

Du bambara au français, première leçon de français au Mali : comment salue-t-on ?

Colette NOYAU
Université Paris Ouest Nanterre La Défense
colette.noyau@free.fr
<http://colette.noyau.free.fr>

Paru dans : *Pluralité des langues, pluralité des cultures : regards sur l'Afrique et au-delà*,
K. Vold Lexander, Ch. Lyche & A. Moseng Knutsen (eds),
Oslo : Novus / The Institute for Comparative Research in Human Culture, 2011 (185-194).

Introduction

L'éducation bilingue articule deux dimensions : linguistique et culturelle. Les apprentissages impliqués par ces deux dimensions sont imbriqués, comme nous allons le voir. Pour un enfant malien bambarophone, qui n'est pas en contact avec la L2¹ hors de l'école, quelle étrangeté (Trévisse 1992) a la langue française au point de vue du code ? Et quelle étrangeté ont les comportements communicatifs qui se jouent en français ? Cette dimension communicative, qui représente sans doute le défi le plus grand pour un adulte bambarophone débarquant en France, devrait être minimisée dans l'accès au bilinguisme par l'école en contexte endoculturel avec une approche convergente L1-L2. En est-il ainsi ? Et quelle est la part de la prise de conscience des similitudes et différences entre les langues et leurs usages dans cette initiation ?

La didactique des langues est souvent interrogée par les enseignants peu expérimentés sur la question de « la première leçon » : comment débiter l'initiation à une langue, c'est-à-dire : comment y entrer, par quelles activités, pour construire quel sens, avec quels outils linguistiques ? Lorsque le cursus est défini en termes d'actes de parole, les élèves qui ont déjà été socialisés en L1 devraient pouvoir transférer des compétences à réaliser ces actes de parole acquises dans leur milieu de socialisation primaire à des situations similaires de L2, ce qui implique une dimension culturelle. Mais à côté de ces variations de culture à culture, les outils linguistiques déterminent-ils les mêmes types de choix en L1 et en L2 ?

En passant en revue les propositions classiques pour la première leçon de français langue étrangère (manuels de didactique et recherche sur Internet), on constate qu'en général, il s'agit de se présenter. Les exemples habituels émanent de méthodes pour étudiants et adultes, mais chez les jeunes écoliers, la présentation de soi se réduit vite à échanger les prénoms, le reste de leur existence sociale étant prédéterminé par l'école. En revanche, le jeune écolier africain doit manifester qu'il est un enfant poli à l'égard des adultes en toute circonstance, dimension centrale de sa socialisation, d'où le choix des salutations.

Nous allons présenter un exemple concret des premiers pas de l'initiation au français, observé dans une classe d'école primaire bilingue en fin de deuxième année au Mali, pour examiner comment se jouent ces deux dimensions imbriquées : linguistique et culturelle, de l'entrée

¹ L1 se lit : langue première, ici le bamanankan, L2 : langue seconde.

dans une langue. Ce choix est parfaitement en conformité avec le curriculum (Guide du maître niveau 1, première année, 2005), qui prescrit comme objectifs initiaux pour la L2, à la réception : *Comprendre des actes de parole simples (saluer, se présenter, parler de son état, remercier)*, et à la production orale : *Exprimer des salutations, des remerciements, des encouragements dans les situations appropriées*. D'ailleurs, en L1 aussi, l'accent est mis, dans la première unité pédagogique de Langue et communication, en première année, sur l'objectif : *Utiliser des formules de salutation*, détaillé en *Contenus et activités d'apprentissage* comme suit : *Les salutations usuelles: matin, midi, soir, nuit. Simuler des scènes de salutation à travers des jeux de rôle. Répéter, mémoriser des formules de salutation*. Il y a donc une approche convergente de cet acte de parole en L1 (début de la première année) et en L2 (courant 2e année), devant faciliter les transferts d'apprentissage, dans l'esprit de la didactique convergente.

