motivation, la compréhension et la prise de parole chez les apprenants maliens en classe de français. La méthode traditionnelle directe est à bannir au profit de l'apprentissage interactif du point de vue du discours oral en classe.

Par ailleurs, on peut développer l'oral et les interactions en classe en vue de moderniser les pratiques enseignantes du FLE-FLS en contexte plurilingue au Mali. Pour ce faire, la rubrique « *problèmes d'aujourd'hui* » offre l'opportunité, conformément aux programmes de français selon l'APC. Il s'agit d'aborder des sujets brûlants de l'actualité dont la crise sanitaire de 2020 et l'intégration des TIC à l'éducation font partie intégrantes.

Si nous prenons par exemple la crise sanitaire mondiale de la COVID19, elle peut servir de tremplin pour amorcer un exposé-débat et amener les apprenants à parler et interagir en classe. Cette approche pédagogique est moins contrainte que celle qui consiste à s'arroger le

droit de monopoliser la parole et le cours. Contrairement à cette démarche directe, notre proposition permet de créer des occasions de prise de parole et d'interactions en vue de développer les compétences langagières et linguistiques chez les apprenants maliens. Dans cette optique, le professeur peut par exemple poser la question suivante :

Êtes-vous pour ou contre le réajustement des calendriers scolaires suite à la crise sanitaire du COVID19 ?

Nous distinguons cette activité scolaire interactive destinée à changer les pratiques pédagogiques (en responsabilisant les apprenants), de l'interaction comme domaine de recherche en linguistique se rapportant à l'oralité. Il s'agit bien de faits de langue à dissocier.

En pratique, l'activité de communication orale en classe se réalise à travers la création des scénarii avec des binômes pour les étudiants de bureautique et de communication ou ceux des lettres: l'élève A est d'accord et l'autre partie B s'y oppose. En clair, il s'agit de la simulation de situations fabriquées par les apprenants eux-mêmes. Chacun doit utiliser des arguments et des exemples solides pour défendre ses opinions. Par exemple, les mercredis après-midi étant libres au niveau de l'enseignement secondaire général, ce créneau peut être mis à profit par les enseignants et les élèves pour développer de telles activités. L'objectif visé est de les initier à la prise de parole et à l'argumentation. La confrontation des deux points de vue autour d'un problème constitue un moyen d'y arriver. Car, chacun est amené à exprimer son propre point de vue et doit être capable de l'argumenter en puisant dans ses compétences linguistiques pour être convaincant. Ainsi, l'autonomisation et la confiance en soi s'établissent chez les apprenants pour participer à un débat suscité par l'exposé oral en classe.

On pourrait lancer le débat sur le réajustement des calendriers scolaires suite à la crise sanitaire liée à la COVID19. D'une part, les étudiants sont déçus de leur échec scolaire, ils ne veulent pas de nouveaux horaires, d'autre part. Dans le cas des écoles privées, cela peut affaiblir leur situation financière (l'enseignant ayant déjà terminé le programme scolaire). À l'exception de la période de confinement de deux mois, les cours dans les privés n'ont pas connu d'interruption due à la grève comme au public. L'extension du temps de travail appelle à la levée de plus de ressources financières de la part des promoteurs d'écoles privées dont les moyens sont assez limités pour un tel réajustement. On aurait pu partir d'échanges authentiques pour repérer les indices et les manifestations des accords et désaccords entre co-énonciateurs. Mais en tenant compte du contexte malien, nous avons préféré le modèle précédent. L'objectif était de rattraper les temps perdus et les lacunes constatées à cause de la crise sanitaire et des mouvements syndicaux.

2.1.7. Jeu de balle pour apprendre le français parlé en classe de langue

Dans le contexte malien, tous les matériaux semblent les bienvenus pour travailler une compétence qui n'est pas enseignée comme telle. Comme nous l'avons expliqué plus haut, les compétences orales ne sont ni enseignées ni évaluées dans le système éducatif. Une situation qui paraît paradoxale au point qu'on reproche aux apprenants maliens de ne pas savoir s'exprimer correctement à l'oral. Comment porter une accusation sur le niveau des élèves en français parlé alors que rien n'est fait pour valoriser cette compétence incontournable dans les communications quotidiennes ? Cette valorisation passe par l'intégration des compétences de l'oral et de ses grilles d'évaluation dans les programmes de formation. Cela coïncide d'ailleurs avec notre perspective de modernisation des outils d'apprentissage-enseignement du FLE-FLS en vue de relever le niveau de performance des apprenants maliens. Les jeux de rôle ont toute leur place pour combler les attentes dans ce domaine. L'objectif pédagogique s'inscrit dans la perspective actionnelle avec les verbes de description ou de portrait. Pour faire le lien avec l'APC en vigueur au lycée, de telle activité correspond effectivement au développement des compétences orales inscrites au programme de français de 10^{ème} année. La consigne serait de décrire le visage, le corps et les vêtements de celui ou celle à qui on lance la balle. Une autre consigne consisterait à exprimer ses goûts et ses aversions, puisque pratiquer une langue, c'est tout d'abord la parler surtout interagir, entrer en communication avec l'autre. Même si l'interaction orale est accessoire dans le présent travail, elle peut paraître la compétence la plus difficile à aborder pour les apprenants Maliens de niveau débutant. On peut proposer par exemple de ne pas : « *systématiser à l'oral le vocabulaire de la description physique et l'expression des goûts et des préférences* »

L'objectif n'est pas que les élèves sachent décrire leur voisin uniquement pendant le jeu, mais qu'ils soient capables de réutiliser les mêmes modèles par la suite dans les situations de communication réelle en dehors de l'école. La question de la comparaison étant à peine amorcée dans l'activité, elle me semble être secondaire dans l'objectif. Les contraintes de l'activité seraient que tous les apprenants (les joueurs) doivent parler même les plus timides. Les matériaux utilisés sont une balle (voir image ci-dessous).



2.1.8. Conclusion partielle

Comme nous pouvons le constater les outils (2.1.1- 4.1.4, *op.cit.*) listés sont différents non seulement en fonction des types d'activités (production et compréhension orales / production et compréhension écrites) mais aussi en fonction du niveau des apprenants dont il faut garder en vue. Cette diversité des dispositifs correspond aux multiples besoins exprimés par les enquêtés (voir chap.3, section 3.2.3 de la méthodologie) et les constats faits sur le terrain. La réunion de tous ces éléments factuels montre clairement la nécessité de réviser les outils didactiques et pédagogiques en cours dans le système éducatif malien. Puisque ces dispositifs d'apprentissage du français sont en déphasage avec la modernité (voir chap.2, section 2.5. de la contextualisation). Il convient d'utiliser des méthodes pratiques liées aux ressources nouvelles. L'objectif est de contribuer à moderniser pour améliorer le système éducatif malien en contexte plurilingue. Cette éventualité permettra à l'école malienne de répondre aux normes internationales dont elle signataire. Ces normes ont trait aux innovations pédagogiques et à la compétitivité des contenus de formation dans le cadre de la régionalisation du LMD. C'est à juste raison que le système LMD en cours fait suite aux engagements qu'a pris le Mali en 2005 avec ses pairs du REESAO, afin de permettre la mobilité professionnelle internationale des élèves et étudiants maliens. Dans ce qui suit, nous aborderons le dernier chapitre du présent travail pour discuter et conclure provisoirement.

Chapitre 3 : Discussions et conclusion

3.1. Discussions

Au terme de nos travaux de recherche sur le terrain et de nos différentes références bibliographiques, nous devons dire que les échantillons de notre enquête sont représentatifs de la multiplicité et la diversité des publics francophones du Mali. Car, ils prennent en compte les apprenants maliens dans leur globalité (élèves et étudiants), mais aussi les autres usagers des secteurs informel et non formel, bref tous ceux qui expriment le besoin d'apprendre et de se perfectionner en français, peu importe la catégorie socio professionnelle. C'est cela qui justifie le choix d'un corpus diversifié au travers les échantillons choisis (voir par exemple fig.4, schéma 3 et tableau 18 du chap1 de la contextualisation).

L'objectif général du présent travail aspire à mettre en place des dispositifs de FLE-FLS reflétant les besoins linguistiques et langagiers des apprenants maliens et par extension tous les francophones. L'analyse des productions orales des élèves montre clairement leurs faibles rapports au français parlé en dehors de la sphère scolaire. Et le terme d'« enseignement captif du français » (*cf. supra* chapitre 1, section 1.6.1. de la contextualisation) nous paraît pertinent dans la mesure où les apprenants n'ont pas choisi la langue d'enseignement en occurrence le français d'où leur volonté de se libérer en parlant la LM en famille. En témoigne un micro-trottoir réalisé à Bamako en mars 2021 dans le cadre de la semaine de la francophonie, où on apprend avec Mamadou Dia, professeur à la Faculté des lettres et des sciences du langage de Bamako qu'« *offrir un livre à son enfant à la maison est perçu comme une punition* » dans la société malienne.

Nous pensons que les jeux utiles envisagés dans le dernier chapitre de cette recherche pourraient pallier cette insuffisance en lecture. En effet, il est possible avec les outils nomades comme les téléphones de travailler en s'amusant avec les applications éducatives (par exemple le jeu du millionnaire pour enrichir son vocabulaire en autonomie). Il est à remarquer qu'un paragraphe du CECRL traite de l'outil ludique (notamment la section 4.3.4. p.47). Et c'est à juste raison que nous avons jugé nécessaire de faire d'abord l'état des lieux (voir chapitre 1 de la contextualisation) pour mieux nous rendre compte des pratiques enseignantes et des difficultés liées à la situation de l'apprentissage du français au Mali.

Ces difficultés s'expliquent en gros par les multiples réformes entreprises sans la consultation et l'implication des personnes directement concernées que sont les enseignants sur le terrain. Malheureusement, les réformes sont importées et imposées par les partenaires tech-

niques et financiers (cf. chap1 section 1.2. de la contextualisation). Les conséquences sont perceptibles dans la dégradation constante de la qualité de l'enseignement du français et en français. Car, selon les statistiques de l'OIF de 2017 relatives au Mali seulement 17% de la population sont réellement francophones. D'où le recours à l'éclectisme et aux méthodes qui s'inspirent de l'actualité de la didactique et de la pédagogie tournée vers les compétences transversales du CECRL. Parmi ces compétences figure la compétence diamésique qui paraît très intéressante à enseigner aux apprenants maliens en classe de langue de même que les marqueurs discursifs et les cas de dislocations. Ces deux notions sur lesquelles nous n'avons pas insisté dans le présent travail pourraient servir à alimenter des recherches postdoctorales futures.

De notre point de vue, la résolution de toutes ces problématiques passe par la formation des enseignants maliens à la didactique de l'oral et des interactions verbales avant de les intégrer dans les programmes scolaires et universitaires en fonction des besoins respectifs de formation. Une application judicieuse de l'APC (voir image 9 sur les contenus de formation, chap.1 de la contextualisation) et la relance des PELF permettent également de développer ces compétences communicationnelle et professionnelle avec l'accompagnement technique et financier des autorités éducatives. Il faut rappeler que les directions nationales de l'éducation sont dotées du capital humain pour ce faire. Par capital humain, nous voulons parler des ressources humaines disponibles pour assurer la formation pédagogique et didactique des enseignants. Par exemple, le choix porté sur le bilinguisme (français-bamanankan) relève d'une des stratégies pour améliorer les niveaux de compétence des apprenants maliens à l'écrit et à l'oral comme le rappelle bien Skattum (2010) « *L'utilisation des langues nationales dans l'éducation est un puissant facteur de développement. Elle crée un environnement lettré favorable à une meilleure maîtrise des activités socioprofessionnelles par les populations* ».

Nous avons jugé nécessaire de rappeler une expérience personnelle qui a marché et qui permet de démystifier l'enseignement-apprentissage du FLE-FLS en responsabilisant les apprenants pour libérer la parole chez les plus timides.

Pour être précis, l'interprétation des résultats des données de l'enquête montrent clairement la nécessité de travailler au développement des compétences de l'oral et des interactions en contextes du plurilinguisme au Mali. Les tableaux (24, 25 et 26) nous donnent des éclaircissements sur l'aptitude des étudiants cibles. Il est à remarquer que le mpm par ces étudiants de l'échantillon est compris entre 154 mots et 571 mots soit une différence de 417 mots pour le même niveau de compétence (Licence1). De même, les questions posées étaient identiques sans contrainte de temps. On en retient que le statut de français langue officielle et de scolarisation n'a pas sa pleine valeur au regard de ces résultats. Si aucune mesure didactique n'est prise, le

risque serait de voir des étudiants de Master2 qui ne sachent pas communiquer oralement selon les registres variés, ce que nous appelons « les étudiants géants aux pieds d'argile ». En clair, cette métaphore veut simplement dire que ces étudiants n'ont pas le niveau censé refléter leur diplôme. Or, avec l'ère de l'harmonisation des contenus de formation et des diplômes des pays membres du REESAO, les produits de l'école malienne doivent jouer leur partition au risque d'être à la traîne des autres pays.

Cela va dans la même direction de nos hypothèses de départ, celles de doter les formateurs et apprenants maliens d'outils s'inspirant des bonnes pratiques de l'oral et des interactions en classe. C'est à ce prix que nous aiderons à redorer le blason des compétences langagières et linguistiques des apprenants maliens. Et pour cause, le modèle européen en général et finlandais en particulier nous fournit de la matière à construire des modèles en fonction de nos réalités socioculturelles. Cela permet de sortir de l'impasse pédagogique et didactique persistante. Certes nos résultats auront pu s'élargir à l'intérieur du pays mais nous pensons que les échantillons présentés sont largement suffisants pour dégager les insuffisances et les vides constatés de part et d'autre. Deux faits majeurs émergent de nos enquêtes de terrain :

1. l'oral n'est pas envisagé dans le système malien en tant qu'objet d'enseignement quel que soit l'ordre d'enseignement.
2. l'insuffisance notoire voire le vide didactique et pédagogique sur les recherches en lien avec notre thématique globalement l'oral et les interactions en contexte de plurilinguisme.

La prise en considération de ces faits nous a dicté le choix d'aller vers les personnes ressources (les personnalités de l'éducation), les acteurs directs (enseignants) et les bénéficiaires du projet (les apprenants) en vue de recenser les ressentis, les problèmes et les besoins de formation en FLE-FLS. Mais comment peut-on arriver à cette fin lorsque les compétences ne sont pas enseignées comme telles et que les LN semblent jouer le rôle du français ? C'est une question pertinente même si la non-intégration de ces compétences orales n'est nullement synonyme d'un manque d'intérêt. Loin s'en faut. Puisque même en France, il a fallu attendre les années 1970 pour que l'oral soit au centre des recherches en didactique. La tendance peut être inversée dans la mesure où la vernacularisation du français au Mali traduit, de notre point de vue, la volonté de s'approprier cette langue qui fait d'ailleurs partie du patrimoine historique. Dans le même ordre d'idées, tous les enquêtés de notre échantillon sont favorables au plurilinguisme et à la langue de Molière. En témoignent les réponses des enquêtés (par exemple BOU, GAR et SIS) en lien avec l'importance de parler français.

