



**HAL**  
open science

# Le Curriculum Bilingue dans l'enseignement fondamental au Mali : Etat des lieux de sa mise en œuvre

Abdramane Diarra

► **To cite this version:**

Abdramane Diarra. Le Curriculum Bilingue dans l'enseignement fondamental au Mali : Etat des lieux de sa mise en œuvre. Linguistique. Université Grenoble Alpes [2020-..], 2020. Français. NNT : 2020GRALL019 . tel-03128785

**HAL Id: tel-03128785**

**<https://theses.hal.science/tel-03128785>**

Submitted on 2 Feb 2021

**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.

## THÈSE

Pour obtenir le grade de

### DOCTEUR DE L'UNIVERSITE GRENOBLE ALPES

Spécialité : **Sciences du langage, Spécialité Didactique et Linguistique**

Arrêté ministériel : 25 mai 2016

Présentée par

**Abdramane DIARRA**

Thèse dirigée par **Diana-Lee SIMON**, Université Grenoble Alpes

préparée au sein du **Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Etrangères et Maternelles**  
dans l'**École Doctorale Langues, Littératures et Sciences Humaines**

**Le Curriculum Bilingue dans l'enseignement fondamental au Mali : Etat des lieux de sa mise en œuvre**

**The Bilingual Curriculum in primary schools in Mali: implementation**

Thèse soutenue publiquement le **26 novembre 2020**, devant le jury composé de :

**Madame Diana-Lee SIMON**

MCF-HDR, Université Grenoble Alpes, Directrice de thèse

**Monsieur Pierre ESCUDÉ**

Professeur des universités, Université de Bordeaux, Rapporteur

**Madame Sophie BABAULT**

MCF-HDR, Université de Lille, Rapporteuse

**Monsieur Jean Martial KOUAME**

Professeur des universités, Université Félix Houphouet Boigny d'Abidjan, Examineur

**Monsieur Christian DEGACHE**

Professeur des universités, Université Grenoble Alpes, Président du jury



## THÈSE

Pour obtenir le grade de

### DOCTEUR DE L'UNIVERSITE GRENOBLE ALPES

Spécialité : **Sciences du langage, Spécialité Didactique et Linguistique**

Arrêté ministériel : 25 mai 2016

Présentée par

**Abdramane DIARRA**

Thèse dirigée par **Diana-Lee SIMON**, Université Grenoble Alpes

préparée au sein du **Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Etrangères et Maternelles**  
dans **l'École Doctorale Langues, Littératures et Sciences Humaines**

### Volume 1 : Texte

**Le Curriculum Bilingue dans l'enseignement fondamental au Mali : Etat des lieux de sa mise en œuvre**

**The Bilingual Curriculum in primary schools in Mali: implementation**

Thèse soutenue publiquement le **26 novembre 2020**, devant le jury composé de :

**Madame Diana-Lee SIMON**

MCF-HDR, Université Grenoble Alpes, Directrice de thèse

**Monsieur Pierre ESCUDÉ**

Professeur des universités, Université de Bordeaux, Rapporteur

**Madame Sophie BABAULT**

MCF-HDR, Université de Lille, Rapporteure

**Monsieur Jean Martial KOUAME**

Professeur des universités, Université Félix Houphouet Boigny d'Abidjan, Examineur

**Monsieur Christian DEGACHE**

Professeur des universités, Université Grenoble Alpes, Président du jury





## DÉDICACE

*À ma famille et à tous ceux qui m'ont appuyé :*

*Particulièrement, à mon feu père Karim dit Mary Diarra et à ma*  
*mère Salimata Sangaré qui, sans savoir lire ni écrire, ont su*  
*m'accompagner de toute leur force,*

*À vous, frères et sœurs, pour votre soutien moral et financier,*

*À toi Mamadou Ouattara, conseiller, fils et ami de mon père,*

*À vous mes épouses, Aramatou, Barakissa, Djenebou, Mamou,*  
*Awa, Ramatoulaye,*

*À vous mes enfants, la liste étant longue, je ne vous nomme pas,*

*À vous mes amis en France, au Mali, en Côte d'Ivoire et en*  
*Algérie, et d'ailleurs,*  
*je dédie cette thèse.*

# REMERCIEMENTS

Cette thèse a abouti grâce à l'appui éclairé de ma directrice Diana-Lee Simon. Diana, tes conseils, tes propositions, tes mots d'encouragement et ta patience m'ont énormément aidé à aller au bout de cette thèse. Merci d'avoir accepté d'encadrer mon travail de recherche au cours duquel, j'ai bénéficié de ton expertise, ton ouverture d'esprit.

Je remercie l'ensemble des personnes qui, au Mali, m'ont facilité l'accès au terrain d'enquête. À cet effet, mes remerciements vont à l'endroit des enseignants de Fana, de Bamako, de la Direction Nationale de la Pédagogie, l'Académie Malienne des Langues (AMALAN) et les membres de la Commission Éducation de l'Assemblée Nationale. Merci particulièrement à Bakou Diarra, à Timbiné, à madame Sidibé, à Zoumana Diarra qui ont facilité l'établissement des contacts au Mali.

Mille mercis à l'équipe du LIDILEM et à l'École Doctorale LLSH.

Mille mercis à mes amis, je voulais dire par là, ma deuxième famille. Loin des parents, c'est vous qui m'avez rendu la vie facile. Grâce à vous, j'ai toujours gardé mon sourire qui m'est tant cher. Youssoufa, You, Brad, Chapé, Centara, Sira, Moussa Coulou, Imane, Bachirou, Haby Coulou, Laura Saiphone, Rabaa, Yijie, je voudrais vous remercier pour votre soutien. J'en oublie certainement.

# RÉSUMÉ

Cette thèse est une analyse de l'enseignement bilingue au Mali, désigné par l'administration de l'Education Nationale sous le nom de Curriculum Bilingue. Donnant une place importante aux langues nationales, ce dispositif prend place dans le contexte de réformes visant à améliorer l'efficacité du système éducatif. Il s'agit d'offrir aux apprenants un appui sur leur langue de première socialisation afin de construire des connaissances en français (qui devient progressivement la langue véhiculaire) mais aussi dans d'autres matières, disciplines non linguistiques. Au Mali, terrain de la recherche, l'enseignement bilingue a connu plusieurs phases d'expérimentation dès 1960, avec l'indépendance, ouvrant notamment la voie à l'Expérimentation de Première Génération, puis à la Pédagogie Convergente.

Actuellement c'est le Curriculum bilingue qui est généralisé depuis 2005 dans les écoles maliennes après son expérimentation initiale. A travers une démarche ethnographique de terrain, incluant des entretiens avec les acteurs (enseignants et personnel administratif) et des observations de classes du primaire, la thèse entend faire un état des lieux de sa mise en œuvre. L'analyse méthodique propose une compréhension approfondie de la complexité du terrain et des facteurs institutionnels et didactiques en jeu. Si les résultats mettent au grand jour certains obstacles institutionnels, ils montrent néanmoins l'appropriation effective de la démarche bilingue par les enseignants. Leurs pratiques pédagogiques s'appuient sur la langue de la région étudiée, le bamanankan, avec une forte motivation en dépit de formations restreintes voire lacunaires. Cette recherche éclaire particulièrement l'enjeu sociétal de l'éducation bilingue et ouvre plus largement sur des perspectives didactiques pertinentes pour le contexte du Sahel qui méritent d'être poursuivies à l'avenir.

**Mots clés :** Education bi/plurilingue, Curriculum Bilingue au Mali, enseignement bilingue, enseignement de langues nationales, français-bamanankan, formation des enseignants, compétences plurilingues, compétences transversales.

## ABSTRACT

This thesis analyses a bilingual model of education in Mali designated by the administration of National Education as « Curriculum Bilingue » (Bilingual Curriculum). This model, in which national languages are central, is part of a series of reforms destined to improve the efficacy of the education system. It involves offering learners the possibility of using their first language in order to build knowledge and competency in French (which progressively becomes the sole language of instruction) and in other non linguistic disciplines. In Mali, our field for the research undertaken, several phases of bilingual teaching have been experimented since 1960 with the advent of Independence, opening the way for « l'Expérimentation de Première Génération » (First Generation Experimentation), and then « la Pédagogie Convergente » (Convergent Pedagogy).

At present, the « Curriculum Bilingue » has been generalised in schools in Mali since 2005, after the initial experimentations. Ethnographical research methods in situ including interviews with the actors involved (teachers and administrative personnel) as well as observation of classes at the primary level, have been employed to examine the extent to which this bilingual model is implemented in schools. A methodical analysis highlights the complexity of the institutional and didactic factors at play. Whilst the results reveal considerable institutional obstacles, they do shed light on the way in which teachers adhere to and approve of the bilingual mode of teaching. The language of the region studied, bamankan, is pivotal in their motivated pedagogical practices despite inadequate teacher training. This research highlights the social issues at stake with bilingual education and opens new highly pertinent didactic perspectives for the Sahel region worth pursuing in the future.

**Key words :** Plurilingual education ; Bilingual Curriculum ; Bilingual teaching ; teaching of national languages ; French-Bamankan ; teacher education ; plurilingual competence ; transversal competencies

## TABLE DES MATIÈRES

<b>DÉDICACE</b> .....	<b>IV</b>
<b>REMERCIEMENTS</b> .....	<b>V</b>
<b>RÉSUMÉ</b> .....	<b>VI</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>VII</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX</b> .....	<b>X</b>
<b>LISTE DES FIGURES</b> .....	<b>XI</b>
<b>LISTE DES ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES</b> .....	<b>XII</b>
<b>INTRODUCTION GÉNÉRALE</b> .....	<b>15</b>
<b>PARTIE 1 LE CONTEXTE HISTORICO-POLITIQUE DE LA RÉFORME ÉDUCATIVE : LANGUES NATIONALES À L'HONNEUR</b> .....	<b>21</b>
<b>CHAPITRE 1 LA REFONDATION DES SYSTÈMES SCOLAIRES D'AFRIQUE POSTCOLONIALE : REVITALISATION DES LANGUES NATIONALES POUR UNE ÉDUCATION DE QUALITÉ AU SERVICE DU DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE</b> .....	<b>21</b>
1.1. <i>Les objectifs de la Conférence d'Addis-Abeba sur la scolarisation des populations : vers une éducation de qualité pour tous</i> .....	<b>23</b>
1.2. <i>Mise en place de programmes ambitieux en éliminant toutes les formes de discrimination scolaire</i> .....	<b>25</b>
1.3. <i>La scolarisation, un droit pour tous</i> .....	<b>26</b>
1.4. <i>La refondation des programmes scolaires : une nécessité pour l'Afrique postcoloniale</i> .....	<b>30</b>
1.5. <i>Besoin de synergie de mobilisation de ressources pour l'éducation en langues africaines</i> .....	<b>34</b>
1.6. <i>Redonner une place aux langues africaines : les revitaliser</i> .....	<b>34</b>
1.7. <i>Le droit linguistique</i> .....	<b>35</b>
1.8. <i>La langue, une question d'identité ?</i> .....	<b>37</b>
1.9. <i>La langue : quel rapport à la citoyenneté ?</i> .....	<b>40</b>
1.10. <i>Les langues : un facteur de développement social et économique</i> .....	<b>42</b>
<b>CHAPITRE 2 LA SITUATION SOCIOLINGUISTIQUE ET SCOLAIRE DU MALI</b> .....	<b>45</b>
2.1. <i>Situation géographique et socioéconomique du pays</i> .....	<b>45</b>
2.2. <i>De la scolarisation à l'alphabétisme : un chemin épineux</i> .....	<b>46</b>
2.3. <i>Politique linguistique éducative au Mali</i> .....	<b>49</b>
2.4. <i>Dynamique des langues maliennes : français et langues nationales</i> .....	<b>52</b>
2.5. <i>Vers un plurilinguisme reconnu au Mali</i> .....	<b>56</b>
2.6. <i>La première loi du Mali indépendant sur le système éducatif</i> .....	<b>59</b>
2.7. <i>Les innovations apportées à l'école dans le but d'appuyer la réforme de 1962</i> .....	<b>64</b>
<b>CHAPITRE 3 . LANGUES NATIONALES À L'ÉCOLE : LES GRANDES EXPÉRIMENTATIONS DE DISPOSITIFS BILINGUES</b> .....	<b>66</b>
3.1. <i>L'école expérimentale de la première génération (1979-1987)</i> .....	<b>67</b>
3.2. <i>L'école expérimentale de la deuxième génération ou la Pédagogie Convergente (PC)</i> .....	<b>68</b>
3.3. <i>Le Programme Décennal de développement de l'Éducation (PRODEC)</i> .....	<b>80</b>
3.4. <i>Le Curriculum Bilingue (CB) au Mali</i> .....	<b>84</b>
<b>PARTIE 2 PROBLÉMATIQUE, MÉTHODOLOGIE ET CADRAGE THÉORIQUE</b> .....	<b>96</b>
<b>CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE ET MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE</b> .....	<b>96</b>
1.1. <i>Explicitation de la problématique</i> .....	<b>96</b>
1.2. <i>Méthodologie de la recherche</i> .....	<b>100</b>
<b>CHAPITRE 2 POLITIQUE, PLANIFICATION ET AMÉNAGEMENT LINGUISTIQUES</b> .....	<b>115</b>
2.1. <i>La politique linguistique</i> .....	<b>116</b>
2.2. <i>La planification ou aménagement linguistique</i> .....	<b>118</b>
2.3. <i>Politiques linguistiques africaines</i> .....	<b>120</b>

CHAPITRE 3 L'ACQUISITION DE LA LANGUE MATERNELLE ET SON RÔLE DANS LE PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE.....	133
3.1. <i>L'acquisition du langage et l'importance de la langue maternelle</i> .....	133
3.2. <i>La langue maternelle dans le processus d'enseignement/ apprentissage</i> .....	136
3.3. <i>L'alternance des codes : pivot de la construction des savoirs</i> .....	147
CHAPITRE 4 DU BILINGUISME AU PLURILINGUISME : ASPECTS INDIVIDUELS, SOCIÉTAUX ET ÉDUCATIFS .....	152
4.1. <i>Essai de définition</i> .....	152
4.2. <i>L'enseignement bilingue</i> .....	159
4.3. <i>Vers une théorisation du Curriculum Bilingue ?</i> .....	161
<b>PARTIE 3 ANALYSE DES DONNÉES</b> .....	<b>175</b>
CHAPITRE 1 DIMENSIONS ADMINISTRATIVES ET CONDITIONS DE MISE-EN-ŒUVRE DU CURRICULUM BILINGUE : QUE NOUS RAPPORSENT LES ACTEURS DE L'ÉCOLE MALIENNE ?.....	176
1.1. <i>L'organisation matérielle des salles de classe</i> .....	176
1.2. <i>L'introduction des langues nationales : questions complexes</i> .....	180
1.3. <i>Formation initiale des enseignants et leur parcours professionnel</i> .....	195
1.4. <i>La formation continue des enseignants interviewés</i> .....	197
1.5. <i>Mutation des enseignants comme blocage dans la mise en œuvre du Curriculum Bilingue</i> .....	202
1.6. <i>Continuité/ rupture du Curriculum Bilingue à tous les niveaux du 1er cycle de l'enseignement fondamental</i> .....	204
1.7. <i>Rôle de soutien des partenariats</i> .....	207
1.8. <i>Un rôle à prévoir pour les pédagogues maliens dans le processus d'élaboration des politiques éducatives</i> .....	212
CHAPITRE 2 FACTEURS DIDACTIQUES ET PÉDAGOGIQUES DU CURRICULUM BILINGUE.....	214
2.1. <i>Le Curriculum Bilingue comme facteur favorisant le développement des compétences chez les apprenants</i> .....	215
2.2. <i>Le français et son apprentissage dans le Curriculum Bilingue : une construction fragile ?</i> .....	225
2.3. <i>Regards portés par les responsables administratifs sur le travail des enseignants, source de démotivation ?</i> .....	229
2.4. <i>L'évaluation des pratiques des enseignants</i> .....	231
2.5. <i>La représentation linguistique comme obstacle à la mise en œuvre du Curriculum Bilingue</i> .....	234
2.6. <i>En classe, face aux difficultés, comment les enseignants réagissent-ils au Curriculum Bilingue dans leur pratique ?</i> .....	238
2.7. <i>Préparation des cours</i> .....	242
CHAPITRE 3 ANALYSE DES INTERACTIONS DE CLASSE .....	245
3.1. <i>Présentation</i> .....	245
3.2. <i>Corpus</i> .....	246
3.3. <i>Les objectifs de l'analyse des interactions</i> .....	246
3.4. <i>Présentation des deux activités de la séquence sélectionnées pour l'analyse</i> .....	246
3.5. <i>Analyse du corpus</i> .....	250
3.6. <i>L'émergence du bamanankan dans la séquence en français (séquence LC)</i> .....	256
3.7. <i>L'émergence du français dans la séquence SH en bamanankan</i> .....	259
3.8. <i>Intérêts pédagogiques des alternances ?</i> .....	267
<b>CONCLUSION</b> .....	<b>270</b>
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES</b> .....	<b>278</b>

# LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1. ÉVOLUTION PLANIFIÉE DE LA SCOLARISATION EN AFRIQUE. TABLEAU CONSTITUÉ À PARTIR DE DONNÉES DU RAPPORT FINAL DE LA CONFÉRENCE D'ÉTATS AFRICAINS SUR LE DÉVELOPPEMENT DE L'ÉDUCATION EN AFRIQUE TENUE À ADDIS-ABEBA DU 15-25 MAI 1961. ....	24
TABLEAU 2. PORTÉE HISTORIQUE DU DROIT À L'ÉDUCATION : LES INSTRUMENTS INTERNATIONAUX (GASSE, 2008 :13) ....	28
TABLEAU 3. TAUX BRUT DE SCOLARISATION EN POURCENTAGE SELON LE SITE DE L'UNESCO.....	47
TABLEAU 4. TAUX D'ALPHABÉTISATION DES JEUNES ET DES ADULTES EN 2018 SELON LES DONNÉES DE L'UNESCO 2020	48
TABLEAU 5. TAUX D'ALPHABÉTISATION PAR GENRE SELON LES DONNÉES DE L'UNESCO 2020 .....	48
TABLEAU 6. TAUX BRUT DE SCOLARISATION DE 1960 À 2000.....	62
TABLEAU 7. UTILISATION DU FRANÇAIS ET DES LANGUES NATIONALES DANS LE MODÈLE D'ENSEIGNEMENT BILINGUE AU MALI.....	72
TABLEAU 8. LA PLACE DU DOMAINE LANGUE ET COMMUNICATION DANS LA PC .....	74
TABLEAU 9. COMPARAISON DU TAUX DE RÉUSSITE SCOLAIRE DANS LES CLASSES À PC ET CELLES CLASSIQUES (TRAORÉ, 2001 :24, TABLEAU RÉADAPTÉ).....	76
TABLEAU 10. ÉVALUATION DE LA PÉDAGOGIE CONVERGENTE EN COMPARAISON AVEC LES ÉCOLES CLASSIQUES (TRAORÉ, 2001, RECONSTITUÉ).....	78
TABLEAU 11. ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL EN UN BLOC UNIQUE DE NEUF ANNÉES D'ÉTUDES .....	81
TABLEAU 12. RÉPARTITION DU VOLUME HORAIRE HEBDOMADAIRE. (SOURCE : CURRICULUM DE L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL : PROGRAMME D'ÉTUDES, 2011 (MODIFIÉ)).....	86
TABLEAU 13. MODÈLE DE BILINGUISME CHOISI AU MALI. LN :LANGUE NATIONALE, LC :LANGUE ET COMMUNICATION, SMT : SCIENCES MATHÉMATIQUE ET TECHNIQUE, VOL : VOLUME, L2 : FRANÇAIS. ....	89
TABLEAU 14. RÉPARTITION DES LANGUES NATIONALES SUR LE TERRITOIRE (SOURCE : HAÏDARA, 1999).....	92
TABLEAU 15. NOMBRES D'ÉCOLES À CURRICULUM, EXCEPTÉES LES TROIS RÉGIONS DU NORD (SOURCES : CPS-MÉALN 2012, CITÉ DANS NOUNTA 2015) .....	94
TABLEAU 16. DE KETELE ET ROEGIERS (1996, CITÉ PAR ÎMBERT, 2010 : 24) .....	110
TABLEAU 17. SYMBOLES DE TRANSCRIPTION (INSPIRÉ DE MONDADA, 2003 : 87, CITÉ DANS TOUA, 2015) .....	111
TABLEAU 18. RÉCAPITULATIF DES ENREGISTREMENTS .....	114
TABLEAU 19. DISTRIBUTION GÉOGRAPHIQUE DES LANGUES VIVANTES SELON CAVALLI (2013 :21).....	115
TABLEAU 20. DÉFINITIONS DU BILINGUISME (CAVALLI, 2013 : 10-11).....	157
TABLEAU 22. ORGANISATION DES SALLES DE CLASSE ET NOMBRE D'ÉLÈVES PAR TABLE-BANC. ....	177
TABLEAU 23. EFFECTIFS DES CLASSES .....	179
TABLEAU 24. INSTABILITÉ PHONOLOGIQUE ET MORPHOLOGIQUE DANS LA LANGUE MANDING SELON CANUT (1996).....	186

# LISTE DES FIGURES

FIGURE 1. LE NOUVEAU ET L'ANCIEN BÂTIMENT DE L'ÉCOLE DE FANA .....	177
FIGURE 2. TRAVAIL DE GROUPE.....	219
FIGURE 3. AFFICHES DANS LES SALLES DE CLASSE .....	220

## LISTE DES ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES

<b>1<sup>ère</sup> année</b>	CP1
<b>2<sup>ème</sup> année</b>	CP2
<b>3<sup>ème</sup> année</b>	CE1
<b>4<sup>ème</sup> année</b>	CE2
<b>5<sup>ème</sup> année</b>	CM1
<b>6<sup>ème</sup> année</b>	CM2
<b>A</b>	Apprenant
<b>Ab</b>	Enquêteur
<b>ACALAN</b>	Académie Africaine des langues
<b>ACCT</b>	Agence de Coopération Culturelle et Technique. Depuis 1998, elle est devenue l'Agence de Coopération Internationale
<b>AE</b>	Direction d'Enseignement
<b>AMALAN</b>	Académie malienne des langues
<b>AN</b>	Assemblée Nationale
<b>AOK</b>	Alpha Omar Konaré
<b>AP</b>	Apprenant
<b>APC</b>	Approche Par Compétence
<b>APP</b>	Apprenant
<b>ATT</b>	Amadou Toumani Touré
<b>AV. JC</b>	Avant Jésus Christ
<b>Balikukalan</b>	Alphabétisation. Mise en place pour aider les adultes non scolarisés et jeunes déscolarisés en passant par les langues nationales, cet enseignement est considéré par certains comme l'apprentissage des langues nationales, donc dévalorisant.
<b>Bamakokan</b>	Bamanankan de Bamako
<b>BT</b>	Brevet de Technicien
<b>CAP</b>	Centre d'Animation Pédagogique
<b>CB</b>	Curriculum Bilingue
<b>CE1</b>	Classe Élémentaire un
<b>CE2</b>	Classe Élémentaire deux
<b>CECR</b>	Cadre Européen Commun de Référence
<b>CECRL</b>	Cadre Européen Commun de Référence Pour les Langues
<b>CEF</b>	Curriculum de l'Enseignement Fondamental

<b>CIAVER</b>	Centre Internationale Audiovisuel d'Études et de Recherche
<b>CLAD</b>	Centre de Linguistique Appliquée
<b>CM1</b>	Classe Moyen un
<b>CM2</b>	Classe Moyen deux
<b>CMDT</b>	Compagnie Malienne pour le Développement des Textiles
<b>CNRS</b>	Centre National de Recherche Scientifique
<b>CONFEMEN</b>	Conférence des Ministres de l'Éducation Nationale ayant le français en partage
<b>CP1</b>	Classe Préparatoire un
<b>CP2</b>	Classe Préparatoire deux
<b>DCI</b>	Bas de gamme
<b>DEF</b>	Diplôme d'Études Fondamentales
<b>DNAFLA</b>	Direction Nationale de l'Alphabétisation Fonctionnelle et de la Linguistique Appliquée
<b>DNEF</b>	Direction Nationale d l'Enseignement Fondamental
<b>DNL</b>	Discipline Non Linguistique
<b>DNP</b>	Direction nationale de Pédagogie
<b>DP</b>	Développement Personnel
<b>DRE</b>	Direction Régionale de l'Éducation (DRE)
<b>E.E</b>	Éducation Environnementale
<b>ECDPH</b>	Éducation à la Culture de la Paix et aux Droits Humains
<b>ELAN</b>	École et Langue Nationale en Afrique
<b>ENS</b>	Enseignement Supérieur
<b>EVF/EMP</b>	Éducation à la Vie Familiale et En Matière de la Population
<b>FCFA</b>	Franc de la Communauté Financière Africaine
<b>GC</b>	Groupe-classe
<b>IAI</b>	Institut Africain International
<b>IEP</b>	Inspecteurs de l'Enseignement Fondamental
<b>IFM</b>	Institut de Formation de Maitres
<b>INP</b>	Institut Pédagogique Nationale
<b>IST</b>	Infection Sexuellement Transmissible
<b>L1</b>	Langue première
<b>L2</b>	Langue seconde
<b>LC</b>	Langue et Communication
<b>LM</b>	Langue Maternelle

<b>LN</b>	Langue Nationale
<b>OIF</b>	Organisation Internationale de la Francophonie
<b>ONG</b>	Organisation Non Gouvernementale
<b>ONU</b>	Organisation des Nations Unies
<b>PC</b>	Pédagogie Convergente
<b>PRODEC</b>	Programme Décennal pour le Développement de l'Éducation au Mali
<b>SGAV</b>	Méthodologie Structuro-Globale Audio-Visuelle
<b>SH</b>	Sciences Humaines
<b>SMT</b>	Sciences Mathématiques et technologies
<b>TEC</b>	Techniques d'Expression et de Communication
<b>UA</b>	Union Africaine
<b>UNESCO</b>	Organisation des Nations Unies pour l'Éducation la Science et la Culture
<b>USA</b>	États Unis d'Amérique

# INTRODUCTION GÉNÉRALE

La langue est connue pour être un facteur indispensable dans la vie individuelle et sociale. C'est par la langue qu'on réfléchit. C'est à travers elle qu'on extériorise nos pensées. Elle est le moyen d'expression de nos sentiments. La langue est un fait culturel, voire identitaire et un facteur indispensable au développement intellectuel de l'individu. En effet, la langue qui a vu l'enfant grandir est le pivot de son identité culturelle et le socle de son développement intellectuel. On parle alors de langue maternelle (cf. Chapitre 6) et souvent de langues nationales (LN) dans certains contextes. La langue maternelle est donc fondamentale pour le développement psychomoteur, cognitif, socio-affectif et moral de l'enfant (Nounta, 2015 :25). C'est à ce niveau qu'il y a lieu de réfléchir aux rôles de la langue maternelle dans les systèmes éducatifs. Les pays d'Afrique sont de jeunes États qui n'ont que, pour la plupart, 60 ans de vie après au moins sept décennies<sup>1</sup> sous la domination occidentale ; une mainmise qui a affecté l'ensemble du fonctionnement des sociétés africaines. Ce fait social et politique a considérablement influencé les programmes scolaires africains. En Afrique au Sud du Sahara, la politique expansionniste française a considérablement bouleversé le mode de vie des populations et le fonctionnement des systèmes éducatifs. À l'école, ce sont les langues européennes — le français, l'anglais, l'espagnol — qui servent d'unique langue d'instruction pendant la colonisation et même après.

Ainsi deux raisons principales semblent impulser les réflexions des dirigeants d'Afrique indépendante à un repositionnement des langues nationales africaines. Il s'agit dans un premier temps d'une revendication culturelle et identitaire dont la langue est le véhicule. De l'autre côté, se trouve la nécessité d'utiliser les langues nationales africaines dans l'instruction scolaire pour un enseignement de qualité, de développement économique, social, et technologique des pays africains. Le travail que nous développons dans la thèse se situe dans cette deuxième revendication.

Soixante années après les indépendances africaines, la conception d'une école qui fait appel aux langues nationales dans le processus de transmission des savoirs scolaires est d'actualité : certains des pays africains comme le Mali, le Sénégal, le Cameroun, le Burkina Faso, le Niger etc. ont compris l'intérêt des langues africaines et sont résolument engagés de diverses manières dans l'enseignement par les langues maternelles ou langues nationales.

---

<sup>1</sup> Le Mali a été déclaré colonie française le 27 août 1892 sous le nom de Soudan français. Le pays a acquis son indépendance le 22 septembre 1960.

Dans le contexte qui nous concerne ici, le Mali, pays multilingue, multiethnique et donc multiculturelle par excellence, compte treize langues nationales plus le français, seule langue officielle. En octobre 1962, moins de deux années après l'indépendance, une première loi a été adoptée sous le régime du premier président du Mali indépendant, Modibo Kéita, accordant une importance accrue aux langues nationales qui devaient servir de moyen d'instruction. Cependant, il a fallu attendre 1979 pour voir une première expérimentation portant sur la mise en œuvre des langues nationales comme langues d'enseignement à l'école. Cette expérience s'est déroulée dans les régions de Koulikoro et de Ségou. Cette année-là, seul le bamanankan<sup>2</sup> avait été choisi comme langue d'enseignement. Une année plus tard, trois autres langues : le fulfulde, le songhoï et le tamasheq ont aussi connu un début d'expérimentation à l'école. En 1987, les résultats encourageants de ces expérimentations ont donné lieu à un essai massif de l'enseignement en langue nationale<sup>3</sup> à travers une démarche didactique « bilingue » connue sous le nom de la Pédagogie Convergente (PC). Il s'agissait, au premier cycle de l'enseignement fondamental, d'utiliser les langues nationales concomitamment avec le français comme langue d'instruction suivant la méthode active, notamment dans la région de Ségou, zone bambarophone. En 1994, la pédagogie convergente est généralisée, et d'autres langues comme le dogoso (dogon), le bozo (bozo), le bomu (bobo), le soninke (soninké), le syenara (senoufo), le mamara (mininkakan) et le xaasongaxanjo (khassonké) font leur entrée à l'école.

À la suite d'une perte d'élan au niveau de l'application de la Pédagogie Convergente, des assises nationales ont permis de la revitaliser en corrigeant les insuffisances observées. C'est ainsi que de 2002 à nos jours, la Pédagogie Convergente se trouve intégrée au Curriculum de l'Enseignement Fondamental<sup>4</sup> (CEF) qui s'appuie sur l'Approche Par Compétence (APC). À ces débuts, il a été appliqué à 80 écoles qui avaient déjà utilisé la PC. En mettant en évidence la notion de la compétence, le CEF intègre des innovations pédagogiques qui avaient été mises en place telles que : l'éducation à la vie familiale et en matière de population, l'éducation environnementale, la santé à l'école, l'éducation à la culture de la paix et aux droits humains, et surtout la pédagogie

---

<sup>2</sup> Le bamanankan est la langue que parlent les bamanans (communauté ou l'ethnie bamanan) au Mali. Le « bambara » est l'expression francisée qui a un double sens. Elle fait référence au bamanankan et à la communauté bamanan. En français, bambara désigne à la fois la communauté ou l'ethnie bamanan (bambara) et le bamanankan (langue bambara).

<sup>3</sup> Langues considérées comme propres à une nation ou à un pays (loi loi n° 96-049 du 23 août 1996). On compte treize langues nationales au Mali et une langue officielle (le français).

<sup>4</sup> L'article 34 de la loi d'orientation sur l'éducation de 1999 stipule que l'enseignement fondamental est un bloc unique de 9 ans. Il accueille les enfants à partir de 6 ans. L'article 35 de la même loi annonce que l'enseignement fondamental est sanctionné par le Diplôme d'Études Fondamentales (DEF).

convergente. Le Curriculum de l'Enseignement Fondamental en vigueur au Mali est né de concertations initiées en 1998 dans le but de refonder le système éducatif malien. Ces négociations entre acteurs politiques, société civile, spécialistes et partenaires étrangers du Mali ont donné naissance au Programme Décennal de Développement de l'Éducation (PRODEC) qui privilégie une nouvelle vision de l'apprentissage en mettant l'accent sur l'apprenant en tant qu'artisan de sa propre formation. Cette accentuation devrait se manifester à travers la résolution régulière de problèmes et tâches intégratives tout en éliminant ainsi les barrières entre les disciplines et en faisant de la langue maternelle le socle des apprentissages, particulièrement dans les petites classes. Au plan linguistique, se basant sur la Pédagogie Convergente — enseignement bilingue<sup>5</sup> —, le Curriculum Bilingue (CB) devrait faire principalement appel aux activités métalinguistiques dans le but de mettre en confrontation les deux langues<sup>6</sup> medium et objets d'apprentissage.

Ce choix malien n'est pas fortuit, il se base sur des études qui ont démontré la nécessité d'impliquer les langues maternelles des apprenants dans le processus d'enseignement et d'apprentissage ; la concordance entre langue de l'école et la langue quotidienne des populations devient une priorité. On pourrait s'appuyer sur cette assertion de Belloncle (1984 :23) qui montre que :

*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).*

On considère que le fait d'utiliser le français comme langue exclusive de l'école, alors qu'elle est en quelque sorte considérée comme une langue étrangère dans la mesure où elle est méconnue de la majorité des maliens, avait des conséquences néfastes sur l'apprentissage des élèves. Belloncle, comme d'autres didacticiens des langues ont

---

<sup>5</sup> C'est à ce niveau que nous le nommons « Curriculum Bilingue » pour mettre en évidence son caractère bilingue, langues nationales / français. Cette nomination se justifie par le fait que notre étude ne concerne pas l'ensemble du « Curriculum de l'Enseignement Fondamental ». Elle s'intéresse principalement au facteur linguistique — l'enseignement bilingue. En effet, dans le corps du texte, lorsque nous utilisons l'expression « Curriculum de l'Enseignement Fondamental », nous faisons référence à l'ensemble du curricula malien de l'enseignement fondamental. En revanche, le « Curriculum Bilingue » désigne simplement l'enseignement bilingue issu du « Curriculum de l'enseignement bilingue ».

<sup>6</sup>Les treize langues nationales maliennes et le français, langue officielle sont prises en compte dans l'enseignement bilingue. Cependant, elles sont introduites à l'école en fonction de leur zone de dominance (cf. tableau 14). En revanche, la langue officielle est présente sur l'ensemble du territoire. L'enseignement bilingue malienne est donc la combinaison de la langue nationale dominante d'une localité avec le français. Toutes les deux sont objets et matières d'enseignement. Dans notre contexte, à Fana et Bamako, c'est le bamanankan qui est utilisé comme langue d'enseignement avec le français car les deux villes sont à dominance bambarophone.

démontré que l'implication des langues maternelles, particulièrement au début de la scolarisation, était une variable nécessaire de la réussite scolaire des apprenants. À cet égard, Joseph Poth souligne que :

*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 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 (Poth, 1988 :11).*

La LM comme langue d'enseignement est donc un facteur important de réussite scolaire des apprenants. C'est sur cette base que les langues nationales maliennes ont été introduites à l'école sous forme d'enseignement bilingue.

Comme nous verrons dans la première partie de ce travail, les évaluations faites des expérimentations de l'enseignement ont été jugées positives. Cela a valu l'insistance des autorités maliennes à maintenir l'enseignement bilingue. Mais comme toute réforme de système scolaire, la mise en place du modèle bilingue semble se heurter à certaines difficultés non négligeables. Dans un premier temps, la problématique du transfert des compétences d'une langue à l'autre paraît difficile à maîtriser. Il est prévu que les premiers apprentissages soient faits en LM et que progressivement le français soit introduit dans les classes. Ainsi, l'approche méthodologique mise en place devrait faciliter le transfert du « déjà-là » vers le français. Entamer les apprentissages dans la LM permet de construire un pont entre le « déjà-là » acquis en famille et durant les premières années de scolarisation, et créer par la même occasion, un pont facilitant le transfert des compétences de la LM vers le français. C'est ainsi que Piaget (1974 :10, cité dans Nounta 2015 :27) postule qu'un apprenant :

*apprendra d'autant mieux un type de structure ou d'emploi en langue seconde qu'il en aura préalablement compris les principes en langue maternelle et que les instruments heuristiques mis en œuvre pour découvrir ces principes dans la langue maternelle sont utilisables avec profit dans l'apprentissage des langues secondes.*

L'apprentissage du français est favorisé par un travail de confrontation entre les deux langues en contact en classe pour développer la conscience métalinguistique des

apprenants. Une méthodologie d'enseignement basée sur le bilinguisme promeut le contact entre la LM et la L2 en s'appuyant sur les acquis antérieurs des apprenants en LM.

Le travail que nous proposons consiste à étudier la mise en place de cet enseignement bilingue — le Curriculum Bilingue — au Mali dans l'optique de prendre connaissance de sa mise en place, ses pratiques, ses forces, ses faiblesses. L'analyse menée pourrait servir d'outil de réflexion et de soutien aux acteurs de l'école malienne. Notre travail devrait permettre aux acteurs de prendre conscience des réalités du Curriculum Bilingue et les encourager à entrevoir des pistes pour renforcer sa mise en place effective et efficace. En explorant le terrain (observation de classe), en nous entretenant avec certains acteurs de l'administration scolaire, acteurs politiques, et particulièrement avec certains enseignants impliqués dans la mise en œuvre du Curriculum Bilingue, notre thèse fait un état des lieux de la situation du CB dans deux écoles, une à Bamako et l'autre à Fana.