1. Contexte éducatif et sociolinguistique : la scolarisation de base au Mali

Concernant la coprésence des langues premières et du français à l'école de base, le Mali a été un pays pionnier en francophonie dans l'introduction des langues nationales à l'école depuis les années 80², option qui se trouve rejetée dans plusieurs autres pays de la sous-région (Noyau 2007). Elle a fait l'objet de nombreux travaux – dont l'abondant corpus d'études du projet norvégien NUFU³ - sur les conditions et l'impact d'une scolarisation bilingue. Nous renvoyons à Brock-Utne & Skattum 2009, Skattum 2000 et, particulièrement, à la synthèse récente de Skattum (à par.), qui offre un aperçu historique et une bibliographie fournie.

Ce qui nous permettra de limiter nos propos introductifs au strict minimum pour contextualiser la petite étude que nous présentons. Elle provient en effet d'une étude plus vaste sur les pratiques de passage de L1 à L2 dans les écoles de base de trois pays de la francophonie plurilingue (Mali, Mauritanie, Seychelles), effectuée en 2008, et qui nous a amenée à observer et analyser dans le détail des séquences de classe de et en L1, de et en français, enregistrées pour ce faire en vidéo (Noyau, 2009a, 2009b, à par. RIFEFF).⁴ La situation au Mali à la date du travail sur le terrain, et qui perdure, après le Forum national de l'éducation de novembre 2008, au moment d'écrire ces lignes, est celle d'un ralentissement de l'effort d'implantation d'écoles et de sections bilingues, pour passer à une phase de 'consolidation', avec comme objectifs déclarés d'évaluer l'impact des programmes bilingues, de mieux s'assurer des conditions de leur réussite (outillage des langues, documents pédagogiques et manuels, formation initiale et continue de maîtres à enseigner les langues nationales, sensibilisation de la société civile), et de créer des conditions plus propices à une éventuelle reprise de la généralisation de l'enseignement primaire bilingue qui avait été envisagée dans les années 2002 et suivantes).

Notre travail s'est effectué dans des écoles urbaines et rurales de la zone bambarophone aux alentours de Bamako. Dans les écoles ou classes bilingues, la scolarisation primaire s'opère en langue nationale (l'une des onze L1 identifiées pour servir à l'enseignement formel) pendant les deux premières années, puis en L1 et en français à partir de la 3e année, la 2e année prévoyant une initiation orale au français, et le secondaire recourant exclusivement au français.

² Premières expérimentations en zone rurale bambarophone dès 1979-80, progressivement élargies sous l'égide de la DNAFLA, avec l'appui de la Banque Mondiale à partir de 1983 (cf. Calvet, L.-J., Rapport ms 1984).

³ Nasjonalt program for utvikling, forskning og utdanning (Programme national pour le développement, la recherche et l'éducation).

⁴ Les données ont été recueillies en vue d'une étude pour l'OIF (Programme 'Enseignement du français en contexte multilingue') sur le passage de L1 à L2 à l'école de base, en mai 2008.

2. Une première leçon de français

La séquence que nous commentons, observée dans une école dite « expérimentale » pratiquant un enseignement bilingue depuis de nombreuses années, avec une directrice dynamique et engagée, a été enregistrée en mai 2008, quasiment à la fin de l'année scolaire, dans une classe de 2^e année d'un grand groupe scolaire périurbain proche de Bamako, comptant un effectif de 66 élèves (Garçons = 41, Filles = 25).

2.1 Présentation synthétique de la séquence

Séquence de Langue et Communication, 1^{er} leçon de français : Salutations (40 min.)⁵

Cette classe n'avait pas encore commencé le français en mai, au moment des examens blancs, fait commenté sobrement par la directrice : « Ils sont en retard sur le programme ». Il s'agit de la première leçon de Français, mais les enfants connaissent déjà les formules « Bonjour Madame », « Bonjour Monsieur », car ils côtoient des élèves plus âgés y compris de sections 'classiques' dans la cour de récréation, et sont exposés de façon diffuse à du français de l'environnement scolaire, et ils savent se signaler à la M en levant le doigt par « Moi Madame ». La classe est motivée, les EE participent avec plaisir pour proposer des salutations selon les demandes de la M. Dans un mois c'est la fin de l'année scolaire, et dès la rentrée suivante les EE feront les mathématiques et les sciences en français. Comment s'en tireront-ils ?