Encadré 18 : Plurilinguisme, une nécessité selon les étudiants interrogés

SKO : et quel est l'avantage selon vous de savoir parler plusieurs langues//

BOU: bon selon moi/ il est important de parler plusieurs langues/ parce que ça beaucoup d'importance//une fois quitté ton pays paternel/donc/donc si tu es parti à l'aventure/donc une fois que tu te débrouilles dans plusieurs langues/donc ça peut te faciliter pour pouvoir t'installer dans ce pays-là//

GAR : euh/ savoir parler l'anglais et le français / ça permet de vite communier avec plusieurs personnes et de se faire comprendre rapidement// il y a beaucoup d'avantages quand même// je ne saurais comment vous dire/ mais ça aide dans plusieurs endroits//

SIS: oui/ c'est très intéressant/parce que quand tu parles plusieurs langues/ il y a des lieux où/par exemple la langue française dans le domaine de la profession/si tu n'arrives à parler pas français ou anglais/ tu ne peux même pas communiquer quoi// toujours/ c'est toi qui as la bouche bée/ alors que ça ce n'est pas normal//

Source: Extrait de notre corpus d'enquête 2018

Parallèlement à ces déclarations concordantes, il faut aussi composer avec la diversité des publics francophones maliens (formel, informel et non formel) qui expriment aujourd'hui leurs besoins d'améliorer la qualité de leur expression (voir chap.3 de la méthodologie, sections 3.1.1, 3.1.4 et 3.1.5). Il est convenable que la question soit prise en charge. Plusieurs raisons plaident en faveur de ce positionnement en lien avec la réorganisation des compétences orales en contexte plurilingue, car une langue ne s'apprend ni ne s'enseigne au seul bénéfice du développement des compétences écrites (savoir lire et écrire).

Une langue étrangère, de surcroît le français, s'apprend aussi pour communiquer et interagir différemment et à bon escient d'où la compétence diamésique. Les variations langagières méritent qu'on s'y intéresse pour juger et évaluer la qualité des rapports qu'entretiennent les apprenants maliens avec l'oral et ses spécificités. Encore faudrait-il qu'ils en soient formés et sensibilisés ? L'analyse des productions (cf. chap.3 de la méthodologie, section 3.) montre que beaucoup d'efforts restent à faire sur le plan didactique et pédagogique.

L'originalité de notre recherche tient à l'absence de bases de données sur la modernisation des dispositifs d'AE du FLE-FLS en contexte plurilingue au Mali compétences visées par notre travail de recherche. Il s'agit de combler ce vide autant que faire se peut.

La création des dispositifs dans la dernière partie s'inscrit dans cette démarche. Certes, nos résultats auraient pu être exhaustifs mais les échantillons de notre corpus sont représentatifs

des apprenants dans leur diversité à la dimension du caractère composite du corpus choisi (voir chap.3, section 3.) et des réalités du terrain.

Sur le plan global, nous disons que les résultats concordent avec les hypothèses de départ à savoir que les apprenants parlent et interagissent avec des difficultés, vu que les pratiques de classe ne font pas de place au développement des activités orales et interactives. Cet état de fait n'est pas anodin d'où l'idée d'innover, de changer les méthodes traditionnelles afin de tenir compte de l'évolution de la didactique au fil des progrès scientifiques et techniques dont les enseignants et apprenants doivent tirer profit. L'intérêt croissant autour des compétences de l'oral et des interactions (*cf.* le rapport de 2016 de l'OSDEF) prouve à suffisance l'urgence de rendre un enseignement-apprentissage du FLE-FLS plus attractif, puisque la maîtrise du français, malgré les langues véhiculaires, ouvre la voie à un travail décent, à une certaine reconnaissance sociale et à un certain prestige. C'est pourquoi notre positionnement initial demeure le même, il faut actualiser le système éducatif malien pour le rendre efficient pour un public malien en contexte plurilingue (voir tableau 17 du chap.1 de la contextualisation). De même les critiques acerbes à l'endroit des apprenants doivent céder leur place à l'apport personnel de tous les formateurs pour cette cause noble, celle de hisser l'école malienne longtemps désapprouvée à un rang souhaitable.

Les dispositifs que nous proposons donc s'adaptent au système éducatif moyennant quelques efforts, de dons de soi pour une utilisation judicieuse des outils que nous avons présentés individuellement avec les forces et les limites respectives. Il est donc possible de doter notre système éducatif en construisant des modèles à la lumière des autres et en intégrant les TICE qui constituent d'ailleurs des tremplins pour mieux intérioriser les compétences orales et interactives. Cela permettra de mieux faire sentir l'existence des produits de notre système au sein du RÉESAO, une sorte de concerts linguistiques des états membres. Il ne s'agit pas d'y figurer mais d'apporter sa pierre à la construction de l'harmonisation des contenus de formation de l'espace avant la régionalisation avec la mobilité professionnelle à la clé. Il s'agit d'une concurrence légale où le diplômé malien peut exercer ses compétences dans chacun des sept pays membres du réseau et inversement.

Pour le résumé à mi-parcours, nous affirmons que les résultats de notre enquête confirment bien nos hypothèses au regard de tout ce qui précède. Ils sont le reflet d'un pays marqué par l'absence de métadonnées en sciences du langage. Les résultats obtenus serviront néanmoins à projeter d'autres axes de recherches sur les compétences orales et interactives sur le Mali. On pourrait songer à évaluer plus tard l'impact des TICE sur le rendement des apprenants

maliens à l'oral avec un regard sur les marqueurs discursifs, les cas de dislocations et les approches de la passivation.

3.2 Conclusion partielle

Les dispositifs que nous avons proposés dans cette dernière partie s'inscrivent dans une perspective d'expérimentation d'outils numériques et audiovisuels en vue de contribuer à l'amélioration de la qualité de l'apprentissage-enseignement du FLE-FLS en contexte pluri-lingue au Mali. Ces dispositifs nous ouvrent la voie à l'intégration des compétences orales et interactives au travers des TICE. Une initiative qui fait suite aux échecs répétés des méthodes pédagogiques et des réformes éducatives entreprises depuis soixante ans et dont les résultats n'ont pas été concluants au regard des données de la contextualisation dans la première partie de notre travail. Loin d'être des solutions toutes faites, ces dispositifs font écho aux résultats des données de l'enquête. Nous estimons que les autorités éducatives du Mali doivent théoriser les valeurs éducatives sans avaler les approches importées ou imposées par les bailleurs de fonds.

Dans cet esprit, la création de ces outils reflétant les réalités socioculturelles des apprenants s'avère inévitable au changement et à l'amélioration des pratiques de classe en FLE-FLS. Le fait réjouissant de ces dispositifs précités, c'est que la plupart sont gratuits sans prérequis en informatique. C'est à ce prix d'innovation pédagogique que la Finlande s'est hissée au rang des pays européens dont la qualité du système éducatif est sans conteste. Cela vaut également pour le CECRL avec le portfolio que l'Europe a identifié et développé en six niveaux de compétences langagières. Le Mali ne saurait échapper à cette initiative bienfaitrice s'il tient à redresser le niveau des apprenants à l'oral et aux interactions en classe, autant que faire se peut. Une intégration graduelle des compétences langagières et interactives est possible en mettant l'accent sur les conditions et les moyens pour doter les écoles en salles informatiques suffisantes sans occulter la formation des formateurs. De plus, les dispositifs proposés pourraient servir de pistes de réflexion pour les zones rurales n'ayant pas accès à la connexion ni à l'électricité. Leurs finalités sont de contribuer à l'amélioration de la qualité des enseignements par la modernisation des outils et des ressources pédagogiques dans les cours de français. Dans cette perspective, la modernisation prend en charge l'intégration des compétences orales, vu qu'elles sont encore délaissées au profit de celles de l'écrit (voir plus le chap. 2 de l'état des lieux de la modernisation des apprentissages du français au Mali).

CONCLUSION GÉNÉRALE

Au terme de notre recherche, nous devons dégager les points forts, les limites et les perspectives. Puisqu'il est évident que tout travail humain reste perfectible et critiquable afin de l'améliorer. Nous reconnaissons humblement que les outils présentés devraient être testés individuellement pour rendre compte de leur efficacité sur le terrain. Notre position initiale était de les élaborer puis de tester leur efficacité sur le terrain avec les publics cibles. Mais deux faits majeurs nous ont dissuadé. Le premier a trait aux grèves illimitées des enseignants, les écoles sont restées fermées donc impossible de rencontrer les apprenants. Le second est lié à la crise sanitaire qui nous a bloqué en France pendant cinq mois et plus au lieu de deux. À notre retour au pays, les écoles ont été fermées pour les mêmes raisons de confinement. Pour confirmer ces difficultés au regard du temps imparti, nous avons dû mettre le second plan en exécution, celui de répertorier d'abord des logiciels gratuits et libres d'accès en lien avec la modernisation des dispositifs d'A-E du FLE-FLS en contexte plurilingue au Mali. Ensuite, nous les avons téléchargés pour les présenter individuellement (les avantages et les limites). Enfin, nous avons proposé des activités (QCM, exercices à trou, les correspondances, de compréhension et de production orale etc.) propres à chaque logiciel sous forme de guide pédagogique. L'idée de présenter les logiciels de cette façon s'explique par le fait que ces outils ne sont pas connus du grand public d'enseignants de français au Mali. De ce fait, les indications générales qui sont fournies leur permettront une prise en main de ces dispositifs nouveaux pour le contexte malien. Ainsi, nous nous sommes mis dans une logique d'utilisateurs novices de ces programmes d'applications pour aider à changer les pratiques de classe avec le numérique et l'audio ou l'audio-visuel selon le cas. C'est pourquoi, nous avons estimé que ce serait trop demander aux enseignants maliens (en nous référant au terrain) dont la plupart peinent à manipuler les claviers d'un ordinateur, de nous mettre dans une posture d'ingénierie pédagogique de réalisation de supports audio (visuels). Pour être clair, nous avons voulu répertorier des logiciels dont certains professeurs d'informatique ont testé l'efficacité pendant de longues séances répétées de cours (comme Netquiz, Learningapps et Flipgrid). Il s'agit d'une utilisation attestée mais limitée aux seuls professeurs de multimédia et d'informatique.

Nous avons personnellement travaillé en ligne sur les documents sonores avec l'échantillon de 60 étudiants dont les réponses nous ont été envoyées via whatsapp. Tous ont pu produire une note vocale après écoute intégrale de l'audio de 5 minutes environ relative à une

chanson malienne en bamanankan mélangé au français. Cela leur a permis d'apprendre en participant individuellement à la construction du sens au document sonore. Il s'agit donc de la pédagogie inversée avec une dose ludique (écoute d'une chanson à expliquer à partir d'enregistrement vocal), car les consignes et les documents avaient tous été envoyés sur la plate-forme du groupe cible.

Dans le même sens, nous engageons l'exploitation des bandes dessinées comme dispositifs pour innover et dynamiser les pratiques du FLE-FLS aujourd'hui. Nous adossons cette initiative à une expérience personnelle de 2005 en lien avec *Aya de Yopougon*, de Marguerite Abouet, une série de bandes dessinées qui plonge les apprenants dans l'histoire postcoloniale de la Côte d'Ivoire. Les apprenants maliens après lecture ont bien exposé l'œuvre à travers un concours interlycées de Bamako intitulé « *Génies des bibliothèques* ». En qualité d'encadreur, nous devons avouer que ce concours soudainement arrêté, a permis de créer l'émulation, le goût de la lecture et l'expression orale chez les jeunes adolescents des lycées entrés en lice. La relance d'une telle activité socioculturelle constitue un pan important dans le renforcement et la maîtrise des compétences orales et linguistiques. Ces activités socioculturelles sont des moyens de combler les vides laissés par les cours officiels dispensés en présentiel et éventuellement ceux exploitant les ressources numériques liés aux TICE.

En définitive, les dispositifs que nous avons proposés ne sont pas une fin en soi, mais des outils mis à la disposition des enseignants maliens qui pourront les intégrer et/ou à les adapter en fonction des objectifs pédagogiques visés par les programmes. Les photographies des lieux publics servent à déclencher les interactions pour développer les compétences orales chez les apprenants comme les applications dédiés au vocabulaire (améliorez votre français.com, le maître des mots, le jeu du millionnaire, etc.) L'intérêt de ces jeux est de prendre en charge l'actualité didactique et pédagogique du FLE-FLS, car enseigner le français aujourd'hui convoque le recours et la maîtrise des TICE. Alors qu'attendent-ils les enseignants et les responsables du secteur éducatif maliens pour moderniser leurs approches pédagogiques à la lumière de la révolution scientifique et technique ? C'est à ce prix que les compétences orales seront réhabilitées dans les examens et concours nationaux au grand bénéfice des compétences langagières et linguistiques.

Les hypothèses de départ que nous avons émises ont été confirmées par les résultats de l'enquête, puisque les enseignants ne traitent pas des compétences de l'oral comme discipline à part entière. Les enseignants du FLE-FLS pratiquent de l'oral à travers les activités pédagogiques les interactions avec les élèves, les corrections, les explications et les ordres et/ou consignes. Par conséquent, les apprenants maliens n'ont pas une maîtrise suffisante de l'oral pour

poursuivre des études et s'insérer dans la vie professionnelle. Les résultats ont montré un manque de contact direct avec le français parlé en dehors de l'espace scolaire et universitaire. C'est pourquoi quand ils parlent, ils ne font pas de discrimination entre le code de l'écrit et le code de l'oral. Les interactions ont lieu au travers des interférences langagières et de l'alternance codique français-bambara.

Les élèves et étudiants maliens éprouvent des difficultés à l'oral, parce que l'oralité est condamnée en quelque sorte au profit des formes écrites. Par conséquent, la compétence écrite demeure le seul moyen d'évaluation de tous les examens nationaux et des différents concours d'entrée à la fonction publique au Mali. Or, la maîtrise de l'oral, c'est-à-dire du code lui-même (le français oral ou le français parlé en soi), fait partie aujourd'hui des compétences indispensables à la réussite scolaire voire professionnelle surtout dans un pays francophone comme le nôtre. Dans cette même optique, les ressources numériques sont incontournables pour des raisons de performances pédagogiques et professionnelles, puisqu'elles offrent des documents didactisés ou non, audiovisuels, authentiques et des images dont les méthodes et outils classiques d'apprentissage du français ne parviennent pas à rendre compte. C'est la raison pour laquelle Hamma (2019) convoque l'intégration de la compétence diamésique en classe de français, car la part de responsabilité du système éducatif, de l'école et de la qualité des programmes y joue un rôle crucial. Ainsi, Hamma ci-dessus lève un coin du voile sur l'une des problématiques transversales liées à la notion de « compétence diamésique » qui concerne aussi le système éducatif malien. La création des dispositifs de FLE-FLS en contexte plurilingue au Mali n'implique-t-elle pas de former les enseignants maliens à l'ingénierie des multimédia pour réduire la fracture numérique et le vide didactique à l'ère de la révolution technologique? Les responsables concepteurs des programmes scolaires et universitaires au Mali doivent y penser pour rendre le système éducatif plus performant et en phase avec l'évolution du monde en termes de technologies liées à l'enseignement.

Bibliographie

- Aboutet, M., & Oubrierie, C. (2005). Aya de Yopougon, vol. 1. *Gallimard Jeunesse*.
- Adorno, T. W., & Popper, K. R. (1979). *De Vienne à Francfort: La querelle allemande des sciences sociales*. (E. Complexe, Éd.) Bruxelles, Belgique.
- Allai, L. (1981) "*Stratégie d'évaluation formative : conceptions psycho-pédagogiques et modalités d'application* " in *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Peter Lang
- Alexandre, D. (2011). *Les méthodes qui font réussir les élèves*. Paris: ESF Sciences humaines.
- Alidou, H., Boly, A., Brock-Utne, B., Diallo, Y. S., Heugh, K., & Wolff, H. E. (2006). Optimizing learning and education in Africa: The language factor. *Paris: ADEA*.
- Aline, M. et Ignacio T. (2020) *Évaluation prospective de l'appui du PME à l'éducation au niveau des pays Mali – rapport final – deuxième année janvier*, pp18-19
- Amselle, J. E. M, Bokolo (dir.), (1999). *Au cœur de l'ethnie: ethnies, tribalisme et État en Afrique*.
- Anne-Lore, B., Claudine, B., & Gabriela, F. (1996). *Evaluation de l'expérience d'apprentissage bilingue de Sierre 1994/1995*. Neuchâtel: IRDP.
- Apothéloz, D., & Grobet, A. (2005). Appendices dans le discours: aspects syntaxiques, prosodiques et pragmatiques. *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 41, 95-126.
- Anscombe, J. C., & Ducrot, O. (1983). *L'argumentation dans la langue*. Editions Mardaga.
- Anscombe, J. C. (2010). Autour d'une définition linguistique des notions de voix collective et de ON-locuteur. *La question polyphonique ou dialogique en sciences du langage*. Metz: Université Paul Verlaine, 39-64.
- Antoine, G. (1984). *Au bonheur des mots : mélanges en l'honneur de Gérard Antoine*. Nancy: Presses universitaires de Nancy.
- Argod-Dutard, F. (2007). La part du lecteur: écriture et implicite. *Rencontres*, 103-119.
- Arnaud, J.-C., & Touré, A. T. (2010). *Atlas du Mali*. Paris: Editions du Jaguar.
- Audemar, A. (2017). Apprendre une langue. *Journal de l'alpha* 207, 12-14.
- Austin, J. L. (1962). Le langage de la perception.
- Austin, J. (1970). *Quand dire, c'est faire*. Seuil.
- Authier-Revuz, J. (1982). « *Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive : éléments pour une approche de l'autre dans le discours* ».