La thèse est structurée en trois grandes parties. La première, composée de trois chapitres, traite du contexte politique et éducatif du Mali post-colonial. Le premier chapitre fait le tour d'horizon des idéologies postcoloniales qui ont motivé la réforme des systèmes éducatifs africains. Après avoir situé de manière brève le Mali, le deuxième chapitre évoque la dynamique des langues maliennes et les relations entre elles et l'école. Quant au troisième, il s'intéresse aux différentes réformes qu'a connues le Mali depuis son indépendance le 22 septembre 1960.

La deuxième partie de la thèse se compose de quatre chapitres. En effet, le chapitre 4 débouche sur la méthodologie de recherche et de la problématique. Ensuite, les trois autres chapitres qui abordent — en les interpellant dans le contexte éducatif malien — les notions théoriques servant d'appui à l'analyse des données. Ainsi, le cinquième chapitre est une réflexion sur les notions de politique, de planification et d'aménagement linguistique. Dans le chapitre six, sont examinées les théories sur l'acquisition du langage en mettant l'accent sur le rôle de la langue maternelle dans le processus d'acquisition des savoirs scolaires. Pour terminer cette partie, nous avons fait appel, au chapitre sept, aux théories sur l'enseignement bilingue pour affirmer l'importance de ce type d'enseignement dans des contextes comme celui du Mali, et soutenir l'intérêt de sa mise en place. Pour terminer cette deuxième partie, l'alternance codique comme caractéristique, voire fondement des échanges de classe entre enseignants et apprenants et entre élèves eux-mêmes a été passé au peigne fin dans le chapitre huit.

La troisième et dernière partie de la thèse comprend également trois chapitres, consacrés entièrement à l'analyse des données. Les deux premiers partent des entretiens

que nous avons eus avec des acteurs politiques et administratifs et enseignants impliqués dans le système éducatif pour essayer de comprendre la situation du Curriculum Bilingue sur le territoire malien et dans les écoles. Ainsi, dans le chapitre huit, les acteurs interrogés mettent à plat les efforts engagés par l'État malien et dévoilent les faiblesses concernant la gestion des langues maliennes à l'école. Ils tracent la difficile gestion du Curriculum Bilingue à l'école, politiquement. Nous y examinons non seulement l'implication peu suffisante de l'État et la participation des partenaires étrangers à la gestion du système scolaire, voire dans la proposition des programmes scolaires et l'implication à minima des pédagogues maliens. Le neuvième chapitre qui part également des entretiens que nous avons réalisés, est consacré aux facteurs didactique et pédagogique en faveur et les insuffisances du Curriculum Bilingue. Nous analysons aussi dans ce chapitre, les engagements personnels des enseignants, et comment ceux-ci font fi des recommandations officielles pour réussir à véhiculer le message didactique. Le dixième et dernier chapitre de la thèse nous amène plus loin au fond d'une salle de classe<sup>7</sup> pour analyser les pratiques de classe d'une enseignante de la troisième année avec ses apprenants. Cette analyse micro permet de prendre connaissance de l'usage réel que l'enseignante et ses apprenants font des deux langues présentes en classe — bamanankan et français — dans les interactions. L'analyse met en exergue le rôle de chacune des langues utilisées dans les interactions.

---

<sup>7</sup> Concernant l'analyse des interactions, nous avons choisi une seule classe (la troisième année) de l'école de Fana.

## PARTIE 1

# LE CONTEXTE HISTORICO-POLITIQUE DE LA RÉFORME ÉDUCATIVE : LANGUES NATIONALES À L'HONNEUR

L'histoire de l'enseignement des langues nationales (LN) en Afrique et au Mali en particulier, qu'on pourrait considérer de récente, présente déjà de nombreuses expériences. Le Mali n'étant pas un cas isolé, nous nous proposons dans cette partie « *Contextualisation* » de réfléchir sur les origines et les objectifs de la prise en compte des langues autochtones africaines et donc maliennes dans le système éducatif. L'enseignement des LN en Afrique a déjà fait du chemin et puise principalement sa source dans la réforme des systèmes scolaires au sortir des pays de la colonisation occidentale. Dès la vague d'indépendance à la fin des années 1950 et début 1960, la plupart des pays membres de l'UNESCO s'étaient réunis à Addis-Abeba, la capitale éthiopienne, à l'appel des pays d'Afrique indépendante. Du 15 au 25 mai 1961, la Conférence d'États d'Afrique qui avait pour thème le développement de l'éducation en Afrique devait proposer des voies et moyens de refondation des systèmes scolaires africains. En traitant de l'Afrique dans cette partie de la thèse, l'objectif n'est nullement d'analyser les systèmes scolaires de tous les pays d'Afrique. Nous souhaitons, en effet, situer le lecteur par rapport à l'esprit général africain qui fonde l'enseignement dans les langues nationales en Afrique tout en insistant sur le cas malien qui nous intéresse principalement.

### Chapitre 1

#### **La refondation des systèmes scolaires d'Afrique postcoloniale : Revitalisation des langues nationales pour une éducation de qualité au service du développement économique**

Avant les indépendances, plusieurs actions ont été menées par des « africanistes<sup>8</sup> » (Mazrui : 1998) qui ont toujours lutté pour donner aux cultures et aux langues africaines leur place naturelle dans la vie quotidienne des populations africaines. Mais nous ne prétendons pas retracer toute cette histoire. Dans ce chapitre, nous situons principalement notre réflexion dans la période postcoloniale. À la fin de l'occupation

---

<sup>8</sup> Nous utilisons ce terme pour désigner les personnes qui ne sont pas forcément des africains, mais qui, pendant et après la colonisation étaient engagées dans des travaux de recherches sur les cultures et langues africaines.

coloniale, les acteurs des indépendances africaines sont partis du fait qu'il était nécessaire de réétudier les politiques éducatives africaines afin de les conformer aux idéaux des revendications qui ont conduit à la décolonisation. C'est ainsi que l'école africaine ne pouvait plus continuer avec un système scolaire qui était considéré comme discriminatoire non seulement d'un point de vue de l'accès à l'école, mais au sens où le type d'enseignement qui était prodigué n'incluait pas les valeurs sociétales et économiques africaines (Unesco, 1961). L'instruction ne pouvait pas continuer d'être l'apanage d'une classe sociale : tous les citoyens devraient être égaux en droit à l'éducation comme l'enseigne l'UNESCO depuis sa création en 1946. C'est ainsi que la démocratisation de l'école africaine était devenue l'un des combats phares de l'Afrique postcoloniale.

Une décennie avant le début des indépendances des pays d'Afrique, une première conférence avait été organisée en 1944 à Brazzaville, capitale congolaise, pour les colonies françaises afin de réfléchir sur les mécanismes de l'universalisation de l'instruction et de son intégration aux valeurs culturelles, sociales et économiques de l'Afrique. Cette conférence marque les premières réelles prises de conscience du colon pour le développement de l'éducation et de l'orientation scolaire et professionnelle (Bomda, 2008) à travers la généralisation de l'école et de son adéquation avec les besoins réels des pays d'Afrique. Cependant, il a fallu attendre les indépendances pour voir naître des actions concrètes en faveur d'une redéfinition des politiques éducatives. La première Conférence des États d'Afrique indépendante, tenue à Addis-Abeba du 15 au 25 mai 1961, c'est-à-dire les mois qui ont suivi la vague d'indépendance, marque une ère nouvelle pour l'école africaine. Cette première conférence affirme avec force une politique éducative propre aux africains. À Addis-Abeba, au plan économique, l'orientation scolaire et professionnelle prend une place essentielle (Seck, 1993, cité dans Sovet, 2013) en remplacement du système scolaire des colons jugé discriminatoire. Mais pour les nouveaux pays indépendants, le défi est énorme. Et l'école est considérée comme étant le chemin par excellence pour mettre les pays sur la voie du développement. Dans la section suivante, réfléchissons sur les objectifs spécifiques que la Conférence d'Addis-Abeba a assignés aux pays africains.

*1.1. Les objectifs de la Conférence d'Addis-Abeba sur la scolarisation des populations : vers une éducation de qualité pour tous*

Comme nous l'avons évoqué plus haut, les mois qui ont suivi les indépendances ont été déterminants dans la réforme des systèmes éducatifs. Lors de la rencontre des chefs d'États africains à Addis-Abeba du 15-25 mai 1961 des décisions fermes ont été prises pour restructurer l'école afin qu'elle réponde mieux aux nouveaux besoins des pays. Convaincu que le développement économique et social dépend de la qualité de l'enseignement, deux questions essentielles étaient au centre des débats :

*Le développement de l'éducation considéré dans ses rapports avec les caractères culturels et socioculturels de l'Afrique, et l'inventaire des exigences du développement économique et social relatives à l'enseignement.<sup>9</sup>*

Il était donc impérieux d'élaborer des plans de valorisation des cultures africaines qui sont considérées comme facteurs devant contribuer à forger l'esprit des populations. En outre, comme tous les pays ont besoin d'évoluer, la Conférence des États devait alors revoir les modèles économiques afin de les adapter au mieux aux besoins des pays. Chose qui justifie encore mieux le besoin de réformer les programmes et méthodes d'enseignement. Il importe de souligner que les systèmes d'enseignement africains répondant aux aspirations des populations sont ceux qui leur permettent de recevoir une meilleure instruction. Les pays qui ont connu la colonisation ont un travail énorme pour parvenir à une scolarisation de masse et de qualité dans la mesure où non seulement les taux de scolarisation dans les pays sont très faibles, mais les méthodes et programmes scolaires ne répondent pas aux aspirations socioéconomiques des pays. C'est ainsi que lors de la Conférence des États les éléments indispensables à la construction d'un système éducatif dans lequel l'ensemble des pays décolonisés se retrouvent ont été mis en place. Nous en énumérons ci-dessous.

- L'adéquation du contenu de l'éducation aux besoins pressants de développement économiques ;
- la généralisation de l'enseignement, de l'éducation des adultes et la formation en cours d'emploi ;

---

<sup>9</sup> Rapport de la conférence d'États africains sur le développement de l'éducation en Afrique Addis-Abeba 15-25 mai 1961 :3

- la création en Afrique de plusieurs instituts pour la recherche pédagogique et le développement de l'éducation ;

Ces principes constitueraient le soubassement de tous les systèmes éducatifs africains. Les recherches permanentes dans le domaine de l'éducation sont entrevues pour adapter les contenus des enseignements dans un monde en perpétuel changement. Ces facteurs sont importants d'autant plus que l'Afrique se fixe des objectifs très ambitieux en matière d'éducation des populations. Il s'agit entre autres, de rendre l'enseignement primaire universel, gratuit et obligatoire au moment où, en exemple, le Mali ne comptait que 7% de taux de scolarisation (Gasse, 2008). L'enseignement secondaire devrait rapidement s'ouvrir à 30% des enfants ayant achevé leurs études primaires. Quant à l'enseignement supérieur, il ne devrait s'ouvrir qu'à 20 % des populations scolaires ayant réussi l'enseignement secondaire. L'objectif est clair, à court terme, c'est-à-dire entre 1961 et 1966, le taux de scolarisation dans chaque pays devrait s'accroître d'au moins 5% par année. Chaque année le taux d'accès à l'école secondaire devrait passer de 3 à 9%. Les gouvernements des pays n'ont qu'une visée, mettre le plus rapidement possible la main d'œuvre qualifiée au service du développement des pays. Pour cette raison ils ont décidé de redoubler d'efforts dans les formations de premier niveau comme celle des enseignants et les programmes de formation des adultes. La formation continue des agents déjà en poste a été une des décisions majeures pour une mise à niveau de ces derniers et de sorte à les réorienter selon les nouveaux besoins des pays. Selon le plan de développement décrit par les États en 1961, le taux de scolarisation des pays devrait évoluer comme suite :

Niveau de scolarisation	Processus de développement de la scolarisation par année			
	1960-1961	1965-1966	1970-1971	1980-1981
Premier degré	40%	51%	71%	100%
Second degré	3%	9%	18%	23%
Ens. Supérieur	0,2%	0,2%	0,4	02%

**Tableau 1. Évolution planifiée de la scolarisation en Afrique. Tableau constitué à partir de données du rapport final de la conférence d'États africains sur le développement de l'éducation en Afrique tenue à Addis-Abeba du 15-25 mai 1961.**

Les informations contenues dans le tableau montrent combien la scolarisation de masse était une ambition pressante des États africains. En seulement vingt années

d'indépendance, le droit de scolarisation de l'ensemble du peuple africain devrait être respecté. De plus, la scolarisation rapide devrait permettre aux pays de disposer de ressources humaines nécessaires à leur développement socioéconomique.

### *1.2. Mise en place de programmes ambitieux en éliminant toutes les formes de discrimination scolaire*

Néanmoins, l'ambition est grande, le besoin d'investissement est faramineux : infrastructures scolaires, ressources financières en particulier. Les États d'Afrique doivent donc conserver au moins 3 à 4% du budget national en 1965 pour le développement de l'éducation. Cet effort doit évoluer pour atteindre les 6% en 1980, date à laquelle l'ensemble des citoyens africains devraient avoir accès à l'éducation de base. Or on sait qu'à l'époque les capacités financières des pays nouvellement indépendants sont très modiques. Il faut pourtant trouver les ressources pour réussir ce travail. C'est ainsi que le concours de la communauté internationale a été sollicité pour accompagner les pays dans plusieurs domaines telles que la formation, l'aide à la production du matériel didactique, du financement des infrastructures, et de l'accompagnement dans la recherche pédagogique. Ceci démontre que les États africains étaient accompagnés. Les pays les plus expérimentés interviendraient à travers les organisations internationales pour soutenir l'Afrique à la reconstruction de son système éducatif et la démocratisation de celui-ci. Le principe de démocratisation réside dans la volonté de rendre l'école accessible à toutes les populations indépendamment des origines sociales, des différences socioéconomiques et culturelles. Ainsi, la démocratisation de l'école africaine est définie selon plusieurs critères :

- Au plan qualitative et quantitative : il s'agit d'une part, de mettre fin à toute discrimination scolaire et professionnelle ; d'autre part, un accent particulier est mis sur l'augmentation de la durée de scolarité (Laspostolle, 2005). Quant à la sélection pour l'accès à l'école, aux professions, les privilèges de la bourgeoisie se voient retirés (Prost, 1997). Désormais seul le mérite prévaut sur la situation sociale. Un bourgeois non méritant peut rejoindre la basse classe et le plus méritant de la basse classe est récompensé selon son mérite ;
- L'aspect égalitariste doit permettre une diminution des différences qualitatives (fréquence de redoublement, niveau de compétences scolaires) entre les élèves (Merle, 2000). La construction d'une Afrique nouvelle nécessite ce travail de

réforme d'autant plus que le peuple d'Afrique colonisée subissait la discrimination scolaire. Cette ségrégation s'effectuait entre peuples africains. Les enfants des rois et personnes socialement privilégiées avaient accès à l'école. La formation sélective des colons avait pour unique but de satisfaire aux besoins d'exploitation des ressources africaines et de propager les cultures des pays colonisateurs (Sovet, 2013). Le peuple africain n'avait pas accès, sur son propre territoire aux postes de gouvernance. Le rôle de l'école étant indispensable dans cette lourde tâche, les africains se lancent dans la promotion de l'école pour tous les peuples qui doivent s'instruire et participer au développement d'une Afrique nouvelle.

Ce processus de transformation de l'école a conduit les dirigeants africains à s'essayer à plusieurs programmes comme celui de l'africanisation de l'école qui consiste à adapter la formation scolaire à l'environnement africain (Bomda, 2013, Kadou, 1991, cité par Sovet, 2013). En effet, la scolarisation est de plus en plus considérée comme quelque chose d'indispensable pour tous les peuples du monde, elle est un droit. Dans cette perspective, nous mettrons en relief, dans la section suivante, la diffusion de la scolarisation en tant que droit essentiel de tous les citoyens du monde.

### 1.3. *La scolarisation, un droit pour tous*

Selon l'UNESCO, l'éducation est un droit fondamental. Cette organisation de l'ONU s'était engagée pour contribuer à mettre fin à la mainmise des régimes totalitaires sur l'éducation et de redéfinir les objectifs universaux afin que la paix soit cultivée dans les esprits des hommes et d'instaurer la justice dans le champ de l'éducation (Gasse, 2008). Cela se confirme dans l'acte constitutif de l'UNESCO (2014 :5) qui considère que « *les guerres prenant naissance dans l'esprit des hommes, c'est dans l'esprit des hommes que doivent être édifiées les défenses de la paix* ». Cette paix doit être établie sur « *la solidarité intellectuelle et morale de l'humanité* » et « *le plein et égal accès à l'éducation pour tous* »<sup>10</sup>. En effet, l'école semble être le lieu de culture des valeurs sociétales universelles. Les notions de guerre et de paix prennent place dans cette déclaration dans la mesure où, à l'issue de la deuxième guerre mondiale, il était important que l'ONU et ses structures comme l'UNESCO s'engagent à rétablir la stabilité dans le monde. La culture de la paix et de la justice passe alors forcément par les systèmes éducatifs comme l'épicentre de la

---

<sup>10</sup> Acte constitutif de l'UNESCO adopté le 16 novembre 1945 à Londres.

transmission des valeurs universelles de l'humanité. C'est dans les écoles que les valeurs d'ouverture au monde extérieur et du respect mutuel doivent prendre source. Pour cette raison, les peuples sans exception aucune doivent intégrer ce monde sans aucune forme de discrimination. D'ailleurs il suffisait de faire référence à la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948 et de l'appliquer à tous les pays de la planète en ce sens qu'elle affirme que : « *l'enseignement élémentaire est obligatoire. L'enseignement technique et professionnel doit être généralisé ; l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite. L'enseignement sera axé sur le plein épanouissement de la personnalité humaine* » (art : 26). La diffusion de la propre culture, la découverte des autres cultures et la liberté sont des droits humains que nul ne saurait violer. C'est dans ce sens qu'au fil des années et des rencontres que l'UNESCO a évalué les besoins fondamentaux de l'humanité afin d'en faire des textes que tous les pays doivent respecter dans la définition de leur politique éducative en particulier. Dans le tableau ci-dessous, nous présentons de manière chronologique quelques éléments de ces textes.

Année	Lieu	Intitulé	Observations générales, articles de référence
1946	UNESCO, Paris, France	Convention de l'UNESCO	« Les États signataires de cette Convention sont résolus à assurer à tous le plein et égal accès à l'éducation » (Préambule).
1948	ONU, New-York, USA	Déclaration universelle des droits de l'homme	« Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental » (Art. 26)
1959	ONU, New-York, USA	Déclaration du Droit de l'enfant	« Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire » (Art. 26)
1960	UNESCO, Paris, France	Convention contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement	Egalité de chance de traitement dans le domaine de l'éducation » (Art. 1, Art. 4, Art. 5).