Le thème des salutations est introduit en L1 (respect des règles de civilité par les enfants, salutations appropriées aux relations avec l'interlocuteur, être poli dans la rue également ...). Un enfant doit adopter une posture polie (debout les bras croisés) pour saluer un adulte. Puis les salutations sont présentées en confrontant bambara et français.

2.2 Déroulement de la séquence

Les phases successives sont détaillées dans ce qui suit d'après un montage sur DVD d'une durée de 9 mn 34 (sur les 40 mn de la séquence), structuré en phases didactiques, élaboré en vue d'un outil pour la formation didactique initiale et continue des enseignants (Noyau 2009, à par.). La M anime énergiquement la séance avec un groupe-classe de 66 élèves, très motivés à participer au jeu serré de questions-réponses.

a) Mise en situation en L1, salutation de base en L1 et en français

La M passe la porte puis revient, et demande :

(1)⁶ M ne bena aw nyininka sisan + karamɔɔɔ bolen ye so tan karamɔɔɔ donnen
kalanso kɔnɔ + aw ye mun fɔ karamɔɔɔ ye ? aw ko ?

'je vais vous demander maintenant + l- M- sort de la maison l- M- entre dans la classe qu'est-ce que vous avez dit au/à la M- ? qu'est-ce que vous dites ?'⁷

⁵ Abréviations et symboles de transcription : M, MM = maître(sse)(s) ; E, EE = élève(s) ; + = pause ; / , \ = auto-interruption, hétéro-interruption.

⁶ Un grand merci pour leur concours aux professeurs Alou Keita et Gérard Dumestre pour l'établissement des transcriptions en bamanankan, ainsi qu'à Abdou Diarra pour le repérage des enregistrements.

⁷ Les notations : maître-, M- (= maître ou maîtresse) et similaires terminées par un tiret visent à noter l'indistinction en genre de la formulation en bamanankan là où c'est pertinent à l'argumentation.

E *bonjour madame*

M karamɔɔ ni sɔɔma + ko karamɔɔ ni sɔɔma + ni sɔɔma (en écrivant au tableau)
'bonjour M- <maitre- et le matin> + que : bonjour M <maitre- et le matin> et le matin'

M jɔn bɛ o fɔ an ye tababukan na ?
'qui va nous le dire en français ?'

EE *moi madame ! moi madame !*

E *bonjour madame*

M karamɔɔ ni sɔɔma de ye : *bonjour madame*
karamɔɔ ni sɔɔma se dit : *bonjour madame*

E *bonjour madame*

Les EE ont sauté directement au français, alors que la démarche adoptée partait de la L1. La M écrit la formule en L1 au tableau. L'objectif est une initiation orale à la L2, mais les instructions pédagogiques demandent de mettre systématiquement l'écrit sous les yeux des EE, sans forcément exploiter ni copier ce qui y est tracé. La M respecte cette consigne, ce qui a pour effet de ralentir le rythme des échanges.

Suit un moment explicatif en L1 rappelant les principes de salutation de l'enfant poli à un adulte, même hors de l'école, position debout les bras croisés. La M interroge les EE en L1 sur la différence entre *Bonjour*, qui peut s'utiliser toute la journée, et la L1, qui distingue dans les formules de salutation quatre cas, selon la position du soleil : matin, midi, soir (= après-midi), nuit.

b) Salutations en français selon l'interlocuteur et le moment de la journée

A partir de la formule en L1 inscrite au tableau, on va passer par variations successives à d'autres combinaisons contextuelles, selon le genre de l'interlocuteur, selon le moment de la journée, puis selon le statut et l'âge de l'interlocuteur :

i. selon le genre de l'interlocuteur

(3) M ni a y'a sɔɔ aw kalanbaga ye ɛɛ ye dun ? an b'a fɔ : *bonjour monsieur*

'et si votre enseignant- est un homme ? nous disons : bonjour monsieur'

aw b'a fɔ : *bonjour monsieur*

'vous dites : bonjour monsieur'