- Bâ, A. H. (1991-1992). *Amkoullel, l'enfant peul*. Paris: Actes Sud.
- Badian, S. (1972). *Sous l'orage suivi de la mort*. Montpellier.
- Bakhtine, M. (1984). Les genres du discours. *Esthétique de la création verbale*, 263-308.
- Bal, W. (1984). ‘A propos des particularités lexicales du français en Afrique noire ’. *Au bonheur des mots. Mélanges en l'honneur de Gérald Antoine*, 31-40.
- Barré-de Miniac, C. (2003). Savoir lire et écrire dans une société donnée. *Revue française de linguistique appliquée*, 8(1), 107-120.
- Barré-de-Miniac, C. (2004). Une pratique d'écriture scientifique: la proposition de communication. *Pratiques*, 121(1), 199-215.
- Baudrit, A. (2007). *L'apprentissage coopératif: Origines et évolutions d'une méthode pédagogique*. Louvain-la-neuve : De Boeck Supérieur.
- Bazillon, T. (2011). *Transcription et traitement manuel de la parole spontanée pour sa reconnaissance automatique* [Thèse de doctorat en Linguistique, Université du Maine]
- Beacco, J. C., & Byram, M. (2003). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe: de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Conseil de l'Europe, Division des Politiques Linguistiques.
- Beacco, J. C. (2015). Le Conseil de l'Europe et les langues de scolarisation. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (70), 147-157.
- Beacco, J.-C. (2018). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris: Didier.
- Belloncle, G. (1984). *La question éducative en Afrique noire*. Paris: Karthala.
- Benhaim, M., & Nadaud, A. (1965). *L'enseignement du calcul Jour après Jour*. Paris: Hatier.
- Benveniste, E. (1974). *Problèmes de linguistique générale*. Paris: Gallimard.
- Bernabé, J., Laferrière, D., Bouchard, E., Ouellet, R., & Saint-Éloi, R. (1997). *De l'oralité à la littérature antillaise: figures de l'Un et de l'Autre*. Les presses de l'Université de Laval.
- Berrendonner, A. (1981). *Éléments de pragmatique linguistique by Alain Berrendonner*. Paris: Ed. Minit.
- Bertrand, P. (2009). À propos de la révolution de l'écrit (Xe-XIIIe siècle). Considérations inactuelles. *Médiévales. Langues, Textes, Histoire*, (56), 75-92.
- Besse, H. (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Editions Didier.
- Besse, H. (1992). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Credif: Didier.
- Biggs, P., & Dalwood, M. (1976). *Les Orléanais ont la parole*. Longman.
- Bilger, M., & Cappeau, P. (2004). L'oral ou la multiplication des styles. *Langage et société*, (3), 13-30.

- Billieres, M. (2008). Le statut de l'intonation dans l'évolution de l'enseignement/apprentissage de l'oral en FLE. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 27-37.
- Blanche-Benveniste, C. (1990). Usages normatifs et non normatifs dans les. *Toward a typology of European languages*, (8), 317.
- Blanche-Benveniste, C., & Jeanjean, C. (1987). *Le français parlé: transcription et édition*. Didier érudition.
- Blanchet, P. (2003). Contacts, continuum, hétérogénéité, Polynomie, organisation «chaotique», pratiques sociales, interventions... quels modèles? Pour une (socio) linguistique de la « complexité ». *Cahiers de sociolinguistique*, (1), 279-308.
- Blanchet, P. (2015). *Cahiers de Linguistique Revue de sociolinguistique et de sociologie de la langue française*.
- Blondé, J., Racelle-Latin, D., A.E.L.I.A., technique., A. d., française., A. d., & IFA., E. d. (1983). *Inventaire des particularités lexicales du français en Afrique noire (1983)*. Montréal : AUPELF.
- Bouamor, H. (2012). *Étude de la paraphrase sous-phrastique en traitement automatique des langues* [Thèse de Doctorat en linguistique, Université Paris Sud-Paris XII].
- Boudjellal, A. (2012). *Réflexion sur la didactique de l'oral en milieu universitaire algérien*. *Synergies Algérien*, 15, 121-129.
- Boulton, A., Canut, E., Guérin, E., Parisse, C., & Tyne, H. (2013). Corpus et appropriation de L1 et L2. *Linx. Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, (68-69), 9-32.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire*. Fayard.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction: Éléments d'une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit.
- Bourdon, J. (2006). Coût et financement de l'éducation primaire en Afrique Subsaharienne.
- Boutin, A. B. (2019). État des lieux de la recherche sur le français en Afrique. *Langue française*, (2), 11-26.
- Brossard, M. (2001). *Construction des connaissances et pratiques d'écrit. Perspectives*. Actes du Colloque sur le constructivisme, Département de l'instruction Publique. Genève: J.-J. Ducret (Ed).
- Brouté, (2006) *La modernisation de l'enseignement-apprentissage des compétences de production orale en FLE ne peut plus attendre*, Synergies Espagne n° 2 - 2009 pp. 213-221

- Calvet, L. J. (1969). Sur une conception fantaisiste de la langue: La " Newspeak " de George Orwell. *La Linguistique*, 5 (Fasc. 1), 101-104.
- Calvet, L. J. (1993). *La sociolinguistique*. Paris: Presses universitaires de France.
- Calvet, L. J. (1994). *Les voix de la ville: Introduction à la sociolinguistique urbaine*. Payot.
- Calvet, L.-j., & Moreau, M.-L. (1998). *Une ou des normes?: insécurité linguistique et normes endogènes en Afrique francophone*. Paris: Diffusion Didier érudition.
- Calvet, L. J. (1999). Aux origines de la sociolinguistique la conférence de sociolinguistique de l'UCLA (1964). *Langage & société*, 88(1), 25-57.
- Calvet, L.-J. (2004). Les Essais de linguistique. *Cite*, 14.
- Calvet, L. J. (2005). Mondialisation, langues et politiques linguistiques. *Synergies Chili*, (1), 1-12.
- Canelas-Trevisi, S., & Thévenaz-Christen, T. (2002). L'étude des interactions en classe de français langue étrangère et langue maternelle : deux « didactiques » au banc d'essai ? *Revue française de pédagogie*, 17-25.
- Canut, C. (1995). *Dynamique et imaginaire linguistiques dans les sociétés à tradition orale. Le cas du mali* [Thèse de doctorat en Linguistique, Université, Paris 3].
- Canut, C. (2008). Le spectre identitaire. *Entre langue et pouvoir au Mali, Montpellier, Lambert-Lucas*.
- Capelle, G. (1991). Changement de cap. *Le français dans le monde*, 44-47.
- Capelle, G. (2009). Et Robert Menand. Taxi.
- Cappeau, P. (2001). Faits de syntaxe et genres à l'oral. *Le Français dans le monde*, pp. 69-77.
- Cardon, D. et Christian L. (1996). La formation de la pratique scientifique. *Réseaux. Communication-Technologie-Société*, 14(78), 143-147.
- Carel, M. (2011, Février 01). *La polyphonie linguistique*. Récupéré sur [journals.openedition.org: http://journals.openedition.org/transposition/365](http://journals.openedition.org/transposition/365)
- Castellotti, V., & de Robillard, D. (2001). Langues et insertion sociale: matériaux pour une réflexion sociolinguistique. *Langage et société*, (4), 43-75.
- Chambers, A. (2009). Les corpus oraux en français langue étrangère: authenticité et pédagogie. *Mélanges CRAPEL*, 31, 15-33.
- Chanet, C. (2004). Fréquence des marqueurs discursifs en français parlé: quelques problèmes de méthodologie. *Recherches sur le français parlé*, 18(83), 106.
- Charles, F., & Legendre, F. (2006). *Les enseignants issus des immigrations: modalités d'accès au groupe professionnel, représentations du métier et de l'école*. Sudel.

- Chatel, E., & Grosse, G. (2002). L'Enseignement Sociologique au Lycée: entre problèmes sociaux et sociologie savante. *Éducation et sociétés*, (1), 127-139.
- Chaudenson, R., & Rakotomalala, D. (2004). Situations linguistiques de la Francophonie.
- Chatel, E., & Grosse, G. (2002). L'Enseignement Sociologique au Lycée: entre problèmes sociaux et sociologie savante. *Éducation et sociétés*, (1), 127-139.
- Chervel, A. (1995). *L'enseignement du français à l'école primaire. Textes officiels 1880-1939*. Paris, INRP/ Économica, tome 2.
- Chiss, J.-L. (1978). Synchronie/diachronie : méthodologie et théorie en linguistique. *Saussure et la linguistique pré-saussurienne*, 91-92.
- Chiss, J. L. (1998). Michel Dabène: fondation et continuité de la DFLM. *La Lettre de l'AIRDF*, 22(1), 3-3.
- Chollet-Mocanu, C. (2011). *L'enseignement des langues romanes et de l'anglais dans un lycée roumain: analyse des manuels scolaires et pratiques pédagogiques* [Thèse de doctorat en linguistique, Université d'Avignon].
- Choppin, A. (1998). Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation. Dans P. Champy, collectif, C. Etévé, & 2 (Éd.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (éd. 2, pp. 666-669). Paris : Nathan Université.
- Cicourel, A. V. (2006). The interaction of discourse, cognition and culture. *Discourse studies*, 8(1), 25-29.
- Cissé, N. (2005). L'influence des langues nationales sur le Français des Lycéens et Etudiants, cas des locuteurs tamasheq du District de Bamako.
- Cogis, D., & Brissaud, C. (2003). L'orthographe: une clé pour l'observation réfléchie de la langue? *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 28(1), 47-70.
- Cogis, D., & Ros, M. (2003). Les verbalisations métagraphiques: un outil didactique en orthographe? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 9(1), 89-98
- Cohen, N. (2013). Entre écrits "fonctionnels" et écrits "littéraires": l'édition en bamanankan au Mali. *Journal des africanistes*, pp. 132-154.
- Colombani, H. (2011). « Le français tel qu'il se chante. Diamésie et . in *Synergies Italie*, 115-120.
- Colombani, H. (2015). « Diamésie, variation diastratique et littéarité: le cas du slam. *Repères DoRiF*.
- Corder, S. P. (1980). Dialectes idiosyncrasiques et analyse d'erreurs. *Langages*, 14(57), 17-28.
- Coste, D., & Galisson, R. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris: Hachette.

- Coste, D. (1986). Auto-interruptions et reprises. *DRLAV. Documentation et Recherche en Linguistique Allemande Vincennes*, 34(1), 127-139.
- Couet, M., & Wambach, M. (1994). *La pédagogie convergente à l'école fondamentale: bilan d'une recherche-action (Ségou-République du Mali)*. Agence de Coopération Culturelle et Technique.
- Coulibaly A. (2013). Politique de l'éducation au Mali de 1884 à 2012: Entre rupture et adaptation.
- Courtillon, J. (2003). *Elaborer un cours de FLE*. Paris: Hachette.
- Culioli, A. (1968). La Formalisation en linguistique. *Cahier pour l'analyse* 9, 106-117.
- Culioli, A. (s.d.). *Théorie des Opérations énonciatives*.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- Cuq, J.-P. (dir.) (2004) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : ASDIFLE, CLE International
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble*. PUG.
- Daff, M. (1995). Enquête lexicale et français oral au Sénégal. In *Le régionalisme lexical* (pp. 119-127). De Boeck Supérieur.
- Danthioko H., C (1996). *Problèmes de didactique de la langue française au Mali : étude d'un corpus de textes scolaires sous l'angle de la syntaxe* [Thèse de doctorat en Linguistique, Université Clermont Ferrand 2]
- Davesne, A., & Gouin, J. (1951). *Mamadou et Bineta, Cours de langage à l'usage des écoles africaines, classe de débutants et cours préparatoire*. Strasbourg: Strasbourg Intra.
- Davesne, A., & Gouin, J. (1957). *Contes de la brousse et de la forêt*. Strasbourg: Librairie ISTR.
- Davies, R. S., Dean, D. L., & Ball, N. (2013). Flipping the classroom and instructional technology integration in a college-level information systems spreadsheet course. *Educational Technology Research and Development*, 61(4), 563-580.
- Defays, J. M. (2018). *Enseigner le français langue étrangère et seconde: approche humaniste de la didactique des langues et des cultures*. Mardaga.
- De Grandmont, N. (1997). *Pédagogie du jeu: jouer pour apprendre*. De Boeck Supérieur.
- De Ketele, J. M. (2008). L'approche par compétences: au-delà du débat d'idées, un besoin et une nécessité d'agir. *Logique de compétences et développement curriculaire. Débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs*, 61-78.

- Delord, M. (2012). *Apprendre à lire et à écrire. De l'importance des différents systèmes d'écriture*. Récupéré sur <http://michel.delord.free.fr>:
http://michel.delord.free.fr/logo_syll_alpha.pdf
- De Saussure, F., Bally, C., & Sechehaye, A. (1966). *cours de linguistique générale*, Payot.
- Dembélé, L. (2006). Conception des manuels scolaires. Bamako : *Atelier de formation des formateurs d'enseignement des écoles à curricula*
- Demont, E. (2007). Conscience phonologique et mémoire de travail : quelle contribution respective aux difficultés en lecture ? *Etude auprès d'enfants francophones dyslexiques et lecteurs débutants*, 212-232.
- Denise, B. (1968). Autrefois, notre pays s'appelait la Gaule... Remarques sur l'adaptation de l'enseignement au Sénégal de 1817 à 1960. (E. d. l'EHESS, Éd.) *Cahiers d'Etudes Africaines*, 8(29), 110-122.
- Deny, M. (2021). *Innover en classe avec les pédagogies alternatives - Decroly, Freinet, Montessori...*, 80 fiches pratiques pour trouver l'inspiration et bien vivre à l'école, Hors collection Enseignement Vuibert, 192 pages
- Diallo, M. (2019). *L'accès au sens en lecture et la production à l'écrit : aptitudes et lacunes des collégiens et lycéens du Mali*. [Thèse de doctorat en Linguistique, Université Lyon 2]
- Diarra, A. (2020) *Le Curriculum Bilingue dans l'enseignement fondamental au Mali : Etat des lieux de sa mise en œuvre* [Thèse de doctorat en Linguistique, Université de Grenoble Alpes]
- Diarra, S. O. (1997), « Pédagogie convergente », *Nordic Journal of African Studies*, vol. 6, n°2, 20-30.
- Dillenbourg, P.(1999). *(Introduction) What do you mean by 'collaborative learning'?* Lausanne: Ecole Polytechnique Fédérale de Lausanne.
- Dister, A. (2007). De la transcription à l'étiquetage morphosyntaxique. Le cas de la banque de données textuelles orales VALIBEL. *U de Louvain. Thèse non publiée*.
- Dobson, J.L. (2008). The use of online formative quizzes to improve lesson preparation and summative exam results. *Advances in Physiology Education*, 32(4), 297-302.
- Doehler, S. P., & Pochon-Berger, E. (2015). The development of L2 interactional competence: Evidence from turn-taking organization, sequence organization, repair organization and preference organization. *Usage-based perspectives on second language learning*, 30, 233.