1965	ONU, New-York, USA	Convention internationale sur l'élimination de toutes formes de discrimination raciale	Les États parties s'engagent à interdire et à éliminer la discrimination raciale sous toutes ses formes et à garantir le droit de chacun à l'égalité devant la loi sans distinction de race, de couleur ou d'origine nationale ou ethnique : (Art. 5).
1966	ONU, New-York, USA	Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels des Nations Unies	Les États « reconnaissent le droit de tous à l'éducation » (Art. 13, Art. 14)
1979	ONU, New-York, USA	Convention internationale sur l'élimination de toutes formes de discrimination à l'égard des femmes	« Les États parties prennent toutes les mesures appropriées pour éliminer la discrimination à l'égard des femmes afin de leur assurer des droits égaux à ceux des hommes en ce qui concerne l'éducation » (Art. 10)
1989	ONU, New-York, USA	Convention relative aux droits de l'enfant	« Les États parties reconnaissent le droit de l'enfant à l'éducation... en vue d'assurer l'exercice de ce droit progressivement et sur la base de l'égalité des chances... » (Art. 28, Art. 29, Art. 30)
1990	Jomtien, Thaïlande	Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous	« L'éducation est un droit fondamental pour tous, hommes et femmes, à tout âge et dans le monde entier ».
2000	Dakar, Sénégal	Cadre d'action de Dakar L'éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs	« L'éducation est un droit fondamental de l'être humain » (Art. 6)

**Tableau 2. Portée historique du droit à l'éducation : les instruments internationaux (Gasse, 2008:13)**

Les besoins fondamentaux tels que définis dans le tableau démontrent l'indispensable nécessité d'accès de tous les peuples à l'éducation scolaire, mais également l'intérêt manifeste de l'ensemble des pays membres de l'ONU et de l'UNESCO

pour le développement des systèmes scolaires en les rendant accessibles à tous. En somme, l'éducation est le socle du développement personnel, social et économique. L'ensemble des textes de l'UNESCO, partant de la Convention signée à Paris en 1946 à la déclaration de Dakar en 2000, insistent sur la place et le rôle de l'éducation dans l'épanouissement des individus. Cela fait de l'éducation la seule et unique voie pour l'humain de jouir de ses droits tels que définis par tous les pays du monde. Les injustices liées à la race, à l'ethnie et à la culture qui ont tant miné le chemin d'accès à l'éducation doivent être désormais bannies afin de donner au peuple son droit qu'est l'accès à une éducation scolaire de qualité. Les déclarations devraient être pris avec beaucoup de considération ; car le besoin de construire les nations est pressant. Il faut éduquer l'ensemble des citoyens du monde dans ce sens-là.

Pour la concrétisation des objectifs fixés par les instances internationales — l'ONU et l'UNESCO en particulier —, des dispositions ont été prises afin de mettre en exécution les déclarations universelles sur l'éducation. On peut en énumérer la Convention internationale sur l'élimination de toutes formes de discrimination raciale de 1965, le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels des Nations Unies de 1966, la Convention internationale sur l'élimination de toutes formes de discrimination à l'égard des femmes de 1979, la Convention relative aux droits de l'enfant de 1989, la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous de 1990 (Gasse, 2008). Et l'Afrique est au cœur de ces préoccupations étant donné le retard qu'elle observe par rapport à la plupart des pays du monde. À cause de leur histoire coloniale et de l'esclavage, les pays qu'englobe le continent africain doivent redoubler d'efforts. Par ailleurs, à l'UNESCO, on considère que le droit à l'éducation n'est pas l'apanage de la jeune génération en âge d'aller à l'école. C'est plutôt un processus qui doit toucher toutes les générations existantes. L'éducation scolaire des adultes devient alors un élément important.

### ***1.3.1. Les adultes et l'instruction scolaire***

Les adultes instruits ou non doivent être formés selon les règles qui mettent l'accent sur les valeurs universelles de la paix, de la justice et de la liberté. C'est pourquoi en 1977, à Paris, l'UNESCO s'est engagée pour la diffusion de l'éducation à toutes les couches sociales : « *L'éducation des adultes devient donc plus qu'un droit ; elle est une clé pour le XXI<sup>e</sup> siècle* », de telle sorte que tous participent entièrement à la vie de la société comme nous pouvons le lire dans la déclaration ci-dessous :

*Il s'agit d'un concept propre à contribuer [...], à la promotion de la démocratie, de la justice, de l'équité entre les sexes et du développement scientifique, social et économique, ainsi qu'à l'édification d'un monde qui, à la violence, préférera le dialogue et une culture de la paix fondée sur la justice. L'éducation des adultes peut forger l'identité et donner sens à la vie (UNESCO, 1997).*

Tant son rôle dans l'éducation des enfants que sa participation à la vie socioéconomique, l'adulte doit être mis également au centre des projets de développement basé sur les valeurs universelles. La formation continue est une passerelle pour atteindre l'objectif ultime d'un monde développé, tolérant, juste et un monde de liberté :

*L'éducation des jeunes et des adultes, considérée comme un processus qui dure toute la vie, a pour objectifs de développer l'autonomie et le sens des responsabilités des individus et des communautés, de les mettre mieux en mesure de faire face aux transformations qui affectent l'économie, la culture et la société dans son ensemble, et de promouvoir la coexistence, la tolérance ainsi qu'une participation éclairée et créative des citoyens à la vie de la collectivité (UNESCO, 1997 :21)*

L'éducation des adultes doit faire partie des priorités des gouvernants car les adultes constituent l'un des facteurs clés de la paix sociale mais également du développement social et économique. Pour ces raisons, il fallait refonder entièrement les systèmes scolaires africains afin d'adapter les contenus aux besoins des nouveaux États africains.

#### *1.4. La refondation des programmes scolaires : une nécessité pour l'Afrique postcoloniale*

Selon la conférence des États africains de 1961 à Addis-Abeba, les programmes scolaires tels qu'ils existaient à l'indépendance ne correspondaient ni aux réalités socioéconomiques que vivent les africains ni aux idéologies de liberté qui ont conduit aux indépendances, encore moins aux besoins du XX<sup>ème</sup> siècle essentiellement technique et aux exigences d'un développement économique équilibré (UNESCO, 1961). Les anciens programmes d'enseignement qui faisaient plutôt référence à un environnement non africain, étaient critiqués car ils ne permettaient pas à l'intelligence et à l'esprit d'observation et à l'imagination créative de l'enfant africain de s'exercer librement. Selon la Conférence d'Addis-Abeba, continuer à utiliser les programmes scolaires coloniales,

c'est entacher l'avenir de l'enfant africain qui est d'emblée dépourvu de références de base qui lui permettent de se situer dans le monde. Il fallait donc que le contenu des programmes émane de l'environnement proche des enfants. Les objectifs affichés par la Conférence d'Addis-Abeba semblent montrer qu'au-delà de la volonté des pays africains de construire des systèmes éducatifs efficaces, il existe une réelle réclamation identitaire et culturelle. La gestion des pays ayant été retournée aux africains eux-mêmes, le temps paraît alors propice pour restaurer tout ce qui semble avoir été perdu en termes économiques, sociales, culturels et linguistiques.

#### ***1.4.1. Les filières à réformer***

Le constat précédent charge les autorités politiques à mener des réformes profondes en ce qui concerne les programmes, les manuels scolaires, et les méthodes en tenant compte des différents milieux spécifiques africains, du développement de l'enfant, de son patrimoine culturel et des exigences du progrès technique et du développement économique tout en mettant l'accent sur l'industrialisation. La Conférence d'Addis-Abeba semble vouloir inciter les dirigeants africains à une prise de conscience sur le rôle des sciences de plus en plus déterminantes dans le développement économique et d'accorder une attention particulière aux matières scientifiques et techniques dans la mesure où cela permet de former dans un temps record un personnel hautement qualifié tel que les chercheurs, les ingénieurs, les professeurs de sciences, les économistes, les financiers, les statisticiens etc. Visiblement, pour mettre en route la machine de développement du continent, la Conférence des États préconise une diminution de l'enseignement des études classiques en faveur des sciences. Concernant le domaine des sciences humaines, le plus important paraît être la contribution de ce domaine à former la personnalité du jeune africain ancré dans son environnement de vie et maîtrisant les réalités économiques, sociales et culturelles. Un autre fait qui nous semble intéressant à souligner dans la vision de la Conférence des États de 1961 est la proposition faite aux pays de réformer les programmes d'enseignement de l'histoire et de la géographie afin de les ancrer dans l'idéologie de la nouvelle Afrique en partant du principe qu'un programme scolaire efficace ne saurait être calqué sur celui de l'étranger — vision coloniale. Il se doit d'être d'abord la synthèse des valeurs africaines et ensuite des valeurs universelles en étudiant et en procédant aux modifications nécessaires des attitudes traditionnelles — attitudes implantées par la colonisation. La mise en place efficace de ces objectifs passerait par la

redéfinition des caractéristiques du type d'éducation voulue par l'Afrique (UNESCO, 1961 : 53-54).

#### **1.4.2. Quelle organisation des systèmes éducatifs africains ?**

- Au niveau du premier degré :

Pour l'ensemble des pays d'Afrique, la conférence des États recommande six années d'études générales non professionnelles qui doivent donner aux enfants le goût et le respect du travail manuel. Ils visent également à habituer les enfants à faire des activités créatives qui leur permettent d'aborder avec intelligence les problèmes pratiques auxquels ils se heurtent dans les foyers et la collectivité. On remarque qu'à ce niveau l'objectif est de former le plus tôt possible de la main d'œuvre indispensable aux activités sociales et économiques. Les matières pouvant aider à cela sont mises en avant. C'est pourquoi le programme du premier degré devait prendre en compte les matières suivantes :

- Une langue pour les rapports quotidiens ;
- Une langue de grande diffusion ;
- Des travaux manuels ;
- Des notions d'arithmétique ;
- Une introduction à l'étude de la nature ;
- Des notions d'éducation civique et morale ;
- Des notions sur le corps humain et son fonctionnement ;
- La formation aux habitudes saines en matière d'hygiène et d'alimentation.

On constate que les langues africaines sont appelées à participer de manière solide à la formation des jeunes sous l'appellation de « *langue pour les rapports quotidiens* » : c'est une nouveauté. Ces langues pourraient faciliter la construction des savoirs autour des autres matières prioritaires citées. L'objectif semble clair : il faut enseigner autrement, c'est-à-dire réviser les programmes partout où cela est nécessaire pour les conformer aux besoins socioéconomiques. Quant au niveau du second degré, il s'agit d'étaler la formation sur six années divisées en deux cycles de trois années minimums chacun. Le second degré doit regrouper essentiellement les matières suivantes :

- Formation pratique ;
- Activités artistiques et culturelles ;

- Études sociales ;
- Formation morale ;
- Langues (maternelles ou langues nationales, plus une seconde langue) ;
- Hygiène et éducation physique ;
- Sciences exactes (y compris les mathématiques) et naturelles ;

Les prescriptions de la Conférence amènent à comprendre que le second degré est le niveau où l'enseignement devrait donner un sens réel aux savoirs. Il ferait en sorte que les élèves se familiarisent de façon systématique avec les différents aspects du monde matériel et leur ferait comprendre la nature de la science. L'école paraît ne pas avoir pour objectif de former des intellectuels ou des savants, mais de mettre à la disposition des États le personnel qualifié pour bâtir la nouvelle Afrique. C'est pourquoi on préconise des programmes à court terme d'enseignement technique et professionnel visant une formation accélérée en cours d'emploi afin de constituer un cadre de techniciens compétents à tous les niveaux. Là encore, les langues maternelles des populations devraient jouer un rôle important dans la transmission des savoirs.

On aurait compris que le changement d'orientation dans le domaine d'éducation demande des efforts considérables aux pays récemment indépendants. Outre la construction idéologique des besoins, les pays doivent faire face à une lourde tâche de réforme des livres et programmes anciennement utilisés dans les écoles et la construction de salles de classes afin d'accueillir les nouveaux élèves, dans une vision d'éducation de masse. Il était reproché aux programmes scolaires d'être calqués sur l'idéologie et le mode de vie occidental alors que les réalités économiques, sociales et culturelles des pays africains sont différentes de celles des colons. Pour cette raison, les contenus d'enseignement doivent faire référence à l'histoire de l'Afrique en priorité, il en va de même pour la littérature et les sciences sociales. De plus, l'Afrique est un continent où la majorité des populations vit dans les zones rurales. Les activités principales sont l'agriculture, l'élevage. La mise en place d'un système de développement harmonieux qui passe indéniablement par l'école doit mettre au centre des réflexions cette réalité. L'augmentation de la productivité, gage du développement économique suffit d'être une raison pour encourager les jeunes à s'investir dans ces champs : l'école en est le garant.

Si le taux de scolarisation en Afrique était très bas à l'indépendance, (07% au Mali) selon Gasse (2008), le taux pour les femmes semblerait être très inférieur par rapport aux hommes. Ceci se comprend dans l'incitation des États africains par la Conférence de 1961

à s'investir massivement dans l'éducation des femmes. En quelque sorte, comme les hommes mal instruits, elles sont moins impliquées dans le processus de développement social et économique. De là, la Conférence exige aux États de donner aux femmes leur droit à l'éducation au même titre que les hommes afin qu'elles participent à la construction de la nouvelle Afrique. Pour l'instruction des adultes comme des enfants, il y a lieu de mobiliser les ressources.

#### *1.5. Besoin de synergie de mobilisation de ressources pour l'éducation en langues africaines*

Compte tenu des besoins en ressources — matérielles, financières et humaines —, la réussite du vaste projet de refondation de l'Afrique à travers son système scolaire, demande d'énormes investissements afin de relever les défis. La politique éducative africaine ainsi dessinée, impliquait pour sa mise en œuvre de fournir aux écoles des différents pays les ressources nécessaires. Le travail qu'engage les pays est énorme alors que les moyens manquent. Pour une meilleure rentabilité des ressources humaines et financières, il a été suggéré de fusionner les forces afin de gagner du temps dans la mise en œuvre pressante de l'éducation des africains. Les pays doivent donc collaborer en termes de production de manuels scolaires, de la recherche pédagogique, de la planification de l'enseignement et de la réforme des programmes d'études. Ils pourraient même s'échanger le personnel qualifié. Dans cette lancée, des instituts africains de recherche pour le développement de l'éducation doivent être créés pour servir toute l'Afrique. Une des mesures phares était également celle concernant l'importance des langues autochtones africaines dans le processus de formation d'une part, et dans la communication quotidienne des populations, de l'autre. Dans la section suivante, nous analysons l'idéologie linguistique des États africains. Cette analyse sera principalement faite à la lumière du rapport de la Conférence des États d'Afrique tenue à Addis-Abeba.

#### *1.6. Redonner une place aux langues africaines : les revitaliser*

Les argumentaires précédents ont montré que dans le processus de refondation des pays, l'Afrique et ses partenaires internationaux veulent accorder un rôle prépondérant aux langues, particulièrement à travers leur prise en compte à l'école. La présentation du programme du premier degré et du second degré que nous avons effectué antérieurement en témoigne. En ce sens, il est judicieux de rappeler que la considération des nations pour les langues date d'avant les indépendances. Aux yeux des acteurs qui ont contribué à

l'avènement de l'indépendance, les langues africaines sont considérées comme partie intégrante de la culture africaine, voire des marques d'identités. On comprend alors aisément que la réclamation linguistique n'a pas uniquement pour visée la construction de systèmes éducatifs efficaces. Néanmoins, notre réflexion se centre sur la place des langues autochtones africaines dans les systèmes d'enseignement. Dans cette lancée, on peut affirmer que la langue n'est pas un fait négligeable dans le processus de socialisation de l'individu. L'Afrique colonisée qui a vu dans la quasi-totalité des cas, une marginalisation des langues autochtones, était désormais déterminée à redonner aux populations le droit élémentaire d'utiliser leurs langues dans toutes les sphères de leur vie.

L'école, le lieu par excellence de la transmission des savoirs, est alors vue comme une chance pour les langues et pour les populations. L'école pouvait alors aider l'Afrique à prodiguer une éducation de qualité à ses enfants ; car il est connu qu'utiliser les langues que les apprenants maîtrisent le mieux est un gage de réussite scolaire et d'épanouissement pour les apprenants. Nous traiterons donc les langues en rapport avec la citoyenneté, le développement social et économique, ce qui peut être articulé à l'étude de la place de langue nationale (langue maternelle) dans le processus d'acquisition des savoirs, principalement selon la Conférence des États sur le développement de l'éducation de 1961.

Ainsi, il est question ici du droit linguistique des populations qui se sont vu imposer lors de la colonisation des langues étrangères comme langues de scolarisation telles que le français, le portugais, l'espagnol et l'anglais. Ce point constitue un élément crucial dans ce travail de recherche parce qu'apprendre dans la LM est un droit (UNESCO, 2014). Néanmoins, dans cette section, il sera très brièvement traité puisqu'une analyse poussée sera faite dans la section dédiée aux théories linguistiques de l'acquisition des savoirs.