M karamɔɔ ni sɔɔma ni an bɛ o sɛben tubabukan na sisan

'karamɔɔ ni sɔɔma ɕa on l'écrit en français maintenant'

karamɔɔ ni sɔɔma o kɔɔ le tubabukan na : *bonjour madame bonjour madame*

'karamɔɔ ni sɔɔma veut dire en français : bonjour madame'

La distinction de genre est introduite, mais non reprise. C'était une bonne occasion de mettre en évidence qu'une expression d'une langue n'a pas un correspondant unique dans une autre, mais il s'agit de la leçon 1.

ii. *selon le moment de la journée*

- (4) M ni sɔgɔmada don o foli ye : *bonjour*
 'si c'est le matin cette salutation est *bonjour*'
 ni wulafela don sisan ?
 'si c'est le soir maintenant ? *bonsoir madame*'

L'enchaînement pourra se faire de façon naturelle avec le contenu de la séquence de 'Sciences humaines' en L1 sur laquelle la M enchaîne : Les points cardinaux et l'orientation par rapport au soleil qui varie selon les moments de la journée.

c) **Les élèves se saluent par leur nom en binômes en se serrant la main**

Après l'exposition des salutations adressées aux enseignants, les EE peuvent s'entraîner à se dire bonjour entre eux (certains y arrivent, d'autres non). La réponse aux questions métalinguistiques de la M suscitait davantage d'enthousiasme que cette phase de simulation active ...

d) **Variation selon le statut de l'interlocuteur**

La M continue à proposer de nouvelles contextualisations, pour faire varier les formules de salutation appropriées.

iii. *Saluer une personne âgée*

- (5) M aw be ka taa so walima sɔgɔma a' be ka bɔ so a' be na kalanyɔrɔ la
 'vous partez à la maison ou le matin vous sortez de chez vous vous venez à l'école'
 n'a' ni mɔgɔkɔrɔba benna + a' b' o fɔ ko mun ?
 'si vous rencontrez une personne âgée + vous le dites comment ?'

M i b'a fɔ : n ba i ni sɔgɔma + aw be foli ke cogo di ?
 'tu dis : ma maman bonjour comment vous saluez ?'
 i b'a fɔ n ba i ni sɔgɔma + hɔn ? tubabukan na ?
 'tu dis : ma maman bonjour hmm ! en français ?'

E *bonjour madame*

La réponse n'est pas appropriée au contexte culturel, la M la rejette en expliquant que Madame ne vaut que pour la maîtresse :

- (6) M o ye e karamɔgɔ ye wa ? *madame* kɔrɔ ye di ?
 'est-ce que c'est t- maitre- ? madame ça veut dire quoi ?'
madame kɔrɔ ye ? Solo ! i b'a fɔ : *bonjour* ?
 'madame c'est quoi ? Solo ! tu dis : bonjour ... ?'

E *bonjour maman*

M walima ?
 ou bien ?

E *bonjour papa*

Par ailleurs, la question initiale (5) ne comportait aucun indice de genre, il convenait donc d'évoquer les deux éventualités selon le genre de la personne saluée qui sont distinguées en français.

iv. saluer un-e aîné de sa famille

(7) M ni aw kərɔ don sisan a' b'a fɔ ko mun ?

'si c'est votre aîné-e maintenant vous dites comment ?'

E *bonjour tonton*

M *bonjour tonton*

E *bonjour tanti*

M walima : *bonjour tanti*

'ou : bonjour tanti'

M ni wulafela don dun ?

'et si c'est le soir ?'

EE *bonsoir maman bonsoir papa*

La M n'a plus qu'à valider les réponses des EE : le principe est compris de donner une formulation pour chaque genre en passant au français.

v. saluer un adulte de l'âge de son père

(8) M komi sisan / i ni jɔn benna sisan

'et ainsi maintenant / et tu as rencontré quelqu'un maintenant'

mɔgɔkɔrɔba don i n'a benna a b'i fa bɔ i n'a tigi benna

'c'est une grande personne il égale ton père (= en âge) tu as rencontré cette personne'

ni i n'a bena ben i be mun fɔ a ye ? jɔn be se k'o fɔli ke ?