- Dolz, J., & Schneuwly, B. (2000). Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels de l'oral. *Evaluation, suivi pédagogique et portfolio*, pp. 164-165.
- Dominguez, Maitre & Pouille (2019), Comment élaborer une grille d'évaluation critériée ? Document non publié du Centre de soutien à l'enseignement de l'Université de Lausanne.
- Dortier, J.-F. (2012). *L'homme, cet étrange animal. Aux origines du langage, de la culture, de la pensée*,. Editions Sciences Humaines.
- Dortier, J.-F., & Journet, N. (2015). *Les Clés du Langage: Nature, Origine, Apprentissage*. Paris: Editions Sciences Humaines.
- Dostie, G., & Hadermann, P. (2015). «Introduction». In : Diasystème et variation en français actuel: aspects sémantiques. *Cahiers de lexicologie*, 9-20.
- Doucery-Perrin, A. (2012). *Apprentissage de la lecture et construction de l'identité de lecteur au cours préparatoire*. Grenoble: l'École Doctorale Langues, Littératures et Sciences .
- Doumbia, A. T. (2000). *L'enseignement du bambara selon la pédagogie convergente au Mali : théorie et pratiques*. Bamako: Institut des Sciences Humaines.
- Doumbia, F. (2016). Le corps digne: une question de la vie et de la mort. *Présence Africaine*, (1), 117-140.
- Douyon, D. (2006). Le discours diplomatique et démagogique du cousin plaisant au Mali. *Cahiers d'études africaines*, 46(184), 883-906.
- Douyon, D. (2007). *Quels savoirs et quelles compétences langagières des élèves développer dans les Pays Pauvres Très Endettés (PPTÉ) ? Le cas du Mali*, in Travaux de didactique du FLE n°58 PUM. (25-37)
- Draelants, H., & Maroy, C. (2007). A survey of public policy analysis. *KNOW and POI Literature Review Report*.
- Dreyfus, M. (2006). Enseignement/apprentissage du français en Afrique : bilan et évolutions en 40 années de recherches. *Revue française de linguistique appliquée*, 45-60.
- Dreyfus, M. (2016). Quels sont les apports de la sociolinguistique africaine aux problématiques de l'enseignement et de la didactique des langues ? *Espaces, mobilités et éducation plurilingues: Éclairages d'Afrique ou d'ailleurs*, 183.
- Diakitè, D. (2000). La crise scolaire au Mali. *Nordic Journal of African Studies*, 9(3), 6-28.
- Diakitè, D (2008). La crise scolaire au Mali : Les conséquences du programme de l'ajustement structurel, *Le Pouce*, Maliactu.
- Ducrot, O. (1979). Les lois de discours. *Langue française*, (42), 21-33.
- Ducrot, O. (1980). Analyses pragmatiques. *Communications*, 32(1), 11-60.
- Duez, D. (2001). Signification des hésitations dans la parole spontanée. *Revue parole*, 17-18.

- Dumestre, G. (1994). *Le bambara du Mali: essais de description linguistique*. Paris: Association linguistique africaine.
- Dumestre, G. (1997). De l'école au Mali. *Nordic Journal of African Studies*, 6(2), 31-52.
- Dumestre, G. (2000). De la scolarité souffrante (compléments à "De l'école au Mali"). *Nordic Journal of African Studies*, 9(3), 172-186.
- Dumestre, G. (2003). *Grammaire fondamentale du bambara*. KARTHALA Editions.
- Dumestre, G. (2011). *Dictionnaire bambara-français: suivi d'un index abrégé français-bambara*. Karthala Editions
- Dumont, E. (2006). Cross-sectional geometry of the dentary in bats. *Zoology*, 109, pp. 66-74.
- Dumont, P. (2001). « Diversité linguistique et culturelle (SDL) ». In : Actes du colloque Diversité culturelle et linguistique. Quelles normes pour le français ? Université Saint Esprit de Kaslik, 26 septembre 2011, IXe Sommet de la Francophonie, Beyrouth : A.U.F., pp. 43-49.
- Edema, A. B. (1998). *Etude lexico-sémantique des particularismes français du Zaïre* [Thèse de doctorat en Linguistique, Paris 3]
- Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1983). Achievement motivation. *Handbook of child psychology: social and personality development*. New York: Wiley, 643-691.
- Essono, Y. L. M. O. (2009). É our E IFA, Inventaire des particularités lexicales du français en Afrique noire. Paris: EDICEF AUPELF, 1983/1988. *Zeitschrift für französische Sprache und Literatur*, 119, 1.
- Fernandez-Vest, M. M. J. (1994). Les particules énonciatives dans la construction du discours.
- Fijalkow, J., & Vogler, J. (2000). Vous avez dit" litteratie. *Maîtrise de l'écrit: quels enjeux et quelles réponses aujourd'hui*, 43-57.
- Floquet, O. (2018). *Aspects linguistiques et sociolinguistiques des français africains*. Rome: Sapienza Università Editrice.
- Foucambert, J. (1986). *L'Ecole de Jules Ferry*. Paris: Retz.
- François, F. (1977). Alors cet événement s'est passé » : Les éléments organisateurs du récit oral. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 100-127.
- Fuchs, C., Grésillon, A., Lebrave, J. L., & Culioli, A. (1982). *La genèse du texte: les modèles linguistiques*. Centre National de la Recherche Scientifique
- Fuchs, C. (1983). Une version transformationnelle de l'ellipse: l'effacement chez Harris. *Histoire Épistémologie Langage*, 5(1), 103-111.
- Fuchs, C. (1994). *Paraphrase et énonciation*. Editions Ophrys.

- Flumerfelt, S., & Green, G. (2013). Using lean in the flipped classroom for at risk students. *Journal of Educational Technology & Society*, 16(1), 356-366.
- Gadet, F., & Kerleroux, F. (1988). Introduction: grammaire et données orales. *Linx*, 18 (1), 5-18.
- Gadet, F. (1996). « Une distinction bien fragile: oral/écrit ». *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 25, 13-27.
- Gadet, F. (1997). La variation, plus qu'une écume. *Langue française*, 5-18.
- Gadet, F. (2003). La variation sociale en français. *Ophrys*, 135.
- Gadet, F. (2005). De la sociolinguistique en France. *Cahiers de l'ILSL*, (20), 127-138.
- Gadet, F. (2007). *La variation Sociale en français*. Paris: Editions OPHRYS.
- Galtier, G. (2011). Les difficultés d'introduction des langues locales dans le système scolaire du Mali. *La revue Hermès (Presses universitaires de Rouen et de Havre)*, 403-411
- Galtier, G. (2013). Les nouveaux sites Internet de la communauté soninké et la standardisation de la langue. *Mandenkan. Bulletin semestriel d'études linguistiques mandé*, (50), 39-60.
- Gaston, V., & Pierre, N. (2008). *L'oral Haut la main!* Paris: Editions EYROLLES.
- Gendron, J.-D. (1972). *Rapport de la Commission d'enquête sur la situation de la langue française et sur les droits linguistiques au Québec*. Québec: Éditeur officiel du Québec.
- Gérard, F. M., & Roegiers, X. (1993). *Concevoir et évaluer des manuels scolaires*. De Boeck.
- Gilly, M., Roux, J. P., & Trognon, A. (1999). *Apprendre dans l'interaction: analyse des médiations sémiotiques*. Presses universitaires de Nancy.
- Gilquin, G., & Gries, S. T. (2009). Corpora and experimental methods: A state-of-the-art review.
- Goffman, E. (1974). *Les Rites d'interaction*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Goldberg, H.R., & McKhann, G.M. (2000). Les résultats des tests des étudiants sont améliorés dans un environnement d'apprentissage virtuel. *Avancées dans l'enseignement de la physiologie*, 23(1), S59-66.
- Gombert, A., & Roussey, J.-Y. (2007). L'intégration en classe ordinaire d'élèves souffrant de troubles spécifiques sévères du langage écrit : adaptations pédagogiques des enseignants de collège et de primaire. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 233-251.
- Gombert, J. É. (1996). Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (8), 41-55.
- Gomez, C., & Rives, M. (2019). Favoriser la motivation et l'apprentissage par les TICs (Technologies de l'Information et de la Communication dans l'Enseignement).

- Good, T. L., & Brophy, J.E. (1995). *Educational Psychology : A Realistic Approach*. New York : Longman.
- Goosse, A. (1975). La néologie française aujourd'hui. Observations et réflexions.
- Grandaty, M. (2001). Évaluation des apprentissages oraux au cycle 1. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 24(1), 137-150.
- Gremmo, M.-J., & Holec, H. (1990). La compréhension orale : Un processus et un comportement. *Le Français dans le monde. Recherches et applications (n° spécial, mars 1990)*, 30-40.
- Grice, H. P. (1979). Logique et conversation. *Communications*, 30 (1), 57-72.
- Grobet, A., & Auchlin, A. (2002). A l'attaque! Vers une typologie des différentes prises d'élan du discours. *Cahiers de linguistique française*, 23.
- Grosjean, S. (2005). Le rôle du tuteur en ligne dans l'établissement d'un lien social: le cas de l'apprentissage collaboratif à distance.
- Grossmann, F. (1999). Littératie, compréhension et interprétation des textes. *Repères: Recherches en didactique du français langue maternelle*, (19), 139-166.
- Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Guichon, N., & Koné, S. (2015). Étudiants internationaux et technologies numériques nomades: vers un contrat didactique renégocié. *Canadian Journal of Learning and Technology/Revue Canadienne de l'Apprentissage et de la Technologie*, 40(3), 1-22.
- Guilbault, M., & Viau-Guay, A. (2017). La classe inversée comme approche pédagogique en enseignement supérieur: état des connaissances scientifiques et recommandations. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 33(33 (1)).
- Guimfac, M. (2010). L'enseignement-apprentissage de la lecture au collège en Afrique noire: cas de quelques collèges de Brazzaville. *L'enseignement-apprentissage de la lecture au collège en Afrique noire*, 1-278.
- Guindo, P. (janvier 2015). *Présentation de la politique linguistique du Mali*. Bamako.
- Gülich, E., & Kotschi, T. (1983). Les marqueurs de la reformulation paraphrastique. In *Connecteurs pragmatiques et structure du discours; actes du 2ème Colloque de Pragmatique de Genève (7-9 mars 1983)* (Vol. 5).
- Gumperz, J. J., & Hymes, D. (1972). *On the Dimensions of Sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University.
- Gumperz, J., & Blom, J.-P. (1972). *Social meaning in linguistic structure : code-switching in Norway*. New York: Hymes éd.

- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies* (No. 1). Cambridge University Press.
- Hagège, C. (1985). *L'Homme de paroles*. Paris: Fayard.
- Hadji, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation?* De Boeck
- Haidara, Y. D. (2003). Informations sur la Pédagogie Convergente.
- Hamma, B. (2014). Vers une redéfinition des définitions lexicographiques. Remarques sur les signifiés de beau et de dent. *Revue de la lexicologie (Tunis)*, (28-29), 49-74.
- Hamma, B. (2014). *Les emplois « non-canoniques » du passif à l'oral*. PARIS: Journées FLORAL.
- Hamma, B., & Skrovec, M. (2014). *Quand l'interaction n'est pas là, la souris est mangée par le chat ! Remarques sur l'enseignement du passif en classe de français*. Orléans/France: Journée d'Étude Linguistique & Didactique
- Hamma, B. (2015). Agent passif en PAR versus Sujet actif : les dessous d'un « contraste ». *Revue de Sémantique et Pragmatique*, 61-83.
- Hamma, B. (2015). Les fonctions grammaticales: histoire, théories, pratiques". Ouattara Aboubakar (dir.), *Les fonctions grammaticales: histoire, théories, pratiques*. (compte-rendu). *Journal of French Language Studies*.
- Hamma, B. (2017, Mars). Tentative de classification des « compléments d'agent » dans les phrases passives achevées et dans les énoncés longs à sens passif. *Éla. Études de linguistique appliquée*, pp. 311-324.
- Hamma, B. (2019). Pour une didactique de la diamésie : revers du recours à la phrase forgée dans l'enseignement (cas de la litote et du passif). *HAL archives-ouvertes.fr*, halshs-02566160.
- Hamma, B., & Skrovec, M. (2014). *Quand l'interaction n'est pas là, la souris est mangée par le chat ! Remarques sur l'enseignement du passif en classe de français*. Orléans/France: Journée d'Étude Linguistique & Didactique.
- Hamma, B. (2020). Pourquoi ne peut-on pas se passer de l'agent passif dans une vraie conversation?
- Hameline, D., (1979). *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*, Editions ESF. Entreprise Moderne d'éditions.
- Hardy, G. (2005). Une conquête morale: l'enseignement en AOF. *Une conquête morale*, 1-311.
- Hares, B. (2016). *Développer les sous-habiletés d'expression orale en FLE par le programme de réflexion "thinking curriculum"*. Paris: Université Sorbonne Paris Cité.
- Hassana, A., Boly, A., Brock-Utne, B., & Satina, Y. (2006). *Optimizing Learning and Education in Africa – the Language Factor*. Libreville : ADEA.

- Heafner, T. (2004). Using technology to motivate students to learn social studies. *Contemporary issues in technology and teacher education*, 4(1), 42-53.
- Hersant, M. (2005). La proportionnalité dans l'enseignement obligatoire en France, d'hier à aujourd'hui. *Repères IREM*, (59), 5-41.
- Holec, H. (1990). Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre. *Mélanges pédagogiques*, 1990, 75-87.
- Horlacher, A. S. (2015). *La dislocation à droite revisitée: une approche interactionniste*. De Boeck Supérieur.
- Hornberger, N. H. (1991). Extending enrichment bilingual education: Revisiting typologies and redirecting policy. *Bilingual education: Focusschrift in honor of Joshua A. Fishman on the occasion of his 65th birthday*, 1, 215-234.
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. Berne: Peter Lang.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. *Sociolinguistics*, 269-293.
- Hymes, D. (1984). Sociolinguistics: stability and consolidation.
- Jacquin, J., & Micheli, R. (2012). Entre texte et interaction: propositions méthodologiques pour une approche discursive de l'argumentation en sciences du langage. In *SHS Web of Conferences* (Vol. 1, pp. 599-611). EDP Sciences
- Jahandarie K. (1999), *Spoken and Written Discourse: a Multidisciplinary Perspective*, Greenwood Publishing Group.
- Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Paris: Editions de minuit.
- Jean-Pierre, C., & Gruca, I. (2002). Cours de didactique du français langue étrangère.
- Joseph, P. (1988). *L'enseignement des langues maternelles africaines à l'école...Comment?* UNESCO.
- Joshua, S. (2002). Les «obstacles épistémologiques» et le cadre vygotkien. *Apprendre à l'école: Perspectives piagetiennes et vygotskiennes*, 27-36.
- Kadi, G. -A. (2017). *Le Nouchi de Côte d'Ivoire, dictionnaire et anthologie*. Harmattan.
- Kamii, C., & Devries, R. (1981). La théorie de Piaget et l'éducation préscolaire.
- Kandeel, R. (2018). L'utilisation des jeux autonomes dans un dispositif hybride pour développer l'apprentissage de la compréhension orale en français langue étrangère.
- Kane, C. H. (1961). *L'aventure ambiguë*. Paris: Julliard.
- Kane, M. J., & Engle, R. W. (2003). Working-memory capacity and the control of attention: the contributions of goal neglect, response competition, and task set to Stroop interference. *Journal of experimental psychology: General*, 132(1), 47.