### *1.7. Le droit linguistique*

Dès lors que l'on évoque le rapport entre la langue et le droit de l'homme, on fait d'emblée référence à un élément vital de l'existence humaine. Parler du droit linguistique nous amène forcément à évoquer la coexistence de plusieurs langues dans le monde et donc du multilinguisme. Les langues étant multiples et chacune regorgeant des valeurs culturelles propres à des communautés ou à des pays différents, il devient judicieux de se poser la question sur le rôle fondamental de la langue dans les sociétés. Ayewa (2009 :1), enseignant à l'Université Felix Houphouët Boigny d'Abidjan souligne que :

*Le droit linguistique pose le problème du droit à l'existence de l'être humain ; car lorsqu'on dénie à un peuple le droit d'utiliser sa langue, il est condamné au sous-développement intellectuel, technologique et social ; il est exclu de la société moderne. (Ayewa, 2009).*

Comme ces valeurs font partie intégrante de la vie humaine, c'est-à-dire partie intégrante du droit de l'homme (Alexander, 2003), les responsables politiques africains, dès le lendemain des indépendances ont ébauché la défense de ce droit fondamental lors de la première Conférence de l'Afrique postcoloniale en 1961. Les Africains veulent valoriser leurs cultures longtemps marginalisées du fait de la colonisation. En effet, qui parle de culture parle forcément du moyen d'expression de celle-ci. Pour cette raison, les langues africaines devaient être mises en avant dans tout le processus de socialisation des Africains, en particulier dans la transmission des savoirs scolaires. Les langues maternelles ou nationales des peuples d'Afrique doivent jouer leur partition. En ce sens, Ayewa (2009) souligne qu'imposer « *une langue venue d'ailleurs* » à une population, c'est en quelque sorte dépourvoir celle-ci de ses moyens naturels de poser des actes concrets pour son propre développement. Les apprentissages scolaires ou extrascolaires qui constituent des parcours indispensables au développement personnel et social de l'individu sont entravés puisqu'il n'est pas évident d'apprendre des concepts dans une langue dont on n'a que peu de connaissance. C'est une entrave au développement de l'intelligence. Or l'intelligence est le moteur de la créativité humaine. L'UNESCO partage le postulat que la langue que maîtrise l'enfant avant même qu'il soit inscrit à l'école joue un rôle primordial dans son processus d'apprentissage. Poth (1988) rejoint cette affirmation en soulignant que la langue maternelle des apprenants est nécessaire pour son développement intellectuel. C'est pourquoi, depuis sa création, l'UNESCO milite pour le respect de ce droit fondamental qui mine certains pays depuis très longtemps. C'est une injustice d'imposer une langue étrangère à une population alors que cette langue n'est pas imprégnée dans l'environnement de vie de celle-ci. L'UNESCO pousse la réflexion plus loin en considérant que si l'on veut construire un monde de paix, de tolérance, de justice après les innombrables guerres qui se sont abattues sur l'humanité, il faut donner à chaque peuple ce qui lui revient de droit sans aucune forme de discrimination ethnique, culturelle, linguistique et sociale. Tous les peuples et leurs valeurs spécifiques doivent avoir leur place dans le monde ; ôter ces éléments fondamentaux de l'existence à une société, c'est lui priver de son identité qui est aussi fondamentale dans son existence. Le respect, la tolérance et la valorisation de toutes les langues sont des obligations dans un

monde plus juste. À présent, étudions en quoi la langue et l'identité d'une personne ou d'une société sont en rapport.

### 1.8. *La langue, une question d'identité ?*

La problématique de la valorisation des langues aussi minoritaires soient-elles, était l'un des axes de combat des pays. Et comme il sera possible de le comprendre tout au long de notre réflexion, surtout lorsque nous aborderons l'analyse des entretiens, nous pensons que ce combat est encore d'actualité malgré les efforts consentis perceptibles. Après les revendications politiques de libération des terres colonisées, les pays d'Afrique et les organisations internationales ont réfléchi pour trouver des voies qui mènent à l'accalmie et à la paix dans le monde. On s'est alors penché sur la problématique des droits de l'homme pour rendre compte de l'indispensable valorisation de toutes les cultures et langues du monde entier sans aucune place au choix sélectif. Toutes les langues et les cultures sont égales peu importe qu'elles soient la culture d'une minorité ou d'une majorité, elles doivent bénéficier du même droit. En ce sens, l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation la Science et la Culture (UNESCO) étant la plus grande institution internationale dans le domaine, s'est engagée pour l'égalité entre les peuples en affirmant que la langue n'est pas uniquement un moyen de communication, mais qu'

*elle est aussi un attribut fondamental de l'identité culturelle et de l'autonomisation, tant pour l'individu que pour le groupe. Respecter les langues de ceux qui appartiennent à d'autres communautés linguistiques est donc essentiel à une coexistence pacifique (UNESCO :2003 :16).*

Cette affirmation est une démonstration de la langue comme un instrument indispensable de l'existence humaine dans la mesure où, des personnes ou des communautés peuvent s'identifier à une langue, faisant de celle-ci, une partie intégrante de leur identité. En ce sens, le respect de la langue en l'utilisant comme véhicule des savoirs scolaires par exemple, pourrait contribuer à baisser les tensions entre les populations du monde et ainsi être source de paix. En 2015, lors de nos enquêtes dans le cadre de la rédaction de notre mémoire de master 2 dans un lycée de la ville de Kati et Bamako, au Mali, des lycéens qui apprenaient le bamanankan comme matière d'option, associaient cette langue à leur identité et leur patrimoine culturelle comme on pourrait le constater dans la citation ci-dessous :

*(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).*

C'est une vraie démonstration de la puissance de la langue. Ici, on ne décrit pas la langue comme simplement un instrument de communication où instrument d'apprentissage, on s'identifie carrément à elle. Elle est un patrimoine culturel et identitaire. Elle est un héritage 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 seulement pour la réussite scolaire des enfants, mais surtout pour l'affirmation des identités africaines. Cela s'intègre dans la vision de l'UNESCO : pour qu'il y ait la paix, il est indispensable de valoriser chaque peuple en l'acceptant avec ses différences. Il y a eu beaucoup d'injustice subie pendant l'esclavage et la colonisation, il est donc temps pour les nouveaux États africains de recouvrer leur patrimoine linguistique et culturel : leur identité. À l'UNESCO, en matière de droit il n'y a pas marginalisation pour quelques langues que ce soit, aussi minoritaires soient-elles. Cela est justifié par le fait que la revendication linguistique fait partie des premiers droits réclamés par les groupes sociaux, les minorités en particulier, à tel point que les accords internationaux ont défini des droits linguistiques afin de rendre le monde plus juste et respectueux de toutes les sensibilités humaines. Selon les accords internationaux, tous les peuples ont droit à :

- La scolarisation dans leur langue, s'ils le souhaitent ;
- L'accès à la langue parlée par l'ensemble de la communauté et dans les systèmes éducatifs nationaux ;
- L'éducation interculturelle favorisant des attitudes positives envers les langues minoritaires et autochtones, ainsi qu'envers les cultures qu'elles expriment ;
- L'accès aux langues internationales.

Comme moyen d'affirmation de l'identité de l'individu, aucune langue ne peut être discriminée. C'est l'occasion pour l'Afrique de définir des politiques d'éducation qui prennent source dans les langues premières des Africains — des langues qui, un moment donné de l'histoire humaine, ont été dépossédées de leur statut de langues officielles

d'accès à l'information et à l'instruction. Même si aujourd'hui, on peut affirmer que les langues coloniales font partie de l'identité des Africains, les indépendances ont été l'occasion de faire renaître les langues discriminées. C'est en valorisant chacune des langues africaines, langues coloniales y comprises, qu'on aura mis en valeur le peuple africain. Le discours prononcé par Alpha Oumar Konaré (AOK) le 08 septembre 2001 lors du lancement de l'Académie Africaine des Langues, souligne l'importance de la reconnaissance et prise en compte des langues africaines pour la consolidation d'une vraie Union Africaine :

*Il est grand temps que notre continent se donne les moyens de faire des langues africaines des langues de travail dans tous les domaines de la vie publique. C'est à ce prix que nous ferons de nos Communautés Économiques Régionales de véritables instruments d'intégration africaine et de l'Union Africaine une réalité vécue par des peuples réhabilités et rétablis dans leur identité et dans la continuité historico-culturelle de leurs espaces (Konaré, 199011).*

Les langues et cultures africaines doivent être protégées car les peuples d'Afrique doivent pouvoir vivre leurs traditions et leurs histoires dans leur version naturelle comme le souligne AOK. Les langues maternelles ou autochtones africaines sont vues comme des instruments pouvant faciliter ce travail. Par ailleurs, elles sont considérées comme des moyens pouvant aider à fédérer le continent africain. On considère que l'être humain a besoin de maîtriser le moyen de communication de son environnement pour jouer pleinement son rôle de citoyen qui est de contribuer au développement socioéconomique de la cité.

À travers ces argumentaires, nous pouvons affirmer que les dirigeants des pays africains semblent s'engager pour un travail de positionnement linguistique et de l'identité africaine à travers des projets de valorisation des langues autochtones africaines. On semble vouloir permettre aux langues africaines de regagner leur place d'avant la colonisation. Pour cela, des décideurs africains comme l'ancien président malien, Alpha Omar Konaré, n'hésitent pas à montrer l'importance de la langue dans

---

<sup>11</sup>Alpha Oumar Konaré ex-président de la République du Mali (Extrait du Discours du Président de la République du Mali prononcé à l'occasion du lancement des activités de l'Académie Africaine des Langues le 8 septembre 2001).

toutes les sphères de la vie de l'individu. Voyons à présent en quoi la langue participe à éduquer à la citoyenneté.

### 1.9. La langue : quel rapport à la citoyenneté ?

Dans cette section, nous souhaitons mettre en relation la notion de citoyenneté avec la langue pour faire ressortir l'impact de la maîtrise de la langue de communication sur la possibilité des populations de jouir de leur rôle de citoyen : le pouvoir de la langue. Nous abordons la notion dans le sens que le citoyen devrait pouvoir bénéficier de manière efficace de ses droits et s'acquitter de ses devoirs s'il est sensibilisé et formé dans une langue qu'il maîtrise. Les dirigeants africains paraissent adhérer au fait que les langues premières, les langues dominantes ou encore les langues autochtones africaines doivent être mises en avant dans la formation scolaire des populations. En fait, Augier (1999) considère que la « *la notion de citoyenneté n'a pas de contenu fixé une fois pour toutes* ». La citoyenneté peut alors s'apparenter à la jouissance des droits publics et privés. L'auteur ajoute que « *la citoyenneté procure un sentiment d'appartenance à une communauté nationale ainsi que la possibilité d'une participation active à la vie politique et publique* ». En rapportant les propos de Breidbach (2003), Boutin & N'guessan (2013 :122) soulignent qu'on parle :

*de citoyenneté en termes d'appartenance à une entité politique. Il ne s'agit pas, selon lui, d'une simple question de droits (juridiques, politiques, sociaux ou culturels) mais de la capacité et de la volonté de l'individu de jouer un rôle actif dans la société*

De là, nous pouvons affirmer qu'être citoyen ne consiste pas seulement à réclamer ce qui nous revient de droit mais implique de participer de manière active à la vie sociale de son environnement. La citoyenneté est donc avant tout la responsabilité de chaque individu à l'égard de son milieu de vie. Dans le processus de construction ou de participation à la vie sociale, la langue occupe une place importante dans la mesure où elle est :

*le support de la culture d'un peuple, le medium des rapports entre les individus et les sociétés intermédiaires qui forment la société civile, et le véhicule de communication entre la société civile et la communauté politique. Les langues jouent par conséquent un rôle majeur dans la construction citoyenne, sur la base d'identités personnelles bien plus souvent enracinées dans la pluralité que dans l'unicité. (Boutin & N'guessan, 2013 :122)*

Ainsi, la langue n'est pas un fait négligeable dans la vie sociale, politique voire économique d'un pays. Les langues jouent un rôle majeur dans l'éducation de bons citoyens dévoués à la cause sociale. La langue est en effet l'instrument qui permet d'extérioriser l'histoire humaine, d'exprimer les expériences et même de réfléchir, car elle est un fait naturel qui est attaché au parcours d'existence de chaque individu. L'homme a besoin de connaître son histoire pour exister et jouer un rôle dans la construction et le développement de son environnement de vie : les valeurs culturelles, l'organisation de la société dans laquelle il vit, le parcours de l'humanité, les règles et coutumes de son environnement et la connaissance du monde si loin de lui. L'initiation à ces éléments devrait être faite dans une langue que le citoyen maîtrise. Dans la plupart des pays d'Afrique de nos jours, les premières initiations sont faites dans la LM des populations. En réaction contre l'imposition d'une langue de scolarisation européenne non familière aux autochtones, Ayewa (2009) affirme que les populations sont dépourvues de leurs droits fondamentaux. Elles ne participent pas à la vie politique de leurs pays ne comprenant pas les messages politiques qui leurs sont adressés dans une langue qu'ils ne comprennent pas. En guise d'exemple, il souligne qu'un paysan qui ne comprend pas la langue française assiste à son propre procès sans y comprendre un seul mot, un patient écoute le diagnostic de sa maladie dans une langue inconnue ; un enseignant en classe instruit des enfants dans une langue dont l'enseignant même ne connaît pas suffisamment les contours, des parents d'élèves qui sont sensés suivre l'évolution scolaire de leurs enfants et les aider à faire leurs devoirs alors qu'eux-mêmes n'ont souvent aucune connaissance de la langue dans laquelle les savoirs sont transmis. Dans cet État de fait, il est difficile que les populations participent pleinement aux activités socioéconomiques de la société.

Le droit de développer la pensée, d'exprimer ses besoins, de comprendre son environnement et de mettre en valeur sa culture semble d'emblée offusquer l'africain ; car le moyen le plus efficace - qu'est sa langue maternelle - lui est confisqué. L'exclusion des langues africaines de la vie publique est lourde de conséquence. Parmi les corollaires qui en découlent, nous pouvons citer l'absence de droit à la liberté d'expression. En effet, nous pouvons affirmer avec Ayewa (2009) que la majorité des Africains ne peuvent pas jouer leur rôle de citoyens à cause des situations linguistiques qui ne reflètent pas souvent la réalité des pays. Les langues utilisées pour les communications officielles étant des langues qu'on pourrait considérer de « langues étrangères », empêchent les populations de connaître leurs droits et devoirs sociaux. En effet, les personnes ne peuvent pas être des acteurs socialement productifs si le canal de communication utilisé pour véhiculer les

valeurs sociétales ne sont pas maîtrisées. À propos de la cohésion sociale, de l'égalité, du droit aux savoirs traditionnels, Kwofié (2004 :11) souligne que :

*La langue ne se conçoit, en effet, que dans la société. Aussi peut-on dire d'elle qu'elle est l'instrument de socialisation le plus important qui soit mis à la disposition des hommes, qu'elle soit écrite ou non ... elle peut être un élément unificateur ou de désintégration.*

Une langue qui n'implique pas toutes les populations dans leur droit d'accès à l'information, à l'instruction est discriminatoire et de fait, favorise la désintégration. Dans la plupart des pays anciennement colonisés, les citoyens n'utilisent pas la langue coloniale dans leurs activités quotidiennes. Cela nous amène à mettre en lien la langue et le développement tant personnel, social qu'économique.

#### *1.10. Les langues : un facteur de développement social et économique*

Dans un monde de plus en plus matérialiste où les ingénieurs ou du moins les domaines de formation qui produisent les nouvelles technologies sont considérés comme les plus importantes, il nous arrive, en tant que spécialiste des sciences du langage, de répondre à des questions telles que : pensez-vous que les langues contribuent au rayonnement économique du monde ? Il est parfois difficile de donner une réponse claire à cette question, une réponse appuyée d'exemples. La plupart des gens qui posent de telles questions s'attendent à ce qu'on leur montre des créations, des choses inventées par les spécialistes du langage. S'il n'est pas évident de satisfaire notre interlocuteur qui a l'esprit tourné vers le matériel — les ordinateurs, la téléphonie, l'automobile etc. —, force est de souligner qu'il n'y a point de développement social, économique, et donc technologique sans les langues. C'est ce en quoi les pays d'Afrique ont cru dans leur politique de refondation des politiques éducatives africaines. Ces pays adhèrent à la réflexion de Tourneux (2008) — directeur de recherche au CNRS — qui souligne que la pauvreté s'accompagne forcément d'une « dépendance communicationnelle ». Il ajoute que, dans un contexte africain, cette dépendance concerne essentiellement la marginalisation des langues africaines par rapport aux langues officielles qui pour la plupart sont d'origine européenne. Afin d'appuyer la réflexion de Tourneux qui fait le lien entre langue et développement socioéconomique, Abolou (2011) souligne que, si les langues sont mal impliquées dans les plans de développement des pays, les programmes de développement ne peuvent pas aboutir. En parlant d'Afrique, Lagsus (2009, cité dans Abolou, 2011 :26)

avance que la dominance des langues peu connues par les populations dans les programmes de développement est « responsable de l'échec de la grande majorité des programmes de développement proposés et réalisés sur le continent ». En effet, un canal de communication adapté est gage de réussite de tout développement à visée technologique, économique ou sociale. Et pour atteindre les objectifs de développement, la formation des populations dans une langue adaptée est fondamentale. Chaque communauté est socialisée dans un environnement spécifique qui regorge de traditions, de cultures mais aussi de langues qui lui permettent d'exprimer avec aisance sa pensée, de développer son intelligence et de mettre en œuvre sa créativité. L'humain étant l'acteur du développement, il doit pouvoir cerner les réalités de son environnement afin d'agir efficacement pour l'évolution de celui-ci.

C'est ainsi que la langue apparaît comme un facteur indispensable, car l'on retiendra qu'il n'y a point connaissance sans la langue. Pour jouer sa partition dans la transformation de son environnement de vie, l'être humain, doit comprendre non seulement le monde dans lequel il vit mais doit également avoir une connaissance approfondie du monde extérieur. La connaissance de ce monde se fait à travers les savoirs qui lui sont transmis et ce, dans une langue qu'il comprend ; car on sait bien qu'un individu à qui l'on refuse le droit d'utiliser sa langue maternelle pendant sa scolarisation est :

*Psychologiquement maté et vit en marge de la société globale, tant il est vrai que le droit de chaque peuple à pratiquer les langues qui lui sont propres contribue énormément au développement de ses compétences et facultés intellectuelles », (Ayewa, 2009 :09).*

Partant de là, afin de s'approprier durablement les connaissances et avoir une bonne connaissance des concepts, des méthodes et des techniques, il faut une bonne connaissance du canal de communication à travers lequel celles-ci sont exprimées. Une langue est forcément ancrée dans une civilisation, dans des traditions et des cultures. Cela fait qu'on ne peut apprendre une langue seulement à travers une liste de vocabulaire ou en appréhendant les formes grammaticales et syntaxiques de la langue. La langue se vit, l'apprenant doit être imprégné dans les valeurs socioculturelles que représente la langue qu'il apprend. Or dans la plupart des pays colonisés, il y a un écart énorme entre ce que vivent les populations et la langue qui est utilisée pour la transmission des savoirs. C'est pour cette raison que dès leur indépendance, les anciennes colonies ont décidé de faire renaitre les langues africaines, leur donner leur place dans la société puisqu'on sait

désormais, par la conférence d'État de 1961 à Addis-Ababa que seule la LM facilite le développement de l'intelligence. Ayewa (2009) nous témoigne que, former les populations à travers une langue étrangère, c'est paralyser leur intelligence. Dans ce contexte, il est difficile de produire des savants puisque le moyen le plus efficace pour développer l'intelligence — langue maternelle — ne joue pas suffisamment son rôle.

Si nous avons compris qu'il y a une prise de conscience du rôle des langues premières dans la formation de base de la population, ces langues ont encore du mal à jouer leur partition dans le processus d'enseignement et d'apprentissages scolaire. Dans la plupart des pays africains, les langues étrangères ou secondes assument le rôle de la transmission des savoirs dès l'inscription des enfants à l'école. Ainsi, certaines institutions internationales comme la francophonie, la Conférence des Ministres de l'Éducation Des États et Gouvernements de la Francophonie (CONFEMEN) et l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO) veulent prendre le taureau par la corne en militant pour que la langue maternelle des apprenants soit privilégiée dans la formation de ceux-ci. Ces institutions collaborent, financent et accompagnent techniquement les pays pour la mise en place de systèmes d'enseignement qui impliquent les langues premières des apprenants. Le pays le moins francophone de l'Afrique au sud du Sahara, le Mali, comme nous l'apprend Canut (2009), a pour langue de communication officielle le français alors que seulement 13% des populations comprendraient cette langue contre 81% dans d'autres pays comme le Congo ; chose qui entrave les apprentissages. La non-contribution des populations aux débats nationaux qui se déroulent dans des langues — français, pour le cas du Mali — non comprises par la majorité des populations freine ainsi la participation de celles-ci au développement socioéconomique de leur environnement.