'si vous allez vous rencontrer qu'est-ce que tu vas lui dire ? qui peut donner cette salutation ?'

Ainsi se poursuit cette séquence de découverte des principes de formulation des salutations en français selon les contextes : fonction, genre, lien familial supposé, et âge de la personne, fondée sur la compétence à saluer de façon appropriée en L1 enseignée l'année précédente. Elle se clôt par un moment de récapitulation générale selon la même démarche, avec traces notées au tableau.

3. D'une langue à l'autre : les obstacles cognitifs anticipés

Comme la démarche convergente et le curriculum le préconisent, la démarche ici mise en œuvre table sur le transfert de compétences déjà acquises en L1, à restructurer dans la L2 via l'identification des contextualisations pertinentes. Ce genre de démarche contribue à un éveil à la diversité des langues par une démarche comparative. On peut estimer que la mise en évidence des fonctions de 'Madame' est un peu courte, et que la réaction négative de la M qui

indique implicitement une restriction de ce terme appellatif au cercle scolaire est un peu trompeuse. Les EE savent très bien, lorsqu'un visiteur étranger à l'école entre dans la classe, se lever en disant haut et fort « Bonjour Monsieur / Madame ».

Cependant, nous considérons cette séquence comme offrant un bon exemple de passage organisé de L1 à L2, le M prend appui sur une démarche déjà utilisée en L1 l'année précédente pour réactiver les connaissances disponibles chez les EE et de là faire découvrir les principes de formulation en français.

4. Langue et culture : catégorisation des individus et marquage linguistique

La formulation des salutations est un bel exemple de la façon dont les langues imbriquent des choix tenant au code et tenant à la culture, et aussi des adaptations d'une langue (ici le français) aux contextes culturels où elle a été adoptée. La question du genre en français peut constituer un obstacle cognitif sérieux pour des apprenants de nombreuses langues subsahariennes, dans lesquelles le genre n'est pas codé dans la langue, et où les différences sexuées lorsque pertinentes sont à récupérer du contexte ou à marquer lexicalement lorsque c'est jugé nécessaire. C'est le cas en bamanankan, où les appellatifs ne portent pas de distinction sexuée, sauf pour quelques rares relations familiales, alors que la culture exige de différencier l'appellatif selon les relations sociales de façon beaucoup plus fine qu'en français, en recourant aux appellatifs de relation familiale de façon métaphorique selon la classe d'âge croisée avec le degré de familiarité, et aux appellatifs de fonction ou de profession (et pas seulement en contexte scolaire avec Professeur, Directeur/-trice, mais aussi : Charpentier, etc.).

Inversement, en français, le genre est distinct à la fois dans les appellatifs (quoique parfois neutralisé, comme dans 'professeur'⁸), et dans les déterminants du nom, les pronoms personnels pleins et clitiques, ainsi que dans les accords en genre des adjectifs.⁹ Mais en revanche, on ne fait pas de distinctions de classe d'âge parmi les adultes sans lien familial direct : Monsieur, Madame sont d'usage universel, que la personne soit jeune ou âgée, ni d'appellation selon la fonction ou la profession.¹⁰ La chose est lexicalement plus simple en français, mais se révélera beaucoup plus complexe grammaticalement avec le marquage du genre, à l'oral d'abord, à l'écrit ensuite. Les salutations n'ont pas recours à ces procédés, nous n'en sommes qu'à la première leçon ...

En me remémorant mes apprentissages initiaux anciens d'une autre langue subsaharienne, je mésestimais alors l'insistance des locuteurs à faire pratiquer les salutations, que je considérais comme des formules figées ne menant pas loin, à tort d'un point de vue linguistique comme communicatif, car il est essentiel dans les cultures subsahariennes que chacun trouve et marque sa place dans les relations sociales et, métaphoriquement, familiales, et l'usage approprié socialement des salutations requiert une connaissance active du code linguistique.