- Kanè, S. (2000). Manuels utilisés dans l'enseignement de la langue dans les écoles à pédagogie convergente: disponibilité et utilisation. *Nordic Journal of African Studies*, 9(3), 66-79.
- Karsenti, T. (1998). *Étude de l'interaction entre les pratiques pédagogiques d'enseignants du primaire et la motivation de leurs élèves*.
- Kerbrat, C.-O. (1990). *Les interactions verbales*. Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2004). Que peut-on faire avec du dire ? *Cahiers de linguistique française*, 26, 27- 43.
- Ki-Zerbo, J. (1978). *Histoire de l'Afrique noire*. A. Hatier.
- Knoerr, H. (2005). TIC et motivation en apprentissage/enseignement des langues. Une perspective canadienne. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliu*, 24(2), 53-73.
- Koester, A. (2010). *Workplace discourse*. A&C Black.
- Konaté, M., Diabaté, I., & Assima, A. (2010). *Dynamique des langues locales et de la langue française au Mali: un éclairage à travers les recensements généraux de la population (1987 et 1998)*. Québec: Observatoire démographique et statistique de l'espace francophone.
- Koné, S. (2017). *L'intégration des outils numériques nomades dans l'apprentissage des langues : le cas de lycéens-adolescents Maliens*. [Thèse de doctorat en Linguistique, Université Lyon2]
- Krebs, V. (2007). Bilinguisme, interculturalité et communication politique. *Droit et cultures. Revue internationale interdisciplinaire*, (54), 43-74.
- Kristeva, J. (1969). *Séméiotiké. Recherches pour une sémanalyse*. Paris: Edition du Seuil.
- Labédie, G., & Amossé, G. (2001). Le socio-constructivisme
- Lambrecht, K. (1996). *Information structure and sentence form: Topic, focus, and the mental representations of discourse referents* (Vol. 71). Cambridge university press.
- Lange, M. F., & Diarra, S. O. (1999). École et démocratie. *Nouvelle École*, 800, 000.
- Lange, M. F., & Gisselbrecht, O. (1999). L'évolution de la scolarisation. *Bocquier Philippe and Diarra Tiéman, Population et société au Mali, L'Harmattan*, 161-176.
- Larruy, M. M., & Chiss, J. L. (1998). Écriture et lecture: "literacy", pratiques ordinaires, pratiques lettrées.
- Larruy Marquillò, M. (2003). L'interprétation de l'erreur. *CLE International*, 128.
- Laurent, P. (2004). Polyphonie et autres formes d'hétérogénéité énonciative: Bakhtine, Bally, Ducrot, etc. *linguistique, littérature, didactique*, 7-26.

- Le Bellec, C., & Hamma, B. (2014). Le traitement du passif dans l'enseignement du français langue étrangère. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (50), 191-211.
- Lebrun, N., & Berthelot, S. (1994). *Plan pédagogique: une démarche systématique de planification de l'enseignement*. Éditions nouvelles; De Boeck.
- Legendre, M. F. (2008). Un regard socioconstructiviste sur la participation des savoirs à la construction du lien social. *Éducation et francophonie*, 36(2), 63-79.
- L'Hermitte, R. (1984). Catherine Fuchs, La Paraphrase, PUF 1982, (Collection: Linguistique nouvelle). *L'information grammaticale*, 21(1), 38-40.
- Lejeune, M., Bader, F., & Gilbert, L. (1978). Émile Benveniste (1902-1976). *Annales de l'École pratique des hautes études*, 50-77.
- Levelt, W. J. (1992). Accessing words in speech production: Stages, processes and representations. *Cognition*, 42(1-3), 1-22.
- Loba, A. (1960). *Kocoumbo, l'étudiant noir: roman*. Flammarion.
- Loua, S. (2017). Les grandes réformes de l'école malienne de 1962 à 2016. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (75), 34-40.
- Love, B. Hodge, A., Grandgenett, N. et Swift, A.W. (2014). Apprentissage et perceptions des élèves dans un cours d'algèbre linéaire inversée. *Journal international de l'enseignement mathématique en science et technologie*, 45(3), 317-324.
- Maiga, A. (2016). Langues africaines et multilinguisme scolaire: les projets LASCOLAF et ELAN au service de l'amélioration de la qualité. *Espaces, mobilités et éducation pluri-lingues: Éclairages d'Afrique ou d'ailleurs*, 237.
- Mbodj-Pouye, A. (2007). 381 écrits photographiés auprès de 39 scripteurs extraits du corpus sur les pratiques de l'écrit en zone Mali-Sud [Thèse de doctorat en sociologie]
- Manessy, G., & Wald, P. (1984). *Le français en Afrique noire, tel qu'on le parle, tel qu'on le dit*. Nice: IDERIC.
- Manoïlov, P., & Oursel, E. (2019). Analyse des interactions et didactique des langues : tour d'horizon des relations. *Linx*, 79.
- Martinez, P., dir., Besse, H., Cavalli, M., & al. (2002). *Français langue seconde. Apprentissage et curriculum*. Paris: Maisonneuve et Larose.
- Martinot, C. (1994). *La reformulation dans des productions orales de définitions et d'explications: enfants de classe maternelle* [Thèse de Doctorat en Linguistique, Université Paris 8.]

- Martinot, C. (2010) *Reformulation et acquisition de la complexité linguistique*, De Boeck Supérieur
- Martinot, C. (2015). La reformulation de la construction du sens à la construction des apprentissages en langue et sur la langue.
- Mason, G. S., Shuman, T. R., & Cook, K. E. (2013). Comparing the effectiveness of an inverted classroom to a traditional classroom in an upper-division engineering course. *IEEE transactions on education*, 56(4), 430-435.
- Maurer, B. (2007). *De la pédagogie convergente à une didactique intégrée-Langues africaines-langue française*. Organisation internationale de la Francophonie- L'Harmattan.
- Maurer, B. (2010). *Les langues de scolarisation en Afrique francophone. Enjeux et repères pour l'action*. Organisation internationale de la Francophonie.
- Maurer, B. (2016). *Mesurer la francophonie et identifier les francophones: inventaire critique des sources et des méthodes*. Archives contemporaines.
- Merle, P. (2012). *La ségrégation scolaire* (p. 128). Paris: La découverte
- Minder, M. (2007). Chapitre 1. La définition des objectifs. *Pédagogies en développement*, 9, 21-106.
- Miniac, B. D., Brissaud, C., & Rispaïl, M. (2004). La littéracie: conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture. *Espaces discursifs*.
- Moeschler, J., & Antoine, A. (2009). *Introduction à la linguistique contemporaine*. Paris: Coll "Cursus.
- Mondada, L. (2007). Enjeux des corpus d'oral en interaction: re-temporaliser et re-situer le langage. *Langage et société*, (3), 143-160.
- Mondada, L. (2008). *La transcription dans la perspective de la linguistique interactionnelle*.
- Morgenstern, A., & Parisse, C. (2012). The Paris Corpus. *Journal of French language studies*, 22(1), 7-12.
- Nizet, I., & Meyer, F. (2016). Inverser la classe: effets sur la formation de futurs enseignants. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32 (32 (1)).
- Noël-Hureaux, E. (2006). « La compétence interactionnelle.» (Dans l'activité de soin). *Recherche en soins infirmiers*, (4), 66-74.
- Nonnon, E. (2011). L'histoire de la didactique de l'oral, un observatoire de questions vives de la didactique du français. *Pratiques: théorie, pratique, pédagogie*, 149-150; 184-206.
- Nounta, Z. (2015). *Eveil aux langues et conscience métalinguistique dans les activités de classe des écoles bilingues songhay-français du Mali*. [Thèse de doctorat en Linguistique, Université Paris 10 Nanterre]

- Nyckees, V. (2008/2). Une linguistique sans langue? Contribution à une réflexion sur les conditions d'émergence d'un sens commun. *Langages*, 13-27.
- Overmann, M. (2009). *Historire et abécédaire pédagogique du Québec avec des modules multimédia prêts à l'emploi*. Ibidem-Verlag.
- Pastiaux-Thiriart, G. (1993). Halte (J.-F.).-La didactique du français, 1992 (Que sais-je? 2656). *Revue française de pédagogie*, 103(1), 121-122.
- Perret-Clermont, A. N. (1979). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. P. Lang.
- Perrenoud, P. (1988). Nouvelles didactiques et stratégies des élèves face au travail scolaire. *Qui maîtrise l'école*, 175-195.
- Perrenoud, P. (1995). Enseigner des savoirs ou développer des compétences: l'école entre deux paradigmes. *Savoirs et savoir-faire*, Paris, Nathan, 73-88.
- Perrenoud, P. (1998). L'évaluation des élèves. *De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. Bruxelles: De Boeck.
- Perrenoud, P. (2002). D'une métaphore à l'autre: transférer ou mobiliser ses connaissances. *L'énigme de la compétence en éducation*, 45-60.
- Pestre, D. (1995). Pour une histoire sociale et culturelle des sciences. Nouvelles définitions, nouveaux objets, nouvelles pratiques. In *Annales. Histoire, sciences sociales* (Vol. 50, No. 3, pp. 487-522). Cambridge University Press.
- Petitjean, B. (1984). Formes et fonctions des différents types d'évaluation.
- Philp, J., Adams, R., & Iwashita, N. (2014). *Peer Interaction and Second Language Learning*. New York: Routledge.
- Piccardo, E., Berchoud, M., Cignatta, T., & Mentz, O. (2011). *Parcours d'évaluation, d'apprentissage et d'enseignement à travers le CECR*. Council of Europe.
- Poplack, S. (2001). Code-switching (linguistic). *International encyclopedia of the social and behavioral sciences*, 12, 2062-2065.
- Porquier R., Py B. (2004) *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*, Didier, Paris
- Possenti, S. (2011). Réflexions sur la mémoire discursive. *Argumentation et analyse du discours*, (7).
- Puren, C. (1988). *Histoire des Méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Nathan-CLE international.
- Puren, C. (1998). Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures. *Etudes de linguistique appliquée*, 9.

- Puren, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le Français dans le monde*, 347, 37-40.
- Puren, C. (2011). Approche globale et compréhension globale des documents en didactique des langues-cultures : de la méthodologie traditionnelle à la perspective actionnelle
- Racelle-Latin, D. (1984). Des anglicismes dans l'Inventaire des particularités lexicales du français en Afrique noire in *Langues et cultures. Mélanges offerts à Willy BAL. Contacts de langues et de cultures. Cahiers de l'Institut de Linguistique Louvain*, 9(3-4), 175-188.
- Ravitch, D. (Ed.). (2010). *Debating the Future of American Education: Do We Meet National Standards and Assessments?* Brookings Institution Press.
- Rayou, P. (2009). *Faire ses devoirs: enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Récanati, F. (1982). *Les Énoncés performatifs. Contribution à la pragmatique*.
- Remane, K. (2010, Octobre 12). *Le Mali, le pays le moins francophone d'Afrique*. Récupéré sur swissinfo.ch: <https://www.swissinfo.ch/fre/le-mali-le-pays-le-moins-francophone-d-afrique/28515390>
- Reuter, Y. (2007/2010). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactique*. Bruxelles: De Boeck.
- Reuter, Y. (2017). *Panser l'erreur à l'école: de l'erreur au dysfonctionnement*. Presses universitaires du Septentrion.
- Rist, C. (1999). 200 mots à la minute: le débit oral des médias. *Communication & Langages*, 119(1), 66-75.
- Rey, A. (2016). La notion de langue pure est un mythe
- Roy, E. (2007). *Les medersas du mali : l'influence arabe sur l'enseignement islamique moderne*. Québec: Faculté de théologie et de sciences religieuses université Laval Québec.
- Sacko, M., & Haidara, Y. (2018). Developing autonomous listening learning materials for university students TOEFL preparation. *LingTera*, 5(2), 170-178.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Brussels: De Boeck Université.
- Saint-Onge, Y. (1990). *Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils ?* Editeur, Chronique sociale
- Sauvé, L., Renaud, L., & Kaufman, D. (2010). The efficacy of games and simulations for learning. In *Educational gameplay and simulation environments: Case studies and lessons learned* (pp. 252-270). IGI Global.
- Scallon, G. (1999). *L'évaluation sommative et ses rôles multiples*.

- Schneuwly, B. (1987). Les capacités humaines sont des constructions sociales. Essai sur la théorie de Vygotsky. *European Journal of Psychology of Education*, 1(4), 5-16.
- Searle, J. R. (1972). Les Actes de Langage Essai de Philosophie du Langage.
- Shevchenko, N. (2014). L'histoire du bilinguisme en Ukraine et son rôle dans la crise politique d'aujourd'hui. *Cahiers Sens public*, (1), 203-225.
- Shriberg, L. D., Paul, R., McSweeney, J. L., Klin, A., Cohen, D. J., & Volkmar, F. R. (2001). Speech and prosody characteristics of adolescents and adults with high-functioning autism and Asperger syndrome.
- Silva, H. (2008). *Le jeu en classe de langue*. CLE international.
- Skattum, I. (1997). " L'éducation bilingue dans un contexte d'oralité et d'exoglossie: théories et réalités du terrain au Mali". *Nordic Journal of African Studies*, 6(2).
- Skattum, I. (2008). ... *L'ordre d'introduction à l'école des autres langues nous informe également sur leur poids démographique et sociopolitique*. Université d'Oslo.
- Skattum, I., & Brock-Utne, B. (2009). Languages and education in Africa: A transdisciplinary discussion. *Languages and education in Africa: A comparative and transdisciplinary analysis*, 15-54.
- Skattum, I. (2010). L'introduction des langues nationales dans le système éducatif au Mali: objectifs et conséquences. *Journal of language contact*, 3(1), 247-270.
- Skattum, I. (2012). Bon, marqueur discursif en français parlé au Mali. *Le français en Afrique*, 27, 201-17
- Schegloff, E. A., Jefferson, G., & Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53(2), 361-382.
- Skinner, B. F. (1988). *La révolution scientifique de l'enseignement* (Vol. 27). Editions Mardaga.
- Stobart, G., & Eggen, T. (2012). High-stakes testing—value, fairness and consequences. *Assessment in education: principles, policy & practice*, 19(1), 1-6.
- Swigart, L. (1992). Two codes or one? The insiders' view and the description of codeswitching in Dakar. *Journal of Multilingual & Multicultural Development*, 13(1-2), 83-102.
- Tabouré, B. (2018, Juin). L'éducation Non Formelle Au Mali: Analyse Des Forces Et Faiblesses. *Revue malienne de langues et de littératures*(2). Récupéré sur <http://www.revues.ml/index.php/rml/article/view/1261>
- Tahirou, K. (2012). *Écoles en mouvements et réformes : enjeux, défis et perspectives*, De Boeck Supérieur, 125-131

- Thiam, N. (1994). La variation sociolinguistique du code mixte wolof-français à Dakar: une première approche. *Langage & société*, 68(1), 11-34.
- Timm, L. A. (1981). Diglossia old and new: A critique. *Anthropological linguistics*, 23(8), 356-367.
- Tisset, C. (2010). *Enseigner la langue française à l'école: la grammaire, l'orthographe et la conjugaison: La grammaire, l'orthographe et la conjugaison*. Hachette éducation.
- Todorov, T. (1981). *Mikhaïl Bakhtine, le principe dialogique*. Paris: Edition du Seuil.
- Tolas, J. (2016). *Le FOS et la classe de langue FLE-Tcheniques et pratiques de Classe*. Cle International
- Toukara, B. (2005). L'expérience de la collaboration entre les chercheurs du ROCARE et le Ministère de l'Éducation de Base pour la réforme éducative au Mali. *ROCARE*. Retrieved October, 3, 2005.
- Traoré, D. (2007). Intégration des TIC dans l'éducation au Mali. *Distances et savoirs*, 5(1), 67-82.
- Traoré, M. (2008). *La réussite comparée dans les écoles professionnelles publiques et privées en tertiaire au brevet de technicien (BT1) en 2005 à Bamako enjeux et perspectives pour les politiques éducatives au Mali* [Thèse de Doctorat en droit public, École nationale d'administration publique).
- Traoré, M. L. (2009). L'utilisation des langues nationales dans le système éducatif malien: historique, défis et perspectives. *Languages and Education in Africa : A Comparative and Transdisciplinary Analysis*, 4, 155.
- Traoré, S.(2001). *La pédagogie convergente son expérimentation au Mali et son impact sur le système éducatif*. BIE.
- Traoré, S. M., INSTAT, D., Gakou, M. D. A., INSTAT, S., Traoré, V., INSTAT, S., 4ème Recensement Général de la Population et de l'habitat du Mali (Rgph-2009). *Analyse des résultats définitifs. Thème, 2*.
- Tricot, A. (2017). *L'innovation pédagogique*. Retz.
- Trognon, A. (1995). Pragmatique formelle et pragmatique empirique. *L'information grammaticale*, 66(1), 17-24.
- Tune, J.D. & al. (2013). Le modèle de classe inversée améliore les performances des étudiants diplômés en physiologie cardiovasculaire, respiratoire et rénale. *Avancées dans l'enseignement de la physiologie*, 37(4), 316-320.
- Vallerand, R. J., & Thill, E. E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Études vivantes,