Concernant le fait que les langues d'enseignement ne sont pas souvent les langues majoritaires des populations, et donc pas celle dominante des enseignants et des apprenants, de 1985 à 1991 une étude diligentée par la CONFEMEN rapporte qu'en Afrique francophone, les élèves considèrent que le français n'est que la langue de l'école, c'est un moyen de communication avec les enseignants. Seulement un tiers des élèves affirme utiliser le français avec leurs camarades et de manière très réduite en milieu familial. Quant aux enseignants, ils sont seulement 30% à affirmer que l'utilisation du français est nécessaire pour la communication entre les élèves en classe. En dehors de la communication formelle à l'école, les langues nationales ou maternelles sont majoritairement utilisées dans les échanges. De là, on comprend pourquoi le choix d'une

ou des langues de l'enseignement est d'une importance capitale. Nous soutenons la position selon laquelle la langue de l'enseignement doit être celle de l'environnement proche des populations. Comme nous l'étudierons dans la section suivante, la langue parlée par les enfants avant leur inscription à l'école doit être prise en compte pendant au moins les premières années d'instruction afin de maintenir un pont entre l'école et les savoirs acquis dans l'environnement familial.

## Chapitre 2

### La situation sociolinguistique et scolaire du Mali

Dans un premier temps, nous présenterons de manière succincte la situation géographique du Mali. Ensuite, nous nous intéresserons de manière détaillée à la situation linguistique du pays. Cela nous amènera à réfléchir sur la politique linguistique en général et particulièrement sur la politique linguistique éducative du pays. Comme pour le reste des pays d'Afrique postcoloniale, le Mali adhère aux recommandations de la Conférence des États organisée en 1961 à Addis-Abeba sur la réforme des systèmes éducatifs des pays nouvellement indépendants.

#### *2.1. Situation géographique et socioéconomique du pays*

Figurant parmi les pays les plus vastes d'Afrique, le Mali, situé au centre de l'Afrique de l'Ouest, partage ses frontières avec la Mauritanie et l'Algérie au nord, 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. Sa population, estimée à 20 252 586 habitants en 2019<sup>12</sup>, est en grande partie centrée au sud du pays ; seulement 10% vivent dans les régions nord du pays, alors que cette partie occupe les 2/3 du territoire national. Ce taux très bas de peuplement des régions nord est en grande partie dû au climat qui ne facilite pas la vie dans ces régions. On notera qu'il s'agit d'une population très jeune : 67 % ont moins de 25 ans avec un relatif équilibre de femmes 51% et d'hommes 49%. Concernant les langues présentes sur ce vaste territoire d'une superficie de 1 241 814 km<sup>2</sup>, on identifie non moins de treize langues, notamment : le bamanankan, le malinké, le dioula, le khassonké, le bobo, le sénoufo, le minyanka, le dogon, le songhoï, le soninké et le fulfulde, le maure, le touareg.

---

<sup>12</sup> Selon les données du site Atlas des populations et pays du monde (populationsdata.net)

Sur le plan économique, si nous partons du principe que le développement économique d'un pays découle de sa capacité à éduquer sa population, on peut aisément comprendre les chiffres de l'ONU qui classe le Mali parmi les pays les moins nantis économiquement (16<sup>ème</sup> des pays déficients sur 188). Le manque d'infrastructure, de ressources humaines, de financements adéquats, l'absence d'une politique de sensibilisation à l'intérêt de l'école et tant d'autres facteurs font que l'État n'arrive pas à répondre au défi de scolarisation. Pourtant, la démographie augmente à une vitesse considérable au point qu'il est indispensable de redoubler chaque année les moyens en ressources pour accueillir les enfants en âge d'aller à l'école (Mara, 2016). Selon le recensement effectué par le gouvernement en 2019, la croissance démographique s'accroît à un rythme de 3,36 % par an, soit plus 50 % en 11 ans. En 2012, à la suite de l'occupation d'une partie du territoire par des djihadistes et des groupe rebelles séparatistes du nord du pays, un coup d'État renversa le président Amadou Toumani Touré (ATT), à quelques mois de la fin de son mandat. Le pays se retrouve dans un chaos sans précédent qui a nécessité le soutien de la communauté internationale. Cette situation accroît la pauvreté et accentue encore plus la migration des jeunes.

## *2.2. De la scolarisation à l'alphabétisme : un chemin épineux*

Concernant le taux de scolarisation au Mali, il évolue en fonction des circonstances. La variation du taux de scolarisation s'est accentuée à cause de la crise sécuritaire que traverse le pays depuis bientôt une décennie. Selon la banque mondiale et l'UNESCO, en 2011, le taux brut de scolarisation atteignait les 84%. L'avènement de la crise sécuritaire en 2011 a fait baisser ce taux. Observons dans le tableau ci-dessous les chiffres annoncés par l'UNESCO sur l'accès des enfants maliens à l'école suivant les années.

Taux brut de scolarisation									
Années	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Masculin	89.73	89.96	86.24	...	81.61	79.70	81.90	84.56	79.47
Féminin	76.95	78.27	75.42	...	72.40	71.54	72.29	75.64	71.60
Total	83.43	84.20	80.91	76.06	77.08	75.68	77.17	80.17	75.60

**Tableau 3. Taux brut de scolarisation en pourcentage selon le site de l'UNESCO**

Le tableau présente l'évolution du taux de scolarisation brut au Mali de 2010 à 2018, les chiffres pour l'année 2019 n'étant pas disponibles. Dans le tableau, nous constatons qu'en 2010, le taux brut de scolarisation est parti de 83.43% pour atteindre 84.20 en 2011. À partir de 2012, il a commencé à baisser. Depuis cette date, le taux est instable. Il varie de 75% à 80%. La chute du taux d'accès des enfants maliens à l'école à partir de 2012 est due à la crise sécuritaire que connaît le pays depuis 2011. Le site d'information malien (maliweb.net du 12 mars 2020<sup>13</sup>) affirme que dans le centre et le nord du pays, plus de 900 écoles sont fermées à cause de l'insécurité. Cela prive les enfants maliens, particulièrement ceux du Nord et du Centre — régions sujettes aux attaques terroristes régulières — de l'école. L'observation du tableau fait ressortir un élément qui nous semble important à souligner. Il s'agit de l'écart entre le taux brut de scolarisation chez les garçons et chez les filles. En 2010, pendant qu'environ 90% des garçons étaient scolarisés, le pourcentage des filles était à environ 77%, soit plus de 10% d'écart bien que ce taux varie d'année en année : en 2018, l'écart était de 07% en faveur du sexe masculin. L'inégalité entre sexes dans l'accès à l'éducation constitue donc un défi majeur du système scolaire malien.

Quant au taux d'alphabétisation, selon le Ministère de l'Éducation Nationale du Mali (2010), le taux d'alphabétisation des populations était de 29,6% en 2002. L'Atlas des populations et pays du monde (populationsdata.net) démontre qu'au Mali le taux d'alphabétisation était de 31% en 2016. En 2018, comme le démontre le tableau ci-dessous, le taux d'alphabétisation s'élève à environ une moyenne de 36%. Chez les filles le niveau d'alphabétisme est de 26% environ contre 46% pour la population masculine.

<sup>13</sup> <https://www.maliweb.net/education/centre-et-nord-du-mali-plus-de-750-ecoles-fermees-les-djihadistes-regnent-en-maitres-2-2863112.html> consulté le 20/03/2020.

Taux d'alphabétisation en % des jeunes et adultes (2018)	Masculin	Féminin	Total
15 à 24 ans	57.83	43.40	50.13
65 ans et plus	26.74	06.95	19.08

**Tableau 4. Taux d'alphabétisation des jeunes et des adultes en 2018 selon les données de l'UNESCO 2020**

Si nous comparons le taux d'alphabétisation des personnes de plus 65 ans et ceux de 15 à 24 ans, nous pouvons dire que des efforts ont été déployés. Les personnes de plus 65 ans sont nées avant l'indépendance alors qu'à l'époque le taux de scolarisation était de 09% au Mali (Gasse, 2008). L'importante augmentation du taux de scolarisation (75.60% en 2018) a aussi favorisé l'augmentation du taux d'alphabétisme auprès des jeunes d'entre 15 à 24 ans. Cependant, lorsque nous nous intéressons à l'ensemble des populations (voir tableau ci-dessous), nous nous rendons compte que, globalement, la population malienne reste majoritairement analphabète avec un taux moyen de 36% de la population.

Genre	Féminin	Garçon	Total
Taux d'alphabétisme en %	26	46	36

**Tableau 5. Taux d'alphabétisation par genre selon les données de l'UNESCO 2020**

Comme pour le taux de scolarisation, il existe une importante disparité entre les filles et les garçons. Une fois inscrits à l'école, le nombre de filles qui sortent de l'analphabétisme — capacité de comprendre ce qu'on écrit et lit — est 20 fois inférieur au nombre de garçons. En effet, selon l'UNESCO, est considérée comme analphabète, toute personne incapable de lire et d'écrire tout en le comprenant, « *un exposé bref et simple de faits qui ont trait à sa vie quotidienne* ». Par ailleurs, on considère comme analphabète « *toute personne qui ne sait lire que des chiffres, son nom ou une expression courante apprise par cœur* ». Cela revient à dire que 64 % des maliens ne sont pas en mesure de lire et écrire des énoncés dont ils comprennent le sens. Ils sont analphabètes. Le constat est patent. Si le taux brut de scolarisation avoisine souvent les 90% et que le taux de personnes sorties de l'illettrisme ne dépasse pas les 36 %, nous pensons qu'il faut chercher les raisons soit dans les abandons scolaires soit dans la qualité des programmes scolaires. À ce moment-

là, on peut aisément comprendre les engagements du Mali dans la recherche des méthodes efficaces d'enseignement afin de bâtir une école de qualité.

### 2.3. *Politique linguistique éducative au Mali*

Le contexte éducatif malien est fortement marqué par les directives de développement des systèmes scolaires définies en 1961 à Addis-Abeba lors la Conférence des États d'Afrique. Les mois qui ont suivi l'indépendance du 22 septembre 1962 ont été déterminants dans la réforme de l'État malien et de son système éducatif même si avant la colonisation, le Mali disposait déjà d'un système éducatif bien structuré qui prenait en compte les réalités sociales et économiques du pays.

#### **2.3.1. *Politique linguistique éducative précoloniale : arabe et langues locales***

Avant l'arrivée du colon français au début des années 1880 et la soumission totale du pays à la domination coloniale le 27 août 1892 sous le nom du Soudan Français, le Mali était doté d'un système scolaire, d'au moins une université qui fonctionnait en arabe. Gasse (2008) dans sa thèse sur *l'Éducation non formelle : quel avenir ? Regard sur le Mali* relate qu' : « *Au XIV<sup>e</sup> siècle, l'histoire de l'éducation au Mali était célèbre et connue à travers l'enseignement religieux musulman. L'alphabétisation de base et les études supérieures se faisaient en arabe* » (p. 180). Selon la même source, entre le XIV<sup>e</sup> et le XV<sup>e</sup> siècles, l'université Sankoré de Tombouctou avait déjà formé des savants dont les renommés dépassaient les frontières maliennes. On y apprenait la théologie, le droit, la religion, l'histoire et l'astrologie. Il faut rappeler que l'université Sankoré accueillait des étudiants de plusieurs pays. L'apprentissage de l'écriture arabe a permis aux musulmans maliens de développer des traditions littéraires dans leurs propres langues. Depuis cette époque l'enseignement dans les écoles coraniques a fait partie de la culture malienne et ces écoles ont su s'adapter aux réalités culturelles maliennes. La demande sociale était au centre de l'enseignement coranique. On y apprenait également à s'acquitter des prières régulières et les règles de fonctionnement de la religion.

Parallèlement à cet enseignement musulman, les missionnaires chrétiens ouvrent des écoles où était enseigné le catéchisme pour restructurer les familles africaines et véhiculer la parole divine. Pour y arriver, le moyen le plus sûr et efficace sur le plan éducatif était d'enseigner dans les langues locales des populations. Les missionnaires considéraient que toute langue bien élaborée est en mesure de transmettre n'importe quel message et de traduire également tous les concepts d'une discipline donnée. Dans

cette perspective, la meilleure manière de transmettre la parole de Dieu était d'utiliser le canal de communication le mieux ancré dans la société malienne.

La vision dans la gestion des langues que nous venons d'évoquer n'est pas maintenue à l'arrivée du colon français. Dans une lancée expansionniste culturelle et donc linguistique, dès l'arrivée du colonisateur français dans les années 1880, les langues maliennes et l'arabe ont été peu à peu marginalisées, sous prétexte que ces langues étaient moins dotées pour la transmission des savoirs ; la langue valorisante qu'est le français prend progressivement le dessus. Dans un premier temps pour gagner la confiance des érudits musulmans qui s'étaient bien incorporés dans le modèle d'enseignement religieux, le colonisateur s'y adapte afin de les endoctriner. Une fois installé avec force, il imposa le français comme langue véhiculaire dans le système éducatif (Gasse, 2008).

### ***2.3.2. Politique linguistique éducative postcoloniale : français et langues nationales***

C'est seulement dans les années soixante, après son accession à la souveraineté nationale et internationale que le Mali va décider de refonder son école en prenant en compte les réalités locales dans le programme scolaire. Parmi les raisons de cette refondation, il y a la problématique de l'introduction des langues nationales maliennes comme médium d'enseignement concomitamment avec le français. À l'instar des autres pays d'Afrique, le Mali s'est alors engagé à valoriser les langues nationales, en particulier, à travers leur utilisation comme médium d'enseignement dans les écoles fondamentales. Il s'agissait pour le Mali de redéfinir un type d'école qui soit intégrée dans la réalité sociale et économique des maliens, une école respectueuse des cultures et des langues nationales maliennes.

*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, maîtrisant les savoir-faire populaires et apte à intégrer les connaissances et compétences liées aux progrès scientifiques, techniques et à la technologie moderne. (Article 11 de la loi d'orientation sur l'éducation de 1999).*

La loi de 1999 qui arrive quarante ans après l'indépendance reprend les mêmes préoccupations de politiques éducatives définies par la première réforme scolaire de 1962 (nous y reviendrons). Elle apparaît comme innovatrice en termes d'intégration de l'école et l'environnement des populations. Les quarante années d'indépendance semblent ne pas suffire à mettre en place un système éducatif qui prenne en compte les besoins sociaux, économiques, technologiques, et surtout linguistique du pays. Le

gouvernement malien part du principe que pour atteindre les objectifs définis dans la « loi d'orientation sur l'éducation de 1999 », les langues premières des apprenants doivent servir de moyens d'instruction. C'est la condition pour doter les apprenants de compétences, pour faire d'eux « des citoyens patriotes ». En utilisant comme véhicule de l'enseignement une langue que les apprenants maîtrisent, c'est favoriser l'acquisition de compétences, gage d'épanouissement social des enfants. L'orientation de la politique éducative de 1999 est une réponse au fait que le système scolaire légué par le colon était calqué sur le mode de vie de la France ; un mode de vie considéré comme très éloigné des réalités sociales maliennes. En outre, l'ancienne école coloniale était considérée comme discriminatoire puisqu'elle ne permettait pas à toutes les couches de la société d'être scolarisées, avec pour corollaire un taux de scolarisation très faible estimé à seulement 09% en 1960 (Gasse, 2008).

Pour atteindre les objectifs de réforme scolaire le Mali est passé par plusieurs expérimentations, les premières constituant les fondements des suivantes. Au plan linguistique ces expérimentations ont particulièrement mis l'accent sur l'introduction des langues nationales dans le système scolaire car le Mali est parti du principe que les valeurs du pays : les cultures et les langues doivent être mises en avant dans la formation de « *citoyens patriotes, bâtisseurs d'une société démocratique et acteurs du développement* ». Nous rappelons ici que de nos jours le Mali a connu trois grandes réformes concernant l'introduction des langues nationales dans le système scolaire : l'expérimentation de la première génération ; l'expérimentation de la deuxième génération ou la Pédagogie Convergente, et l'expérimentation de la troisième génération ou le Curriculum. Nous reviendrons en détail sur ces expérimentations dans le chapitre trois. Toutes ces expérimentations sont tributaires de la Réforme d'octobre 1962 qui est la première loi de refondation du système scolaire malien dans son ensemble. Au centre de cette Réforme se trouve la problématique de la valorisation des langues nationales qui, avant la Réforme, et comme nous avons vu pour le reste de l'Afrique, n'avaient qu'un rôle marginal à l'école : les savoirs scolaires étaient transmis exclusivement en français, la presse écrite et les communications officielles de l'administration se tenant également en grande partie dans cette même langue.

On comprend donc que la loi de 1999 est une continuité des revendications politiques de l'Afrique postcoloniale. Même si on reconnaît que d'énormes efforts ont été consentis pour adapter les programmes scolaires, en particulier l'enseignement à travers

les langues nationales maliennes, le chemin semble parsemé de difficultés, tant au plan de la définition des politiques éducatives, qu'à leur application sur le terrain.

#### 2.4. Dynamique des langues maliennes : français et langues nationales

##### 2.4.1. La langue française : langue officielle du Mali

Donnée comme langue officielle<sup>14</sup> du pays, nous pouvons considérer la langue française comme une langue malienne. Au Mali comme dans la majorité des pays africains qui ont connu l'occupation française, la langue française a été choisie comme langue officielle aux indépendances. Elle est l'unique langue officielle du Mali. La constitution de la République du Mali de 1992 — constitution en vigueur — en son article 25 consolide la place de langue française en affirmant que c'est « *la langue d'expression officielle* ». Ce même article de la constitution stipule que « *la loi fixe les modalités de promotion et d'officialisation des langues nationales* ». Cette loi reprend les prérogatives de la première loi du pays indépendant qui avait aussi nommé la langue française comme langue officielle du pays tout en ouvrant la porte à des propositions de valorisation des langues nationales maliennes. Selon Konaté, M., K. ; Diabaté, I. ; Assima, A. (2010), la vie politique et celle publique se légitiment en écrivant et en parlant en langue française. Nos trois auteurs ajoutent que : « *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* ». Canut (1996) souligne que même si socialement le français possède des « *usages très restreints* » dans la société malienne, elle a un « *statut maximum* » par rapport aux autres langues. De plus, c'est la langue de toutes les communications officielles s'adressant au monde extérieur. Cependant, la constitution, en son article 2 souligne que : « *tous les maliens naissent et demeurent libres et égaux en droits et en devoirs. Toute discrimination fondée sur l'origine sociale, la couleur, la langue, la race, le sexe, la religion et l'opinion politique est prohibée* ». Cela laisse entendre que le Mali s'engage au respect de l'ensemble des valeurs sociales, culturelles, et surtout linguistiques des peuples. En ce sens nous pouvons avancer sans

---

<sup>14</sup> C'est la langue de l'Administration et des Institutions de l'État (loi n° 99-046 du 28 décembre 1999). L'article dix de la même loi stipule que l'enseignement est dispensé dans la langue officielle et dans les langues nationales.

nous tromper qu'il est prévu d'accorder aux langues nationales un rôle dans la société malienne.