Conclusion

Une réflexion centrée sur le point de vue de l'apprenant permet d'incarner ce qui au niveau des analyses globales des systèmes éducatifs est étiqueté « problème », notamment ici celui du

⁸ Ce qui donne lieu à des débats sur la féminisation des noms de fonction comme symbole de l'égalité de traitement homme / femme...

⁹ La comparaison à visée pédagogique présentée dans la *Bigrammaire bamanankan-français* (OIF, 2009, chap. 2 Le groupe nominal) en cours d'expérimentation se limite au choix de l'article et aux pronoms sujets de 3e personne.

¹⁰ On laissera de côté les situations formelles demandant l'usage d'appellations honorifiques.

passage de la L1 à la L2 et du transfert d'apprentissages langagiers, que les systèmes 'classiques' à français exclusif ignorent complètement (Noyau, 2004). Cet aperçu concret sur un moment de classe privilégié : la première leçon de langue française, souhaite contribuer à l'élucidation de ce qui se passe en classe, au plus près du quotidien des enfants, et qui les conduit vers leur devenir bilingue en contexte endoculturel.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Brock-Utne B. & I. Skattum (eds). (2009). *Languages and Education in Africa. A comparative and transdisciplinary analysis*. Oxford : Symposium Books.
- Noyau C. (2004). Appropriation de la langue et construction des connaissances dans l'école de base en pays francophone : du diagnostic aux actions. In : AUF : *Penser la francophonie. Concepts, actions et outils linguistiques*, 473-486. Paris : Archives Contemporaines / AUF, coll. 'actualité scientifique'. <http://colette.noyau.free.fr>
- Noyau, C. (2007). "Les langues partenaires du français dans la scolarisation en francophonie subsaharienne. Atouts et obstacles pour leur mise en pratique". In : G. Chevalier (ed), *Les actions sur les langues : Synergie et partenariat. Actes des 3es journées scientifiques du Réseau Sociolinguistique et dynamique des langues* (Moncton, Ca.), 143-162. Paris : Archives Contemporaines / AUF, collection 'actualité scientifique'.
- Noyau, C. (2009a). *Modalités d'optimisation du passage de L1 à L2 dans l'enseignement primaire en contexte multilingue. Mali, Mauritanie, Seychelles*. Paris : OIF / Le Web Pédagogique.
- Noyau, C. (2009b). *Passages entre L1 et L2 : séquences de classes (Mali, Mauritanie, Niger)*. DVD (9 montages de séquences de classes) OIF / COMETE Université Paris Ouest Nanterre.
- Noyau, C. (2010). Passages entre L1 et L2 en classe : dispositif de formation à partir de séquences de classe pour les formateurs de l'école bilingue. in : *Former à distance des formateurs : Stratégies et mutualisation dans la francophonie* (Th Karsenti, R.-Ph. Garry, B. Ngoy-Fiama & F. Baudot, eds.), Montréal : AUF / RIFEFF, pp. 183-192. L'ouvrage complet est téléchargeable à l'URL : http://rifeff.org/pdf/Ouvrage_fef_3.pdf
- Coll. (2009) : *Bi-grammaire manding-français*. OIF, Programme « Enseignement du français en contexte multilingue », A. Maïga (resp.) & A. Keita (coord.), Paris : Eds Le Web Pédagogique. <http://lewebpedagogique.com/oif/>
- Skattum, I. (ed) (2000). "L'école et les langues nationales au Mali", numéro spécial du *Nordic Journal of African Studies*, 9 (3). <http://www.njas.helsinki.fi/>
- Skattum, I. (à par. en 2011). L'introduction des langues nationales dans le système éducatif au Mali : objectifs et conséquences, *Journal of Language Contact* 4, 2011. <http://cgi.server.uni-frankfurt.de/fb09/ifas/JLCCMS/>
- Trévisse, A. (1992). La gestion cognitive de l'étrangeté dans l'acquisition d'une langue étrangère, *AILE* 1, 87-106. <http://aile.revues.org/>