- Vézina, R. (2009). *La question de la norme linguistique*. Québec : Conseil Supérieur de la Langue française.
- Viallet, F., et Maisonneuve, P., (1981). 80 Fiches D'évaluation Pour La Formation Et L'enseignement, / Collections Fiches EO/FP, Chez Editions d'Organisation
- Vigner, G. (1992). *Le français langue de scolarisation*. Paris: Didier Erudition.
- Vigner, G. (1992). Français langue seconde. *Études de Linguistique Appliquée*, 39-53.
- Vigner, G. (2014). Une grammaire scolaire dans l'Afrique coloniale. La grammaire dans la série « Mamadou et Bineta»: grammaire réduite ou grammaire adaptée ? *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, (52), 141-163.
- Viola, K. (2007). Bilinguisme, interculturalité et communication politique, *Droit et cultures*, 54 |43-74.
- Vlad, M. (2006). *Lire des textes en français langue étrangère à l'école : étude sur un corpus de programmes et de manuels roumains de français langue étrangère pour le lycée (1970-2000)*. Belgique: Fernelmont : E.M.E. & Inter Communications.
- Vydrin, V. (2014). *Ajami scripts for Mande languages*. Brill.
- Wald, P. (1994). L'appropriation du français en Afrique noire: une dynamique discursive. *Langue française*, 115-124.
- Wambach, M. (1996). *La pédagogie Convergente à l'école fondamentale. Guide théorique*. Bruxelles: CLAVER.
- Wambach, M. (2010). Synergies. *Monde arabe N°7*, pp. 159-189.
- Weber, C. (2013). *Pour une didactique de l'oralité*. Paris: Didier.
- Weiss, M. R., & Ferrer-Caja, E. (2002). Motivational orientations and sport behavior.
- Wenger, E. (1998). *Les communautés de pratique au service de la connaissance située et de l'apprentissage social*. EMS Editions.
- Wolf, A. (Ed.). (2014). *La langue française dans le monde, 2014*. Organisation internationale de la Francophonie.
- Wolters, C. A., & Pintrich, P. R. (1998). Contextual differences in student motivation and self-regulated learning in mathematics, English, and social studies classrooms. *Instructional science*, 26(1), 27-47.
- Wüest, J. (2009). « La notion de diamésie est-elle nécessaire? *Travaux de linguistique* 2, 147-162.
- Zang, P. Z. (2018). 1. Du français en Afrique au (x) français d'Afrique: quel (s) parcours? *Aspects linguistiques et sociolinguistiques des français africains*, 72, 1.

Zazzo, R., Bresson, F., Culioli, A., Lefebvre, H., Martinet, A., & Leduc, V. (1968). Débat: sciences du langage et sciences humaines. *Raison présente*, 7(1), 13-40.

Index des notions

- A**
alternance codique...XVII, 54, 223, 395
APC...II, XV, XVII, XXIII, 1, 2, 8, 11, 25, 28, 52, 61, 62, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 125, 134, 152, 153, 154, 165, 180, 189, 190, 195, 199, 202, 203, 210, 227, 247, 306, 311, 313, 316, 335, 338, 342, 345, 356, 362, 364, 366, 393
apprenants...179
- B**
bilinguisme...123
- C**
CECRL...II, 53, 85, 163, 164, 193, 198, 300, 356, 357, 366, 370
compréhension orale...339, 352
contexte plurilingue...VIII
corpus...55, 166, 276
- E**
Evaluation...36, 104, 296, 375, 377
- F**
FLE...5, III, VII, VIII, IX, X, XIV, XV, XVI, XVII, XX, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 33, 35, 37, 40, 42, 43, 59, 60, 61, 63, 68, 70, 72, 78, 80, 84, 85, 87, 102, 106, 119, 121, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 140, 144, 149, 151, 152, 160, 165, 172, 180, 181, 184, 202, 203, 216, 219, 222, 225, 226, 228, 229, 230, 231, 237, 238, 242, 243, 246, 247, 249, 250, 259, 268, 269, 270, 272, 273, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 286, 287, 288, 290, 291, 292, 293, 295, 300, 304, 307, 308, 309, 312, 314, 315, 317, 318, 322, 323, 324, 326, 328, 330, 331, 335, 342, 343, 346, 348, 351, 353, 359, 361, 362, 364, 365, 367, 368, 369, 370, 372, 373, 375, 376, 379, 381, 393, 399, 400, 401
FLE-FLS...5, VII, VIII, IX, XIV, XV, XVI, XX, 2, 3, 4, 5, 6, 10, 11, 12, 13, 15, 37, 42, 43, 59, 60, 61, 63, 68, 70, 72, 78, 80, 84, 85, 87, 106, 119, 121, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 140, 151, 152, 165, 180, 181, 184, 202, 203, 216, 225, 226, 228, 230, 231, 237, 238, 242, 246, 247, 249, 250, 259, 268, 269, 270, 272, 273, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 286, 288, 295, 304, 307, 308, 309, 312, 314, 315, 317, 318, 322, 323, 324, 326, 328, 331, 335, 342, 343, 346, 348, 351, 353, 359, 361, 362, 364, 365, 367, 368, 369, 370, 372, 373, 399, 400, 401
Formation des enseignants...32
FOS...III, 43, 44, 144, 244, 381
- O**
ODSEF...V, 43, 45, 122
Oral...51, 204
- P**
production orale...352
- T**
TIC...VI, VIII, XIII, XV, 2, 3, 5, 6, 8, 9, 10, 13, 61, 84, 85, 86, 119, 132, 134, 135,

151, 184, 185, 197, 199, 203, 204, 226,
227, 228, 229, 231, 240, 241, 242, 248,
290, 305, 306, 307, 309, 310, 311, 312,

314, 315, 319, 321, 324, 326, 327, 328,
335, 340, 341, 362, 399

V

Vydrin, Maslinsky et al....55

Index des auteurs

A

Allai...196, 375
Anne-Lore, Claudine, & Gabriela...104
Austin...245, 375

B

Beacco...58, 161, 177, 216, 217, 375
Belloncle...33, 375
Benhaim & Nadaud...99
Benveniste...255, 262, 293, 305, 375, 380
Berrendonner...375
Blanchet...50, 102, 244, 261, 375
Brossard...48, 49, 376
Brouté...8, 376

C

Calvet...34, 40, 215, 223, 250, 273, 277,
284, 285, 346, 376
Canut...175, 176, 178, 215, 230, 346
Carmen...72
Chiss...245, 285, 286, 376
Cicourel...244
Cogis...268, 295
Colombani...207, 376
Courtilon...XVII, 56, 57, 58, 376, 394
Cuq...58, 59, 163, 172, 200, 206, 376, 377

D

Dabène...214, 215, 234
De Ketele...196
Defays...246
Delord...98, 377
Deny...325, 377

Dominguez, Maitre & Pouille...XIX, 188,
191, 192, 198

Dortier...377

Douyon...232, 236, 237, 243, 260

Dreyfus...5, 173, 214, 378

Dumestre...21, 39, 117, 215, 216, 346, 378

G

Gadet...XIX, 170, 204, 206, 208, 209, 210,
213, 214, 242, 255, 262, 274, 277, 285,
301, 305, 378

Galtier...21, 23, 111, 123, 201, 378

Goffman...106, 291, 378

Gumperz & Hymes...106

H

Hameline...194, 379

Hamma...XII, 9, 207, 242, 244, 245, 262,
290, 291, 292, 374, 379

J

Jahandarie...301, 379

L

Labédie et Amossé...47

Lanarès et Sylvestre...XIX, 188

Legendre...122, 123, 198

M

Manessy...170, 173, 213, 214, 230, 380

Martinot...132, 133, 256, 257, 380

Maurer...95, 96

Moeschler et Auchlin...246

N

Nonnon...106, 380

P

Parisse...166, 249, 276

Popper...375

Poth...38, 88, 232, 233, 241

R

Récanati...381

S

Saint-Onge...197, 381

Scallon...198, 381

Skattum...17, 18, 103, 105, 125, 173, 215,
216, 223, 237, 301, 381

T

Tolas...44, 381

V

Viallet et Maisonneuve...194, 195

Vigner...70, 172, 353, 381

Vygotski...48

W

Wambach...33, 38, 42, 87, 88, 90, 91, 93,
96, 97, 107, 382

Weber...382

Weiss...359, 361

Z

Zan...122

Annexes

Les annexes que nous présentons ci-dessous sont composées de données mentionnées dans le corps du texte mais aussi de données non exploitées qui permettront d'aborder d'autres aspects de la matière sur laquelle nous avons travaillé.

Annexe 1: Questionnaire adressé aux enseignants maliens

1.1. Questionnaire adressé aux enseignants et chercheurs

Ce questionnaire qui s'inscrit dans le cadre de notre recherche en thèse de doctorat, Sciences du langage. L'objectif est de recueillir des informations qualitatives et quantitatives susceptibles de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses de départ sur une thématique peu traitée au Mali à savoir les pratiques de français oral en contexte plurilingue. Ceci explique donc le bien fondé de notre démarche qui se veut scientifique et implique la mise au point de bases de données. Sociolinguistes ou linguistes, enseignants -chercheurs, acteurs de l'éducation nationale et professeurs de Lettres et langues du secondaire, votre expérience nous intéresse pour obtenir des informations justes et crédibles dans l'élaboration de notre travail de recherche. Pour votre liberté d'opinion et la discrétion de vos informations, nous avons opté pour l'anonymat.

1.1.1. Questions identification de l'enquête

1.1.1.1. Cochez la case qui vous concerne.

Sexe : Masculin : Féminin :

1.1.1.2. À quel corps d'enseignement appartenez-vous ?

1.1.1.3. Quelle est votre spécialité ?

1.1.1.4. Combien de langues parlez-vous ? À quels degrés de maîtrise ?

1.1.1.5. Quelles sont les langues en contact au travail et en famille ?

1.2. Questions spécifiques

1.2.1. Quel est votre rapport au français parlé?

1.2.2. Quels types de publics avez-vous en classe?

1.2.3. Quelle(s) méthode (s) pratiquez-vous pour enseigner l'oral en classe?

1.2.4. Avez-vous des difficultés à enseigner à des élèves dont la langue maternelle n'est pas le français ? Si oui dites lesquelles, sinon dites pourquoi.

1.2.5. Quels sont types les variations linguistiques discursives constatées chez les apprenants ?

1. Diamésique : 2. Diaphasique: 3. Phonologique: 4. Syntaxique

1.2.6. Le volume horaire hebdomadaire consacré à l'oral est-il?

Insuffisant Suffisant Autre à préciser

1.2.7. Comment remédiez-vous à ces différentes variations ?

1.2.8. Comment appréciez-vous le niveau global de vos apprenants en français parlé? Mettez une croix devant l'une des appréciations cases (voir tableau 8)

| Appréciations | Croix |
|---------------|-------|
| Médiocre | |
| Insuffisant | |
| Passable | |
| Assez-bien | |
| Bien | |
| Excellent | |

Annexe 2: Questionnaire adressé aux apprenants maliens

Ce questionnaire destiné aux élèves et étudiants maliens s'inscrit dans la logique de nos recherches doctorales en Sciences du langage notamment l'oral en contexte plurilingue. Son objectif est de recueillir des informations fiables auprès des locuteurs allophones, non natifs de la langue française, susceptibles de confirmer ou d'infirmer mes hypothèses.

1. Questions identification de l'enquêté : Cochez la case qui vous concerne selon le cas.

1.1. Sexe: Masculin: Féminin: Niveau d'étude:

1.2. Comment s'appelle votre établissement?

1.3. Quelle classe fréquentez-vous?

1.4. Combien de matières avez-vous par semaine?

1.5. Combien d'heures de français avez-vous par semaine?

2. Questions sociolinguistiques

2.1. Combien de langues que vous parlez?

2.2. Quelle est votre langue maternelle? La parlez-vous? Si oui dites à quel niveau de maîtrise. Sinon expliquez pourquoi.

2.3. Où parlez-vous la langue maternelle? Cochez la case qui vous convient.

En famille.

À l'école.

Au marché.

Au travail.

En ville.

Au grin

Au restaurant.

Au terrain de football.

Aux lieux de culte.

Autre à préciser.

2.4. Où et quand parlez le français langue étrangère?

À la maison.

À l'école.

Au marché.

Au travail.

En ville.

Au terrain de football

Au grin.

Au restaurant.

Aux lieux de culte.

Autre à préciser.

2.5. Pourquoi faut-il parler français ? Justifiez votre réponse.

2.6. Quelles autres langues étrangères parlez-vous? Dites votre niveau de maîtrise.

Anglais.

Arabe.

Allemand

Russe.

Autre à préciser.

2.7. Vous arrive-t-il de recourir à la langue maternelle en parlant le français? Si oui expliquez le phénomène.

2.8. Quelles sont les difficultés usuelles que vous rencontrez en français parlé?

Prononciation

Débit

Distinction des genres du mot

Prosodie

Accord du verbe avec son sujet.

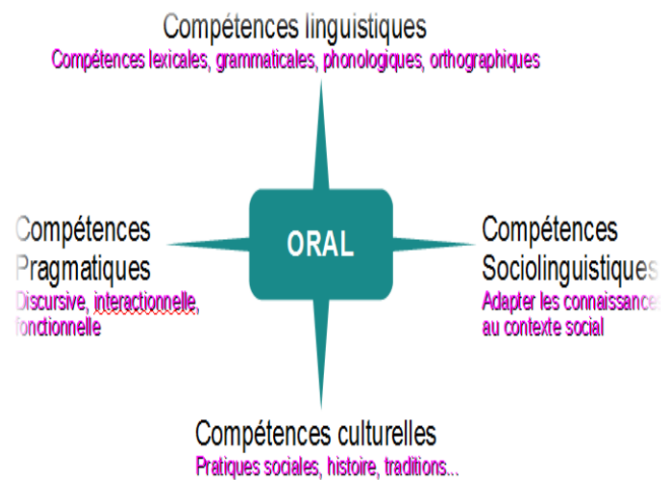
Autres à préciser.

2.9. Quelles les langues étrangères les plus parlées au Mali?

2.10. Entre le français écrit et le français parlé, lequel vous paraît facile ? Dites comment.

2.11. Que faites-vous pour améliorer votre expression orale en français ?

Annexe 3: Les compétences de l'oral et de l'interaction en classe (voir photo 18).