#### **2.4.2. *Le français entre statut officiel et pratique sociale***

Hormis son statut politique de langue officielle, dans la communication quotidienne des maliens, force est de reconnaître que le français peine à prendre le dessus sur les langues comme le bamanankan et le fulfulde. Évidemment, c'est une langue qui est protégée par les lois de la République. Néanmoins, une loi suffit-elle à accorder un statut social supérieur par rapport à d'autres langues ? Peut-être avec une politique solide de sensibilisation de la population. Au Mali en tout cas, le statut de supériorité (langue officielle) du français semble être purement politique. Socialement, elle peine à se frayer un chemin dans la société en s'intégrant dans le quotidien des populations. Denis Douyon, professeur à l'École Normale Supérieure de Bamako, dans un journal (Swissinfo.ch) publié le 12 octobre 2010, estime que moins de 10% de la population malienne maîtrise bien le français. Il ajoute que c'est une langue réservée aux élites intellectuelles. Même dans l'administration elle peine à faire l'exclusivité dans les échanges entre collègue du bureau et entre ceux-ci et les usagers. À ce propos, Canut (1999) dira que parmi les pays francophones de l'Afrique de l'Ouest, le Mali est probablement l'un des moins francophones. Si les médias de l'État diffusent la majeure partie des informations officielles en langue française — les communiqués du gouvernement, les rapports des conseils de ministres —, la prolifération des médias de proximité — les radios en particulier —, font que les langues nationales semblent aussi jouer un rôle majeur.

#### **2.4.3. *Dynamique des langues nationales maliennes***

Il faut souligner que le Mali est un pays culturellement très riche par sa diversité. Cette diversité se manifeste par la multiplicité ethnique. Cela influence également le mode de vie des populations, un mode de vie très divers. Ensuite, chaque ethnie dispose de sa propre langue et de ses dialectes ; une richesse que le Mali n'entend pas perdre (cf. Art 2 de la constitution, cité plus haut) qui stipule que tous les Maliens sont égaux sans aucune distinction ethnique ou linguistique. Gasse (2008) souligne que le Mali compte une centaine de langues sachant que ce chiffre varie selon les sources d'information. Du point de vue statutaire, les autorités maliennes ont reconnu 13 langues nationales, c'est-à-dire des langues qui dépassent 100.000 locuteurs. La loi n°96-049 du 20 août 1996 liste les 13 langues en son article 2 :

*A travers des activités culturelles, scientifiques et techniques et ce dans le cadre du respect de la réglementation en vigueur, l'État reconnaît aux collectivités et aux citoyens le droit d'initier ou de participer à des actions de promotion des langues nationales ci-après : le bamanankan, le bomu, le bozo, le dogoso, le fulfulde, le hasanya, le mamara, le maninkakan, le soninké, le songhoy le syénara, le tamasheq, le khashsonké.*

Parmi ces treize langues nationales, Canut (1996) souligne que le bamanankan fait une exception. Si cette langue partage le même statut que les autres langues, elle est la langue majoritaire du pays. Skattum (2010) rapporte que le bamanankan considéré dans toutes ses variétés est compris ou parlé par environ 80% des 13 millions<sup>15</sup> de la population malienne comme langue véhiculaire et par environ 40% de la population comme maternelle. La place du bamanankan était déjà importante pendant la période coloniale dans la mesure où elle était utilisée comme langue d'intercompréhension ; elle était particulièrement utilisée dans les échanges commerciaux entre plusieurs pays. Selon Van Den Avenne. (2005 : 124), avant l'arrivée du colonisateur dans les territoires africains cette langue parlée par des commerçants avait été diffusée sur un grand territoire plurinational. Canut (1996) en soutenant cette thèse, explique que la dominance du bamanankan sur les autres langues maliennes se situe à plusieurs niveaux. Ce phénomène puiserait sa source dans l'histoire de l'Empire manding à travers le commerce entre le Sud et le Nord de l'Afrique occidentale qui a repandu le bamanankan sous l'appellation jula. De l'autre côté, la colonisation qui utilisait le bamanankan dans le commandement des troupes militaires de l'Afrique de l'Ouest a favorisé sa diffusion. Le bamanankan ou une de ses variétés est parlé dans d'autres pays comme le Burkina Faso, la Côte d'Ivoire, la Guinée etc. (Konaté, Diabaté & Assima (2010).

Ensuite, la centralisation du pouvoir dans la capitale malienne située en zone bambarophone, l'exode vers ces villes a favorisé le brassage des populations et donc la diffusion du bamanankan. Du point de vue macro-linguistique, le bamanankan est à la fois une langue véhiculaire et une langue de prestige aussi grâce à l'importance de la culture manding<sup>16</sup> (Canut, 1996). Cependant, selon l'auteure « *le bamanankan est bien la langue de la promotion sociale ou individuelle, la langue de la ville, la langue du pouvoir, la langue de la radio et de la télévision, etc.* » (Canut, 1996 :57). Le Mali, dans sa politique de valorisation des langues nationales n'entend pas accorder un quelconque privilège juridique au bamanankan par rapport aux autres langues. Toutes les langues maliennes

---

<sup>15</sup> Ce chiffre n'est plus d'actualité. En 2017 le pays compte environ 20 millions d'habitants.

<sup>16</sup> Bambara et jula sont toutes deux des variétés de la langue manding.

sont égales devant la loi. À l'instar de la déclaration de Alpha Omar Konaré le 8 septembre 2001, lors du lancement des activités d'ACALAN (Académie Africaine des Langues), le Mali compte revaloriser toutes ses langues. Le président malien d'alors, Alpha Omar Konaré, pour montrer encore une fois de plus la valeur des langues nationales, se prononçait ainsi :

*Il est grand temps que notre continent se donne les moyens de faire des langues africaines des langues de travail dans tous les domaines de la vie publique. C'est à ce prix que nous ferons de nos Communautés Économiques Régionales de véritables instruments d'intégration africaine et de l'Union Africaine une réalité vécue par des peuples réhabilités et rétablis dans leur identité et dans la continuité historico-culturelle de leurs espaces (cité dans Canut, 1996 : 57).*

Dans cette vision, le français n'est plus l'unique langue d'ouverture ; les langues africaines devraient également pouvoir jouer ce rôle d'intégration, particulièrement à l'échelle africaine. En ce sens, les langues maliennes devraient elles aussi jouer un rôle de choix dans l'administration dans un contexte où la plupart des populations n'utilisent pas le français. On le sait au Mali d'autant plus que, pour atteindre un public plus large, les discours officiels sont traduits dans les langues nationales. Le discours du président Konaré incite à l'usage des langues nationales comme des langues de travail et de l'espace politique.

En effet, relativement récemment au Mali, le 3 décembre 2014, le conseil des ministres a procédé à une révision de la politique des langues nationales. Il reconnaît les efforts accomplis au plan législatif, institutionnel, éducatif, économique, culturel et technologique de recherche-action mise en place par les différents gouvernements depuis l'indépendance du pays. Mais le gouvernement veut pousser plus loin en s'attaquant aux insuffisances de la politique linguistique mise en place. Parmi elles,

- L'absence de statut officiel des langues nationales ;
- L'absence d'un dispositif légal pour prendre en compte tous les domaines d'activités de la vie publique.

Reconnaissant que la promotion de toutes les langues nationales est une nécessité pour un développement endogène et une véritable décentralisation, les nouvelles orientations de la politique linguistique visent à promouvoir et à valoriser les langues nationales. Ils partent du principe que ces langues constituent le socle de l'identité culturelle nationale, mettent en avant le respect de la diversité linguistique, le droit pour tout citoyen de parler et d'être éduqué dans sa LM, permettre une convivialité entre les

langues nationales mais également entre toutes les langues qui s'entremêlent en territoire malien. Ces propositions de lois en faveur des langues nationales sont toujours à l'étude puisque la révision de la constitution est de nos jours reportée.

### *2.5. Vers un plurilinguisme reconnu au Mali*

La nouvelle politique linguistique proposée par le gouvernement à l'Assemblée nationale (AN) semble vouloir matérialiser la politique linguistique scolaire. Elle vise un régime linguistique plurilingue dans lequel se côtoient une langue identitaire, une langue véhiculaire et une langue de communication internationale. Deux éléments majeurs attirent notre attention dans cette proposition de loi du trois décembre 2014<sup>17</sup>. Le premier point concerne le statut de langue officielle à accorder aux langues autochtones. Jusque-là, l'ensemble des réformes qu'a connu le pays n'avaient envisagé l'officialisation d'aucune langue locale. Le statut officiel était l'apanage de la langue française. La proposition de loi veut que les 13 langues nationales se hissent au même niveau que la langue française et qu'elles puisse jouer les mêmes rôles dans l'ensemble des activités du pays.

Cependant, l'analyse de la proposition de loi fait ressortir une volonté implicite de classement des langues maliennes. Dans la loi proposée par le gouvernement, il est question de trois niveaux de langue : une langue internationale qui, à notre sens serait le français, une langue véhiculaire et une langue identitaire. La réflexion de Canut (1996) sur le statut du bamanankan amène à penser qu'il y aurait une volonté implicite du gouvernement malien de privilégier certaines des langues par rapport à d'autres. La langue véhiculaire connue n'est autre que le bamanankan. Tout en tenant compte de l'ensemble des sensibilités maliennes en accordant un statut légal à toutes les langues, le français et le bamanankan paraissent les deux langues les plus favorisées.

#### ***2.5.1. Vers des programmes d'enseignement en langues locales : le bilinguisme scolaire***

En 1962, moins de deux années après l'accession du Mali à l'indépendance, un décret n°235 PG-RM du 4 octobre 1962 portait sur l'organisation de l'enseignement fondamental

---

<sup>17</sup> La loi n'a pas encore été votée. Elle devait être analysée par l'assemblée nationale et paraître dans la nouvelle constitution du pays qui avait été proposée au maliens en juillet 2017. Suite à de multiples contestations de la société civile sur certains points qui ont trait à la gouvernance du pays, ladite constitution a été reportée en vue d'un réaménagement.

en y prévoyant la possibilité de se servir des langues nationales comme matière et médium de l'enseignement. Malgré l'engouement du Mali pour les langues locales, il faut attendre la fin des années 70 pour voir les premiers programmes d'enseignement en langues locales. Au départ cet enseignement a été appliqué dans l'enseignement non-formel avant de faire son introduction à l'école formelle. Avant d'examiner les prérogatives de la loi de 1962 sur l'introduction des langues nationales à l'école, nous présentons d'abord les différents types d'éducation au Mali. Elles sont au nombre de trois : l'éducation non-formelle, celle informelle et la formelle

### **L'éducation non-formelle**

L'article 42 de la loi d'orientation sur l'éducation de 1999 en République du Mali, donne à l'éducation non formelle la tâche d'aider les jeunes non scolarisés ou déscolarisés et les adultes n'ayant pas été scolarisés pour assurer leur promotion sociale, culturelle et économique. Dans cette sphère de l'éducation malienne, l'enseignement peut avoir lieu à l'intérieur ou à l'extérieur de salles de classe. C'est un enseignement qui touche toutes les couches sociales sans distinction aucune. Coombs, (1973) cité par Gasse, (2008 :246) définit l'éducation non-formelle comme des « *activités éducatives organisées et systématiques, menées en dehors du cadre formel pour dispenser des types déterminés d'apprentissage à des sous-groupes spécifiques d'une population composée à la fois d'adultes et d'enfants* ». Cet enseignement selon Dombrowsky, Dumestre & Simonis (1991), se fait très souvent dans des centres appelés Centre d'Éducation Fonctionnelle au Mali. Dans un cadre bien maîtrisé par le gouvernement, des ONG ou des entreprises organisent ce genre de formation à l'intention d'un groupe bien ciblé. C'est le cas par exemple de la CMDT (Compagnie Malienne pour le Développement du Textile). En effet, ayant pour collaborateurs les villageois, cultivateurs qui pour la plupart n'ont pas été scolarisés, la CMDT s'est engagé dans l'éducation non-formelle dans le but de transmettre les connaissances de base à ses partenaires. L'objectif est de les aider à lire leurs correspondances, à effectuer leurs propres calculs afin de contribuer au développement local à travers leurs activités et celles de l'entreprise. Étant donné l'implantation locale de l'entreprise, cet enseignement se déroulait en bamanankan car, la majorité des populations parlaient cette langue.

Dans cette lancée de la politique éducative du gouvernement, des ONG ont saisi l'occasion en collaboration dans la plupart des cas avec les populations locales pour créer des écoles dites écoles communautaires. Dans ces écoles, le public visé était les jeunes non

scolarisés, l'organisation et le programme suivait ceux de l'école formelle. Certains des élèves se voyaient intégrer le système formel après leur succès à l'examen de fin du cycle primaire. Suivant cet exemple des ONG, certains villages n'ont attendu de l'aide ni de la part du gouvernement et encore moins des ONG. Prenant leur destin en main, ils se cotisent pour construire des endroits précaires et recrutent des enseignants peu qualifiés pour dispenser les cours.

### **L'éducation informelle**

Contrairement à l'école non-formelle, l'école informelle concerne l'éducation naturelle des enfants en famille, dans les rues, bref l'éducation que reçoivent les enfants en dehors du cadre institutionnel. L'école informelle ne respecte pas les mêmes règles que l'école institutionnelle qui, elles sont nationales. Quant à l'école informelle, ce sont les communautés qui établissent les règles en fonction de leurs cultures et leurs environnements. L'une de ses particularités est qu'elle ne se déroule pas dans des salles de classe et est moins organisée par rapport à l'école formelle (voir la section suivante) non-formelle. Ce système d'éducation est une forme permanente d'apprentissage qui permet à l'individu d'acquérir des aptitudes, des valeurs, des compétences et des connaissances à partir de l'expérience quotidienne. Elle vise à sauvegarder les valeurs fondamentales de la société.

Autre fois, avant l'avènement de l'école institutionnalisée (celle française et arabe), l'éducation des enfants était assurée par les communautés. Sans lieu ni programmes stricts d'apprentissage, l'acquisition des savoirs se faisait par l'influence de la vie environnante (la famille, le voisinage, les marchés, les médias, lieu de travail et de loisir...). En inscrivant cette forme d'éducation dans le programme gouvernemental, les dirigeants maliens partent du principe que le Mali est un vieux pays riche en tradition orale où pendant très longtemps les savoirs (être et faire surtout) étaient acquis par les échanges intergénérationnels. L'un des objectifs étant de combler certaines insuffisances de l'école au plan éducatif. Il faut alors sensibiliser les populations à s'impliquer dans la transmission des valeurs sociétales et républicaines aux enfants parce que l'école seule ne peut pas répondre à toutes les attentes au plan éducation.

### **L'éducation formelle :**

Au Mali, cette école est structurée suivant cet ordre :

- Un enseignement fondamental de neuf années sanctionné par le Diplôme d'Études Fondamentales (DEF);
- Un enseignement secondaire à cycles et filières multiples sanctionné soit par un baccalauréat en deux parties, soit par le Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP), soit par le Brevet de Technicien (BT) ;
- Un enseignement supérieur fondé sur un système de grandes écoles professionnalisées dont chacune délivre son diplôme.

Il s'agit de l'enseignement qui s'effectue dans des endroits clos, bien aménagés à cet effet. Selon Gasse (2008 :2), l'éducation formelle au Mali est celle structurée de manière hiérarchique. Elle permet aux apprenants d'acquérir des compétences et des connaissances (capacités d'adaptation, de reproduction, de construction et d'application). A l'école formelle, les connaissances sont acquises au sein d'écoles, collèges, lycées, universités et d'autres types d'établissement. C'est un enseignement qui se fait à temps complet et est gradué. Les apprenants sont évalués au cours de l'année scolaire et accèdent chaque année à un niveau supérieur après avoir réussi à l'évaluation de fin d'année. De plus, la formation est valorisée à travers des diplômes de qualification qui permettent aux apprenants d'accéder à d'autres études et l'emploi.

#### *2.6. La première loi du Mali indépendant sur le système éducatif*

La réforme de 1962 intervient à la suite de la conférence des États africains sur le développement de l'éducation tenue à Addis-Abeba du 15 au 25 mai 1961 en collaboration avec l'UNESCO. Cette première révision du système scolaire a été profondément inspirée par les recommandations de la première Conférence des États d'Afrique qui a permis de définir un cadre commun de référence pour l'ensemble des pays qui, par la suite devrait être adapté aux spécificités de chaque pays. À l'indépendance, le Mali concédait un retard énorme en matière de scolarisation par rapport aux autres pays voisins avec seulement 09% du taux de scolarisation contre 20 % au Sénégal et en Côte d'Ivoire, (Gasse, 2010 : 193). Le sentiment d'exclusion et d'injustice que le pays a subi, fait qu'il était temps que les dirigeants du nouvel État relèvent le défi pressant de la scolarisation. Il a fallu donc agir de manière simultanée sur le taux de scolarisation et sur la qualité de la formation en dotant les écoles d'un :

*Enseignement tout à la fois de masse et de qualité, un enseignement qui puisse fournir avec une économie 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).*

Le nouvel État devait agir le plus efficacement possible non seulement pour hausser le taux de scolarisation, tout cela en un temps record en agissant également sur la qualité de la formation afin de fournir au pays la main d'œuvre nécessaire à son développement. Les mois qui ont suivi la réforme se sont caractérisés par un fort engouement autour des objectifs de ladite loi. Il s'agit, dans un premier temps, de la démocratisation de l'école et de la sensibilisation autour de celle-ci. Il faut alors rappeler que nombre de parents d'élèves méconnaissaient les avantages de l'école. En grande partie des cultivateurs, pêcheurs et éleveurs, les enfants étaient considérés comme la main d'œuvre pour la production céréalière aux fins de la consommation locale. Sans mettre cela en cause, l'État malien pensait qu'il était indispensable que cette main d'œuvre passe d'abord par l'instruction scolaire ; gage d'une productivité organisée et rentable pour le développement du pays. Il fallait donc sensibiliser ceux-ci à inscrire leurs enfants à l'école.