Annexe 4: Taxonomie de Bloom

| Objectifs et Évaluation des Apprentissages Taxonomie des Objectifs (Bloom) | | |
|--|---------------|--|
| Niveaux | Processus | Type de comportements |
| 6. Evaluation | ↑ Abstrait | •Être capable de porter un jugement critique fondé sur des critères internes ou externes |
| 5. Création | | •Être capable de produire une œuvre personnelle après avoir conçu un plan d'action |
| 4. Analyse | | •Être capable d'identifier les éléments, les relations et les principes d'organisation d'une situation |
| 3. Application | | •Être capable de se rappeler de connaissances ou de principes pour résoudre un problème |
| 2. Compréhension | | •Être capable de transposer, d'interpréter et d'extrapoler à partir de certaines connaissances |
| 1. Acquisition de connaissance | | Concret |

Annexe 5: Extraits de questionnaires renseignés (voir tableau 17)

Questionnaire aux enseignants maliens

Ce questionnaire a été remis aux maîtres (enseignants, enseignants chercheurs, cadres de l'éducation nationale et professeurs de lettres et langues). Il s'inscrit dans le cadre de votre recherche en titre de doctorat. Répondez au langage. L'objectif est de recueillir des informations qualitatives et quantitatives susceptibles de contribuer au développement des connaissances de référence sur une thématique originale et inédite des pratiques de l'oral en contexte plurilingue au Mali. Pour votre liberté d'opinion et la diffusion de vos informations, nous tenons à préciser que l'anonymat, l'équité, l'absence de toute discrimination à l'égard de vos réponses et la confidentialité de vos données sont garantis.

I. Questions d'identification de l'enquêteur(s) :

a) Citez le sexe qui vous concerne
 Age Homme / Femme / Autre : Marié

b) A quel corps d'enseignement appartenez-vous ?
Enseignement secondaire technique

c) Quelle est votre spécialité ?
Lettres

d) Combien de langues parlez-vous ? A quels degrés de maîtrise ?
français, bambara
français de maîtrise parfaite

e) Quelles sont les langues en contact au travail et en famille ?
français et bambara

II. Questions spécifiques :

f) Quel est votre rapport au français parlé ?
Le français passe plutôt bien

g) Quels types de pratiques avez-vous en classe ?
Mixte

h) Quelle(s) méthode(s) pratiquez-vous pour enseigner l'oral en classe ?
La technique d'impression et la technique de discussion

i) Vos élèves ont-ils des difficultés à s'exprimer en français ? Si oui, dites lesquelles, avec des exemples.
Dans certains cas, il est difficile d'acquiescer les élèves. Mais généralement, il y en a quelques-uns qui parlent bien.

j) Quels sont les types de variations linguistiques discursives constatés chez les apprenants ?

1. Diachronique 2. Diaphorique 3. Phonologique 4. Syntaxique

k) Le volume horaire hebdomadaire consacré à l'oral est-il ?
 Insuffisant Suffisant Autre à préciser

l) Comment remédiez-vous pour développer les compétences orales ?
Enseigner la grammaire orale et la phonologie de l'écrit et de l'oral. Mettre à disposition des ressources audio et vidéo. Faire travailler les élèves sur des textes oraux et écrits. Faire travailler les élèves sur des textes oraux et écrits.

m) Que pensez-vous de l'affirmation codique, c'est-à-dire le recours aux mots de la langue maternelle en parlant une autre langue ?
Je pense à la fois que c'est une bonne technique. Mais que ça peut gêner la compréhension de l'écrit.

n) Qu'en est-ce que vous pensez du français parlé surtout chez les élèves et étudiants maliens ? Justifiez votre réponse avec des exemples.
Je pense que le français parlé de ce pays n'est pas parfait. Mais que ça peut être utile pour les élèves et étudiants maliens.

o) Hormis le statut de langue officielle, quels autres statuts le français peut-on attribuer au Mali ?
 Mat? Il peut être attribué au statut de première langue officielle à enseigner comme la langue officielle.

II. Questions d'expérience et de cursus de formation

p) Selon vous les Maliens ont-ils le même accent en parlant le français ? Si oui, sinon dites pourquoi.
Non, car du fait de l'accent, il y a des différences de prononciation. Ça dépend aussi de l'origine de l'individu. Ça dépend aussi de la région où il vit.

q) Que faut-il faire pour une meilleure prise en compte de l'oral dans un contexte plurilingue au Mali ?
Appuyer les activités qui demandent l'expression orale et donner les clés aux étudiants pour l'expression écrite, à travers les exercices.

r) Comment voyez-vous l'avenir des langues nationales en général et le français parlé en particulier ?

Un enseignant du lycée

Questionnaire aux enseignants maliens

Ce questionnaire a été remis aux maîtres (enseignants, enseignants chercheurs, cadres de l'éducation nationale et professeurs de lettres et langues). Il s'inscrit dans le cadre de votre recherche en titre de doctorat. Répondez au langage. L'objectif est de recueillir des informations qualitatives et quantitatives susceptibles de contribuer au développement des connaissances de référence sur une thématique originale et inédite des pratiques de l'oral en contexte plurilingue au Mali. Pour votre liberté d'opinion et la diffusion de vos informations, nous tenons à préciser que l'anonymat, l'équité, l'absence de toute discrimination à l'égard de vos réponses et la confidentialité de vos données sont garantis.

I. Questions d'identification de l'enquêteur(s) :

a) Citez le sexe qui vous concerne
 Age Homme / Femme / Autre : Marié

b) A quel corps d'enseignement appartenez-vous ?
Enseignement secondaire technique

c) Quelle est votre spécialité ?
français et bambara

d) Combien de langues parlez-vous ? A quels degrés de maîtrise ?
français et bambara
de maîtrise parfaite

e) Quelles sont les langues en contact au travail et en famille ?
français et bambara

II. Questions spécifiques :

f) Quel est votre rapport au français parlé ?
Je parle bien français. Mais je parle aussi bambara.

g) Quels types de pratiques avez-vous en classe ?
Mixte

h) Quelle(s) méthode(s) pratiquez-vous pour enseigner l'oral en classe ?
de grammaire, de discussion, de production orale écrite.

i) Vos élèves ont-ils des difficultés à s'exprimer en français ? Si oui, dites lesquelles, avec des exemples.
Il y a des difficultés phonologiques.

j) Quels sont les types de variations linguistiques discursives constatés chez les apprenants ?

1. Diachronique 2. Diaphorique 3. Phonologique 4. Syntaxique

k) Le volume horaire hebdomadaire consacré à l'oral est-il ?
 Insuffisant Suffisant Autre à préciser

l) Comment remédiez-vous pour développer les compétences orales ?
Enseigner la grammaire orale et la phonologie de l'écrit et de l'oral. Mettre à disposition des ressources audio et vidéo. Faire travailler les élèves sur des textes oraux et écrits. Faire travailler les élèves sur des textes oraux et écrits.

m) Que pensez-vous de l'affirmation codique, c'est-à-dire le recours aux mots de la langue maternelle en parlant une autre langue ?
Je pense à la fois que c'est une bonne technique. Mais que ça peut gêner la compréhension de l'écrit.

n) Qu'en est-ce que vous pensez du français parlé surtout chez les élèves et étudiants maliens ? Justifiez votre réponse avec des exemples.
Je pense que le français parlé de ce pays n'est pas parfait. Mais que ça peut être utile pour les élèves et étudiants maliens.

o) Hormis le statut de langue officielle, quels autres statuts le français peut-on attribuer au Mali ?
 Mat? Il peut être attribué au statut de première langue officielle à enseigner comme la langue officielle.

II. Questions d'expérience et de cursus de formation

p) Selon vous les Maliens ont-ils le même accent en parlant le français ? Si oui, sinon dites pourquoi.
Non, car du fait de l'accent, il y a des différences de prononciation. Ça dépend aussi de l'origine de l'individu. Ça dépend aussi de la région où il vit.

q) Que faut-il faire pour une meilleure prise en compte de l'oral dans un contexte plurilingue au Mali ?
Appuyer les activités qui demandent l'expression orale et donner les clés aux étudiants pour l'expression écrite, à travers les exercices.

r) Comment voyez-vous l'avenir des langues nationales en général et le français parlé en particulier ?

Une enseignante du lycée

Annexe 6 : Situation de la scolarisation des filles au Mali avec le PRODEC

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

RÉPUBLIQUE DU MALI
Un Peuple – Un But – Une Foi

Cabinet

SITUATION EDUCATION DES FILLES AU MALI

| N° | QUESTIONS | ELEMENTS DE REPOSE |
|----|---|--|
| 1 | Mesures prises pour garantir l'exercice du droit à l'éducation pour toutes les filles sur un pied d'égalité ? | <p>Au niveau de l'enseignement fondamental :</p> <p>Mise en place en 1992 d'un programme Education Pour Tous (EPT), piloté par le Ministère de l'Éducation nationale et mis en œuvre par une commission technique interministérielle. Ce plan, élaboré pour la période 1992-2002, a conduit :</p> <ul style="list-style-type: none"> à la mise en place, en 1992, de la Cellule Nationale de Scolarisation des Filles avec ses antennes dans les différentes régions, afin de tenir compte des spécificités régionales et locales et pour une meilleure implication des partenaires de l'école dans la promotion de la scolarisation des filles ; à la création du poste de Conseiller Technique chargé du genre en 1997 au niveau du cabinet du Ministère de l'Éducation nationale ; à la mise en place en 1998 d'un "Programme Décennal de l'Éducation" destiné à donner un minimum éducatif à tous les enfants afin de drainer encore plus de filles vers l'école. Le but du programme était de porter en dix ans le taux de scolarisation global à 75% ; à la mise en place d'un "Programme Because I'm a girl" de Plan Mali, à la mise en place du "Programme Ungel" en collaboration avec Unicef et Save the children. <p>La structure technique nationale dédiée à la promotion de l'éducation des filles a connu quelques mutations favorables à l'atteinte des objectifs qui lui sont assignés. Ainsi elle est devenue tour à tour :</p> <ul style="list-style-type: none"> la Cellule Nationale de Scolarisation des Filles en 1992; |

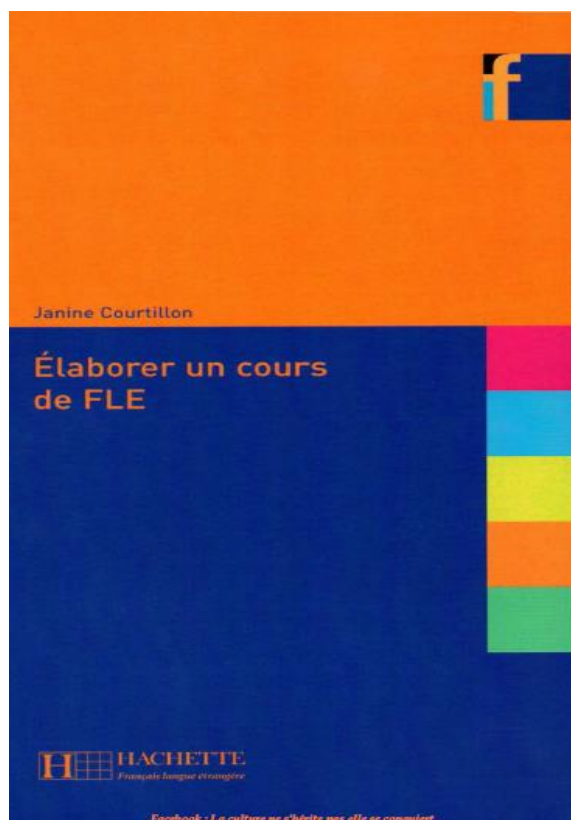
Annexe 7 : Grille d'observation de la CA

| Planification & préparation des séquences et leçons | 0 | 1 | 2 | 3 | Observations |
|---|-----|-----|--------------|---|--------------|
| La maîtresse / le maître a-t-il une préparation journalière ? | | | | | |
| La maîtresse / le maître élabore-t-il fiches de séquence - leçons ? | | | | | |
| Le matériel adéquat pour les leçons est-il toujours prévu et disponible ? | | | | | |
| TECHNIQUES PEDAGOGIQUES | 0 | 1 | 2 | 3 | Observations |
| Les objectifs sont-ils énoncés clairement aux élèves ? | | | | | |
| Les consignes du maître / de la maîtresse sont-elles claires | | | | | |
| Le temps consacré à l'apprentissage visé est-il conséquent ? | | | | | |
| Fait-il participer autant les filles que les garçons ? | | | | | |
| Les objectifs sont-ils atteints ? | | | | | |
| La maîtresse / le maître utilise-t-il des méthodes basées sur la résolution des problèmes et l'expérimentation ou organise-t-il des tâches intégratives (liées aux compétences de vie, et où les élèves mobilisent des acquis de différents domaines) ? | | | | | |
| L'organisation spatiale de la classe permet-elle le travail en groupe ? | | | | | |
| La maîtresse / le maître organise-t-il régulièrement le travail des élèves en petits groupes ? | | | | | |
| Les stratégies mises en œuvre mettent-elles les élèves au centre des activités ? | | | | | |
| Les élèves sont-ils placés en situation de construire eux-mêmes leur savoir (Enquête ; Recherche ; Visite de sites ; etc.) ? | | | | | |
| La maîtresse / le maître favorise-t-il des interactions Elèves-Elèves ; Elèves-Maîtres ? | | | | | |
| Le maître valorise-t-il les idées des élèves ? | | | | | |
| La maîtresse / le maître donne-t-il un modèle d'écriture dans les cahiers (pour la 1 ^{ère} et la 2 ^{ème} année) ? | | | | | |
| EVALUATION DES APPRENTISSAGES | | | | | |
| DEVOIRS, LECONS et EVALUATION | OUI | NON | OBSERVATIONS | | |
| La maîtresse / le maître corrige-t-il régulièrement les devoirs des élèves ? | | | | | |
| La maîtresse / le maître corrige-t-il régulièrement les cahiers de leçons ? | | | | | |
| La maîtresse / le maître évalue-t-il régulièrement les élèves | | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Mensuellement ? Trimestriellement ? Annuellement ? | | | | | |
| Fiche de suivi des pratiques pédagogiques et des CA | | | | | |

Annexe 8: Mise en place de dispositif de cours à distance



Annexe 9: Manuel d'élaboration d'un cours de FLE de Courtyllon



Annexe 10: Instructions pédagogiques de l'APC (voir photos 8 et 12)

Indications pédagogiques L. (Langues) C. (communication) Français

« *Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils ?* »

Tel est le titre d'une contribution majeure en Pédagogie de Michel Saint – Onge, maître chevronné, aux Éditions Beauchemin, 2000.

Pour sûr, une telle préoccupation assaille tout maître d'école, pour peu qu'il veuille donner du sens aux enseignements/apprentissages en s'interrogeant sur l'impact de sa pratique de classe sur les apprenants. Développer des réflexes de « faiseur » chez l'apprenant au sens littéral du terme, tel est en définitive l'objectif ultime assigné à tout acte d'enseignement/apprentissage. C'est pourquoi, à examiner la séquence de LC en Français à la lumière de l'A.P.C. (approche par les compétences), force est de proposer la méthodologie appropriée : le constructivisme, apte à « substituer à une logique d'enseignement une logique d'apprentissage. »

De nombreux programmes scolaires proposent des méthodologies qui ont de la peine à mener activement une séquence de français. Les apprenants, de ce fait, en sortent plus confus qu'éclairés tant il ne sert à rien de bâtir une séquence sur la base d'une longue énumération de règles et de remarques artificielles qui ne sont liées à rien, autant dire, à aucune situation de communication réelle. Or, en ce domaine, l'astuce majeure consiste à faire de la séquence de français un outil au service de la lecture mais aussi à celui de l'expression orale et écrite. D'ailleurs, l'interdisciplinarité

maître... tout en produisant et finit par élaborer un nouvel outil, agissant et réagissant. L'apprenant finit par découvrir que le processus de l'apprentissage n'est point une accumulation successive de savoirs et de savoir-faire mais bien plutôt une perpétuelle remise en question des acquis antérieurs en vue d'un dépassement. Assimilation et accommodation, tels sont les maîtres mots en matière de pédagogie.

En donnant la parole à l'apprenant, en lui reconnaissant le droit de tâtonner, d'expérimenter, de se tromper, de recommencer, d'essayer plusieurs pistes de solutions, mais surtout de s'appuyer sur ses pairs et sur le maître, les curricula le sollicitent constamment, contribuant ainsi à asseoir chez lui les bases de l'initiative, gage certain d'une autonomie future. Les Nouveaux Programmes se proposent de créer un environnement propice à l'épanouissement « *des aptitudes en état de latence chez tout apprenant.* » Plus les apprenants seront sollicités par le maître au cours de la séquence de français, mieux cela vaudra pour la construction des compétences que requiert leur formation. Voilà autant de raisons pour lesquelles la séquence de français dans les Nouveaux Programmes apparaît tel un perpétuel va-et-vient, un constant recommencement, une remise en question de chaque instant qui n'a d'autre but, sinon asseoir davantage ce que l'apprenant aura construit au prix d'effort personnel dont il reste le principal artisan. Œuvrer pour soi mais ce faisant œuvrer pour les autres domaines, tel semble le principe cardinal de la méthodologie des apprentissages dans un cadre systémique.

Annexe 11: Extrait de nos entretiens avec Diarra F.

-SK : **Bonjour mademoiselle! Est-ce que vous pouvez vous présenter?**¶

-DIA: Bonjour! Moi, c'est DIARRA F. J'ai 19 ans. Je fais l'Ecole Normale d'Enseignement Technique et Professionnel, filière bureautique et communication. ¶

-SK: **Qu'est-ce que vous avez comme problèmes en français?**¶

-DIA: Ouï! Mon problème en parlant le français, c'est de m'exprimer devant la masse. Vraiment, je ne sais pas trop communiquer en masse.¶

-SK: **Est-ce que vous parlez le français en dehors de l'école?**¶

-DIA: Oui, oui, j'ai l'habitude de parler le français même en dehors de l'école. Avec des amis, dans la famille des fois et avec des copains et copines.¶

-SK: **Est-ce qu'il vous arrive de glisser des mots bambara en parlant le français?**¶

-DIA: Oui, oui des fois, je mélange les mots français en bambara inversement.¶

-SK: **Un exemple ?**¶

-DIA: Je n'ai pas d'exemple.¶

-SK: **Pourquoi vous faites ce phénomène?**¶

-DIA: ça c'est un peu comme l'habitude chez moi un peu oui.¶

-SK: **Quelle est votre langue maternelle?**¶

-DIA: Ma langue maternelle ça c'est le fulfuldé.¶

-SK: **Est-ce que vous parlez le fulfuldé?**¶

-DIA : Non. Je ne parle pas le fulfuldé.¶

-SK: **Est-ce vous parlez d'autres langues nationales?**¶


-DIA: Non, à part le bambara.¶

-SK: **Quelles autres langues étrangères parlez-vous en dehors du français? ¶**

-DIA: L'anglais et l'allemand. Oui.¶

-SK: **Quel est l'avantage de savoir parler plusieurs langues ? ¶**

-DIA: Euh! L'avantage de parler plusieurs langues, c'est comme une évolution pour moi quoi. Parce que quand on part, quand on voyage, et quand part dans un autre pays, on peut leur comprendre leurs langues en apprenant.¶

-SK: **Merci bien.** ¶

Annexe 12 : Grille d'observation de cours modèle SPEAKING de Hymes

Le modèle revisité

| Contexte | Décrire une situation didactique |
|-----------------------------|--|
| Setting (cadre) | Caractéristiques de l'institution Lieu : aménagement de l'espace (dessin) Horaire : nombre d'heures de français Situation endolingue/exolingue Climat général de la classe |
| Participants (participants) | Langue source/langue cible Langue proche/langue éloignée Culture proche/culture éloignée Formation de l'enseignant Interlangue de l'apprenant Rôles conversationnels |
| Ends (finalités) | Buts, objectifs, intention Attentes et ajustements réciproques Objectifs atteints/manqués |
| Acts (thèmes) | Activités didactiques et compétences visées Matériel didactique Modalités de l'évaluation Supports autres |
| Key (tonalité) | Modalités de l'action didactique Socio-affectivité Dimension interculturelle Facteurs anxiogènes |
| Instrumentalities (canaux) | Multimodalité Alternance codique Oral monogéré/polygéré |
| Norms (normes) | Normes linguistiques Normes interactionnelles Normes comportementales Contrat didactique |
| Genre (genre) | Types de discours Types de textes Parole centralisée/décentralisée Oral spontané/préparé/imité/simulé |

Annexe 13: Apprendre le français avec «Minye, minye» de Mangala Camara



Annexe 14: Alternance codique bamanankan français avec Mangala Camara



Annexe 15 : Aperçu lois du discours de Grice (cf. analyse de la production des apprenants)

GRICE¹(1975)-a introduit dans le champ de la théorie pragmatique la problématique des « maximes conversationnelles », expression à laquelle on a préféré, dans la littérature francophone sur le sujet, celle de « lois du discours ».

Ces lois sont un ensemble de règles que les interlocuteurs sont censés respecter pour assurer la réussite de l'acte de communication. Par le fait même d'engager une interaction, les interlocuteurs acceptent et suivent ces règles indispensables à son bon fonctionnement. Il n'y a pas de contrat explicite concernant cette véritable « règle du jeu » entre le producteur d'un énoncé et son co-énonciateur, mais bien plutôt un accord tacite, implicite, qu'on peut cependant dire constitutif de l'interaction verbale.

GRICE place au sommet de cet édifice une loi fondamentale, qu'il appelle *principe de coopération*.

... que votre contribution à la conversation corresponde à ce qui est exigé de vous, au moment où elle intervient, pour le but ou la direction acceptée de l'échange verbal dans lequel vous êtes engagé.

Les partenaires de l'échange sont donc censés collaborer à la réussite de cette activité en acceptant la règle implicite de coopération, et en mettant tout en œuvre pour qu'elle puisse évoluer et aboutir.

Les autres lois, dont les principales sont les lois d'exhaustivité, d'informativité, de pertinence et de sincérité, sont subordonnées au principe de coopération et en découlent logiquement.

Loi d'informativité

Que votre contribution ne contienne pas plus d'information qu'il n'est requis.

Il ne faut donc pas parler pour ne rien dire et apporter à son interlocuteur les informations nouvelles nécessaires à la progression de l'interaction. Cette règle ne s'applique qu'au *posé* des énoncés et ne concerne pas les *présupposés*². Cette loi est particulièrement sensible dans les énoncés tautologiques (« *la loi c'est la loi* », par exemple) pour lesquels le co-énonciateur doit inférer qu'ils apportent quand même une information nouvelle, au-delà de l'apparente réflexivité de l'énoncé qui semble fonctionner à vide.

Loi d'exhaustivité

Que votre contribution contienne autant d'information qu'il est requis.

L'énonciateur se doit de donner l'information maximale, la plus forte dont il dispose. Cette loi exige également qu'on ne dissimule pas une information importante pour la construction du sens des énoncés produits. Ainsi un énoncé tel que « *Un homme condamne le recours à la violence* » viole manifestement la loi d'exhaustivité parce qu'il n'est pas indifférent pour la construction du sens que le co-énonciateur sache *qui* est cet homme, un philosophe, un homme politique ou tel particulier.

Il convient cependant de noter que la loi d'exhaustivité est elle-même très dépendante de la loi de pertinence.

Loi de pertinence

Parlez à propos.

Un énoncé doit être totalement approprié au contexte dans lequel il est produit, il doit se rapporter d'une façon ou d'une autre au sujet de la conversation. Si toute énonciation est pertinente, cela implique que le co-énonciateur cherchera à confirmer cette pertinence en construisant du sens dans cette perspective. Un panneau « *Interdiction de fumer* »³ permet d'inférer que cette assertion concerne celui qui la lit (elle est donc pertinente) et qu'elle postule une modification de la situation : fumeur, il comprend qu'il doit s'abstenir, non-fumeur, il sait qu'il peut entrer sans risque d'être gêné.

Le principe de pertinence constitue, pour certains auteurs, l'élément fondamental de l'interprétation des énoncés⁴.

Loi de sincérité

N'affirmez pas ce que vous croyez être faux.

N'affirmez pas ce pour quoi vous manquez de preuves.

L'énonciateur doit s'impliquer dans l'acte de parole qu'il accomplit. Pour promettre, il faut pouvoir tenir ; pour ordonner, il faut disposer du pouvoir de le faire ; pour souhaiter, il faut désirer la réalisation de ce souhait... Il ne faut pas ordonner quelque chose d'impossible à réaliser ; pour affirmer, il faut pouvoir garantir la véracité de ce qu'on avance... La loi de sincérité postule que l'énonciateur « joue le jeu », qu'il ne profite pas de l'ignorance du co-énonciateur pour réaliser un « coup de force discursif ».

Mais le fait que la langue dispose de locutions telles que *franchement*, *vraiment*, *sans mentir*, etc. montre que cette loi est susceptible d'être violée.

*Sans mentir, si votre ramage
Se rapporte à votre plumage,*

Anne Ubersfeld en donne par ailleurs une éclatante démonstration lorsqu'elle applique au texte de théâtre la théorie de H. P. GRICE⁵.

Notes:

1. Grice, H. P. (1975), *Logic and conversation*, trad. fr. (1979), *Logique et conversation*, Communication n° 30, Éditions du Seuil.
2. Moeschler, J. & Reboul, A. : (1994) *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*, Éditions du Seuil, pp. 241 sq.
3. Les lois du discours ne valent pas que pour les interactions verbales ; les énoncés écrits, dans une situation de réception différée, y sont également soumis.
4. Cf. la « théorie de la pertinence » de Sperber, D. & Wilson, D. : (1986), *La Pertinence*, Editions de Minuit ainsi que Kerbrat-Orecchioni, C. : (1986) *L'Implicite*, A. Colin.
5. Ubersfeld, A. : (1996), *Lire le théâtre III, Le dialogue de théâtre*, Belin Sup, pp. 77 sq.

Annexe 16 : Première journée scientifique de l'ENSUP avec le LMD



The poster features the ENSUP logo at the top, which includes the text 'ENSUP' in a stylized font and 'Bamako' below it. Below the logo is a red banner with the text 'ECOLE NORMALE SUPÉRIEURE'. The main title is 'JOURNÉE SCIENTIFIQUE DE L'ENSUP' in large, bold, blue letters. To the right of this title is a blue octagonal badge with the text '1^{ère} édition'. Below the title are two dark blue banners with white text: '30 JUILLET 2021 DE 8H À 12H30' and 'A L'AMPHITHÉÂTRE KARY DEMBÉLÉ'. At the bottom, there is a line of smaller text: 'Organisée par la Direction de la Recherche de l'Ecole Normale Supérieure de Bamako (ENSUP)'.

ENSUP
Bamako

ECOLE NORMALE SUPÉRIEURE

**JOURNÉE
SCIENTIFIQUE
DE L'ENSUP**

1^{ère} édition

30 JUILLET 2021 DE 8H À 12H30

A L'AMPHITHÉÂTRE KARY DEMBÉLÉ

Organisée par la Direction de la Recherche
de l'Ecole Normale Supérieure de Bamako (ENSUP)

Pour la modernisation des dispositifs d'apprentissage-enseignement du FLE-FLS dans le contexte de plurilinguisme au Mali

RÉSUMÉ

De la grande réforme de 1962 à nos jours, l'école malienne a traversé plusieurs étapes successives d'évolution suivant les événements socio-politiques du pays. Toutefois, la qualité tant recherchée demeure imaginaire et le niveau des apprenants est de plus en plus décrié par les parents d'élèves, les éducateurs et les médias. Au même moment, les discours politiques avancent des statistiques flatteuses qui font abstraction de cette réalité. La présente thèse intitulée « *Pour la modernisation des dispositifs d'apprentissage-enseignement du FLE-FLS dans un contexte plurilingue au Mali* » aspire à proposer à partir de faits concrets, l'absence des compétences de l'oral et des interactions en contexte plurilingue comme objets d'enseignement-apprentissage, pour situer les causes des difficultés liées à la contreperformance des élèves et étudiants maliens en compréhension et production orales.

S'appuyant sur l'observation, la description et l'analyse de la sociolinguistique du français malien, cette thèse a pour objectif principal d'examiner une problématique cruciale en milieu scolaire et universitaire afin d'aboutir à des dispositifs de FLE-FLS susceptibles de corriger les contreperformances constatées.

La recherche porte sur un corpus oral constitué de 64 apprenants interviewés, de 5 enseignants enregistrés et 12 cours enregistrés dont 4 cours de bilinguisme et 8 cours de FLE-FLS. L'hypothèse de départ est que les élèves et étudiants maliens éprouvent des difficultés à l'oral, parce que l'oralité est condamnée en quelque sorte au profit des formes écrites. Or, la maîtrise de l'oral, c'est-à-dire du code lui-même (le français oral ou le français parlé en soi), fait partie aujourd'hui des compétences indispensables à la réussite scolaire voire professionnelle surtout dans un pays francophone comme le nôtre.

Des données recueillies par des questionnaires, des tests de niveau à partir de la production orale individuelle permettront de décrire avec précision à quel niveau ces publics ont des problèmes d'expression orale. Elles auront également pour rôle d'apporter des éléments de réponses aux contreperformances des élèves et étudiants maliens surtout leurs rapports au français parlé en contextes plurilingue hors contexte scolaire et universitaire. La nécessité d'intégrer l'oral en tant que discipline s'impose aujourd'hui et passe par la prise en compte des ressources liées aux TIC.

Mots clés : Modernisation, Dispositifs, apprentissage-enseignement, FLE-FLS, Contexte, plurilinguisme

For the modernization of learning-teaching devices of French as a second language (FSL) in a multi lingual context in Mali

Abstract

Since the 1962 reform, school system in Mali event through several changes due to the socio-political events that shook the country. However, the much sought quality remains a dream and the level of learners is more and more criticized by students parents, teachers and the media. All the same, the political discourse refers to flattery statistics which ignore this reality. This thesis entitled "For the modernization of learning-teaching devices of French as a second language (FSL) in a multi lingual context in Mali" aims at proposing, based on concrete facts, tools that might contribute to the improvement of the quality of Malian education system. Indeed to Malian education system is characterized by the lack of modern teaching devices conceived by levels of competence and adapted to the Malian context. Such a situation hinders the development of the oral and written competences of the learners of French. In fact designing manuals in terms of competences is a necessity to help Malian teachers of french in learning situations. These learning situations in a context of multilingual context must be taken into account in a plan to modernize pedagogic and didactic devices. Modernizing French learning devices in Mali implies competitiveness and performance of learners by integrating linguistic and para-linguistic competences as objects of teaching. The Malian education system uses them simply as mere means of communication while the school stake-holders criticize pupils and students for their low performance in understanding and speaking French. The marginalization of oral speaking competences is fact of the difficulties related to the overall level problem of Malian learners in French, consequently oral expression is not assessed either summatively or certified or in a formative manner (in connection with the situation of learners difficulties and successes in relation to the expected progress of learning).

Based on the observation, description and analysis of the sociolinguistics of French in Mali (or Malian french), this thesis has as its main purpose to examine a crucial issue in school and university environnements in order to design french devices capable of correcting the low performance observed.

The research concerns an oral corpus made up of 64 interviewed learners, 5 registered teachers and 12 recorded lessons including 4 bilingualism lessons and 8 FSL lessons. The initial hypothesis is that Malian pupils and students have difficulty speaking, because spoken language is in a way neglected in favor of written forms. However, the mastery of the oral, that is to say of the code itself (oral French or spoken French per se), is today one of the skills essential to academic and even professional success in a French-speaking country like ours.

Data collected through questionnaires, placement tests based on individual oral production will make it possible to accurately describe at what level these audiences have problems with oral expression and interactions. Their role will also be to provide answers to the low performance of Malian pupils and students, especially their relationship to spoken French in multilingual contexts outside of school and university contexts. The need to integrate ICT into the practices of French lessons is now imperative, since access and use of digital resources help to facilitate and develop the communicative and linguistic skills of Malian learners in French.

Keywords: Modernization, Devices, learning-teaching, FSL, multilingual environnement

Laboratoire ligérien de linguistique (LLL), 10 Rue de Tours-BP: 46527, 45065 Orléans cedex2