### **2.6.1. Les objectifs de la Réforme de 1962**

La Réforme de 1962 s'est fixé comme objectif de mettre en avant les nouveaux besoins du peuple malien. C'est pourquoi la réforme s'exprimait en cinq objectifs essentiels.

- Un enseignement tout à la fois de masse et de qualité (loi N° 62-74/AN-RM du 17/08/1962). Au nom de l'égalité entre les fils du pays, le gouvernement ne pouvait pas continuer avec le modèle discriminatoire de scolarisation de l'époque coloniale, pendant laquelle l'école n'était destinée qu'aux quelques fils de fonctionnaires et de militaires. Donc, il fallait donner la chance à tous les enfants, leur procurer les moyens nécessaires afin qu'ils puissent poursuivre les études aussi longtemps que possible. Parmi les moyens à fournir, il y avait la construction de salles de classe, la production de matériel pédagogique et surtout l'insertion des langues nationales maliennes dans le système scolaire comme médium d'enseignement ; car les langues nationales, étant les langues maternelles de la communauté apprenante, paraissaient être, pour le gouvernement malien, le moyen efficace de transmission des savoirs.

- La mise en place d'un enseignement qui puisse fournir avec une économie maximum de temps et d'argent tous les cadres et techniciens dont le pays a besoin pour ses divers plans de développement (loi N° 62-74/AN-RM du 17/08/1962). La loi de 1962 considère que le développement du pays est indéniablement lié au type de formation prodiguée aux techniciens et aux cadres. À l'époque, le Mali visait les formations de courte durée car elle avait incessamment besoin de personnels qualifiés en un temps record et avec le maximum d'économie, la capacité financière de l'État étant en réalité très limitée. Le besoin de former des cadres qui puissent prendre en main la destinée du pays était plus que pressante. À l'indépendance, le pays ne comptait que trois docteurs vétérinaires, une dizaine de professeurs, huit à dix docteurs en médecine, trois pharmaciens, une dizaine d'hommes de droit, quelques rares ingénieurs pour une population de 4 300 000 de maliens (Loua, 2017) :1).
- Parmi les objectifs de la réforme, il y avait aussi la volonté de mettre en place un enseignement qui garantisse un niveau culturel permettant l'établissement des équivalences de diplômes avec les autres États modernes (Loi N° 62-74/AN-RM du 17/08/1962). Cela signifie que les besoins pressants ne devaient en aucune manière donner lieu à des formations de mauvaise qualité. Le personnel malien formé devait avoir le même niveau que les autres pays de la sous-région, voire des autres continents.
- Il s'agissait aussi de la construction d'un système d'enseignement dont le contenu devrait se baser sur les valeurs culturelles et sociales africaines et maliennes mais aussi sur les valeurs universelles (Loi N° 62-74/AN-RM du 17/08/1962). Les cultures, les langues, les aspirations futures des populations devaient être réfléchies et insérées dans les programmes. Dans cette réforme l'un des points centraux était la problématique de la langue d'enseignement. Comme nous pouvons le lire dans le Draft<sup>18</sup> de l'enseignement fondamental, dans les programmes scolaires, il est important de construire une harmonie entre les enseignements scolaires et les besoins socioculturels du public apprenant. Et puisqu'on sait que « c'est bien la langue maternelle en effet qui garantit le décollage intellectuel de l'enfant dès le début de la scolarité [...] » Poth, 1988 :11) elle était

---

<sup>18</sup> Il s'agit d'un document en fichier Word que j'ai récupéré auprès de la direction nationale de la pédagogie dont la date n'est pas communiquée.

considérée comme une manière d'atteindre les objectifs d'une scolarisation de masse et de qualité.

- La nouvelle école malienne est aussi considérée par la loi de 1962 comme un facteur de formation de la personnalité des Maliens. C'est un enseignement qui décolonise les esprits et réhabilite des valeurs qui ont conduit à l'indépendance du Mali. En ce sens l'école malienne ne voulait pas se construire uniquement autour de projet économique de développement. Les programmes devraient faire des Maliens, un peuple citoyen, respectueux de ses devoirs sociaux.

Après l'adoption de la loi de 1962, l'engouement né autour du système éducatif avait permis au moins d'augmenter le taux de scolarisation. Nounta (2015) souligne que grâce à la réforme l'école produisait ses fruits et que le taux de scolarisation atteignait les 20% en 1968. De 58000 élèves en 1961 les écoles primaires accueillait 154000 élèves en 1965 et 174000 en 1970. Dans le tableau ci-dessous, La banque mondiale résume l'évolution du taux de scolarisation au Mali de 1960 à 2000.

Taux brut de scolarisation de 1960 à 2000			
Années	Garçon	Fille	Taux moyen filles et garçons en %
1960	Non connu	Non connu	07 %
1970	30	17	23,5%
1980	35	20	27,5%
1990	34	20	27%
2000	66	49	57,5%

**Tableau 6. Taux brut de scolarisation de 1960 à 2000**

Pour atteindre l'objectif d'une éducation pour tous et de qualité, l'État n'a pas ménagé ses efforts. Des plans de financement ont été mis en place avec des partenaires internationaux tout en donnant une grande part de responsabilité au budget national. En dix années, la part du budget national alloué à l'éducation était passée de 11% en 1961 à 25% en 1971, soit 14% d'augmentation. En effet, comme dans la présentation du système scolaire malien que nous avons vu plus haut, et sans savoir l'expliquer de manière objective, on se rend compte qu'il n'y pas de stabilité dans la progression du taux de scolarisation. Il n'y a pas une augmentation linéaire. En 1980 si le taux de scolarisation

était de 27,5%, dix années après, il est retombé à 27%. Sur un autre plan, on constate que les filles sont régulièrement en retard par rapport aux garçons. L'écart entre les deux sexes atteint parfois 15%.

Si on reconnaît que l'objectif principal de la réforme était de scolariser un maximum de Maliens, on peut dire qu'elle a été salubre. En dix années, le pays est passé de 07% en 1960 à 23,5% de taux de scolarisation en 1970. La Réforme de 1962 a aussi été le point de départ des réflexions approfondies sur la démocratisation de l'école et la prise en compte des réalités socioéconomiques maliennes. Cela a abouti à la diffusion de l'école sur certaines parties du territoire national. Comme corollaire, les discriminations scolaires ont été réduites. La réforme a également changé la structure de l'école en l'adaptant au besoin de développement du pays (nous reviendrons sur quelques modules intégrés au programme scolaire qui prennent en compte certaines réalités sociales du pays). Quant aux langues nationales, des actions ont été posées pour qu'elles jouent un rôle considérable dans la transmission des savoirs scolaires.

### ***2.6.2. Regard critique sur la Réforme de 1962***

Malgré les efforts que nous venons de développer, il est judicieux de dire que certains objectifs — comme l'introduction des langues nationales dans le système scolaire comme véhicule et matière — n'ont pu se réaliser rapidement. Il a fallu attendre une vingtaine d'années pour voir les premières expérimentations dans des écoles.

La problématique de la démocratisation de l'école qui prévoyait la construction de salles de classe sur tout le territoire et la formation d'enseignants n'a pu être réalisée à souhait faute de moyens et de stratégies réelles. Les zones les plus reculées n'ont pas pu être fournies en ressources alors que nous sommes dans un pays où 80% des populations vivent dans la campagne (Nounta (2015)). Sur le plan politico-linguistique, jusqu'en 1987, le français est resté la seule langue officielle et d'instruction. Cela constitue un exemple patent des difficultés du plan stratégique que le pays s'était fixé en matière d'éducation.

Cependant, il est bien de saluer les efforts fournis. Face aux insuffisances reconnues par les dirigeants et vu une volonté affirmée de donner un élan à la qualité de la formation scolaire, d'autres innovations ont été mises à contribution. Dans la section suivante, nous analysons les innovations apportées au système éducatif afin de pallier les manques observés.

## *2.7. Les innovations apportées à l'école dans le but d'appuyer la réforme de 1962*

Pour venir en appui aux efforts consentis, plusieurs innovations ont été introduites à l'école pour rapprocher l'école des réalités des populations. Il s'agit de programmes concrets en lien direct avec la société dans laquelle vit l'apprenant et dont les effets sont bien identifiables par celui-ci. En mettant en place ces innovations, l'école malienne vise des actions concrètes pouvant contribuer au développement de la société en sensibilisant les apprenants autour de certains éléments importants. Les élèves étant les futurs responsables du pays, besoin il y avait de leur faire connaître leur environnement de vie tout en leur donnant les moyens d'agir pour celui-ci.

### ***2.7.1. L'éducation à la vie familiale et en matière de population<sup>19</sup>***

En 1989, il a été procédé à l'introduction de l'Éducation à la Vie Familiale et en Matière de Population (E.V.F/ E.M.P) dans les programmes scolaires. En prévoyant une formation plus harmonieuse et plus adaptée aux réalités socioéconomiques et d'agir sur les problèmes de population qui entravent le développement économique et social du pays, l'E.V.F/E.M.P se présente sur deux axes majeurs : la contribution à la mise en œuvre de la politique de population d'une part, et de l'autre, la création chez l'apprenant de comportements favorables à l'amélioration de son cadre de vie, la protection et la restauration de l'environnement. L'éducation à la vie et en matière de population intervenait sur des thèmes comme la migration, la forte croissance de la démographie, les problèmes de l'alphabétisation. De plus, il est question de développer des sujets liés aux valeurs sociales et morales, le rôle de la femme dans processus de développement et de la santé familial.

### ***2.7.2. L'éducation environnementale<sup>20</sup>***

L'Éducation Environnementale (E.E) est une autre innovation qui a pour but de conscientiser les apprenants sur les dangers liés à la dégradation de l'environnement, le milieu de vie des apprenants étant en perpétuel changement. Pour le Mali, il était indéniable de sensibiliser les enfants sur les effets de l'homme sur l'environnement. Pour cette raison, à travers l'E.E, l'école encourage les élèves à observer leur environnement, et face aux problèmes constatés, à identifier des projets et des solutions, ensuite, à mener des actions pour remédier aux problèmes, enfin, à évaluer l'impact des actions menées.

---

<sup>19</sup> Document de formation continue des enseignants élaboré par le ministère de l'éducation nationale, 2004

<sup>20</sup> Ibid.

Ce programme relève d'une importance capitale pour le Mali dans la mesure où les deux tiers de son territoire est désertique et que les autres parties sont menacées par le même fléau. Les dangers de l'abatage du bois et des feux de brousse par exemple, sont des activités autour desquelles l'école ne devait pas rester insensible.

### ***2.7.3. L'éducation à la santé<sup>21</sup>***

Dans un pays à faible taux d'alphabétisation, où les services en matière de santé sont nettement insuffisants, il est clair que des missions de sensibilisation devaient être mises en place. C'est dans ce sens que des projets d'éducation à l'hygiène et à la nutrition ont été insérés au niveau de l'éducation de base. L'école est le point de départ de ce travail en dotant les enfants d'habitudes positives afin qu'ils puissent les réinvestir dans leur milieu de vie. Également, les apprenants serviraient de moyen de sensibilisation des communautés pour les bonnes attitudes à adopter.

### ***2.7.4. Éducation à la culture de la paix et aux droits humains<sup>22</sup>***

À travers l'Éducation à la Culture de la Paix et aux Droits Humains (E.C.P.D.H.) l'école s'engage à transmettre un certain nombre de valeurs, d'attitudes, de traditions, de comportements et modes de vie qui bannissent le rejet de l'autre. Comme le veut également l'Union Africaine et l'UNESCO, la culture de la paix est un axe majeur de l'éducation. Dans des sociétés où les tensions entre les communautés sont de plus en plus visibles, il était important que les systèmes éducatifs intègrent ce facteur dans leurs programmes. La situation sociale particulière du Mali était à elle seule suffisante pour que le gouvernement du pays intègre de tels enseignements à l'école. En effet, le Mali est un pays multiethnique, multilingue qui connaît surtout des guerres interethniques et politiques (la crise multidimensionnelle que le pays traverse actuellement en témoigne).

Nous estimons qu'il n'était pas insignifiant d'éduquer les futurs tenants du pays à dépasser leurs différences et à cultiver la paix. En développant en eux les valeurs universelles, le Mali se rassure de mettre le pays sur la voie du progrès puisque les jeunes formés dans les écoles seraient des exemples pour le reste de la population. Les modules intégrés au programme scolaire devraient contribuer à faire de l'offre scolaire malienne, un enseignement de qualité dans la mesure où les enfants formés à l'école pourraient

---

<sup>21</sup> Ibid.

<sup>22</sup> Ibid.

impacter le fonctionnement de la société. Connaître le fonctionnement de son environnement (dangers de la déforestation, des règles d'hygiène etc.) sont des compétences pratiques que l'école apporte aux enfants. En effet, la notion de compétence a toujours été au centre des réflexions concernant les offres scolaires. Ceci nous amène à nous intéresser à un élément fondamental de cette thèse qui est le facteur linguistique. De son indépendance à nos jours, le Mali est resté convaincu de l'importance du choix d'une langue d'enseignement qui soit adaptée à l'environnement de vie des apprenants. L'État malien semble persuadé que sans un choix linguistique adapté, point d'enseignement de qualité. Pour cette raison, des politiques linguistiques éducatives ont été mises à l'essai et généralisées dans les écoles maliennes. Découvrons donc dans la section suivante, les grandes réformes linguistiques éducatives que le Mali a adopté de son indépendance à nos jours.

### **Chapitre 3.**

#### **Langues nationales à l'école : les grandes expérimentations de dispositifs bilingues**

Comme dans tout système scolaire, l'école malienne se caractérise par plusieurs réformes qui ont eu pour but d'adapter l'offre scolaire aux besoins réels des populations et à l'évolution perpétuelle de la société. En effet, la première réforme est intervenue à moins de deux années de l'accession du Mali à la souveraineté nationale par loi (N° 62-74/AN-RM du 17/08/1962. Cette décision a été prise à la suite du constat selon lequel le système éducatif d'alors n'était plus adapté aux besoins du pays. Une fois l'indépendance acquise les orientations politiques, sociales et économiques du Mali avaient changé. Le pays s'était orienté vers des objectifs de développement social et économique qu'il considérait conformes à son nouvel idéal de développement. Ceci nécessitait la refondation de l'école pour l'ancrer au mieux dans l'environnement des populations ; car c'est à travers elle que les valeurs culturelles nationales et les besoins du pays sont exprimés. Et les langues nationales devaient jouer leur partition dans la construction non seulement d'une école respectueuse des valeurs socioéconomiques du pays mais également pour rehausser la qualité des enseignements prodigués. Pour cette raison, les politiques linguistiques scolaires de l'enseignement fondamental au Mali ont principalement évolué en trois grandes phases : l'école expérimentale de la première

génération (1979-1987), la Pédagogie Convergente (PC) (1987-2002) et le Curriculum Bilingue (CB) (2002 à nos jours).

### 3.1. *L'école expérimentale de la première génération (1979-1987)*

Nous nous rappelons que c'est en 1962 que le gouvernement malien, dans loi n° 62-74/AN-RM du 17/08/1962, décrétait la nécessité d'ouvrir des réflexions sur les modes d'utilisation des langues locales maliennes à l'école. Le temps de la réflexion fut long. Il a fallu attendre 1979 pour que le pays décide d'expérimenter les langues nationales à l'école en les utilisant comme médium d'enseignement (Traoré, 2009), sous l'appellation de « *l'école expérimentale de la première génération* », soit près de vingt ans après l'indépendance. Linguistiquement, l'école de la première génération constitue un tournant majeur dans la réforme linguistique du système scolaire malien. Selon Calvet (1988 : 2), en 1979, quatre écoles ouvrent leurs portes dans la région de Koulikoro (à Kossa et à N'djifina), non loin de Bamako et dans la région de Ségou (à Banakoroni et à Zanabougou). Dans ces écoles, le bamanankan, langue majoritaire locale servait de langue d'instruction à côté du français, de la première année à la quatrième année (Hutchison *et al.* 1990 : 11). Le bamanankan s'est ensuite étendu à environ 80 écoles, et trois autres langues, le fulfulde, le songhoy et le tamasheq, majoritaires dans les régions du Macina (fulfulde) et du Nord (songhoy et tamasheq), ont été introduites à une échelle modeste (Skatum, 2010) en 1980. Cependant, les chiffres varient selon les auteurs. Calvet (1988 : 4), parle de 78 écoles expérimentales en 1986-87, 78 qui étaient réparties entre 61 écoles en bamanankan, 6 en fulfulde, 6 en songhoy et 5 en tamasheq. Pour sa part, Hutchison *et al.* (1990 : 6), en 1989-90, énumérait 104 écoles : 83 en bamanankan, 6 en fulfulde, 6 en songhoy et 9 en tamasheq. Traoré (2009 : 158) indique que 108 écoles enseignaient en français / LN en 1987. Quant au Ministère de l'Éducation de Base (1994b : 5, 9), en 1992-93, il y avait 502 classes dans 109 écoles. La Commission Nationale de l'Éducation (1995 : 24), affirme que pendant l'année scolaire 1992-93, 108 écoles parmi les 1653 écoles du premier cycle étaient des écoles expérimentales de la première génération. Cette expérimentation a connu des succès en son début (Calvet 1988). Le taux de redoublement et d'abandon scolaire était considérablement réduit et ces écoles connaissaient les meilleurs résultats par rapport aux écoles classiques — école monolingue en langue française. (Traoré, 2009). Ce succès semble ne pas durer. Le manque de suivi a fait baisser les résultats scolaires des écoles expérimentales. Calvet (1988 : 17) souligne que de 1985 à 1988, le taux de réussite à l'examen d'entrée au second cycle est passé de 47% à 29%. Skatum

(1997) avance que les autorités scolaires baissent les bras ; l'expérimentation perd alors son élan. On se contente de la centaine d'écoles expérimentales et les enseignants ne reçoivent plus de formation. Ce fut le déclin de l'école de la première génération. Mais idéologiquement attaché à l'utilisation des langues nationales à l'école, les autorités se tournent vers la Pédagogie Convergente.

### 3.2. *L'école expérimentale de la deuxième génération ou la Pédagogie Convergente (PC)*

La Pédagogie Convergente ou encore l'expérimentation de la deuxième génération intervient au Mali en 1987 et a été expérimentée de 1987 à 1993 (Traoré 2009), d'où l'appellation de l'expérimentation de la deuxième génération. Après cette phase d'expérimentation, la Pédagogie Convergente fut généralisée dans les écoles en 1994. La PC pose comme principe, d'entamer les apprentissages scolaires dans les langues maternelles ou nationales<sup>23</sup> des apprenants. Cette approche part du précepte qu'il ne doit pas y avoir de rupture entre les connaissances déjà acquises en milieu familial et l'école. L'approche veut, en effet, construire un pont entre le *déjà-là* acquis en milieu familial avant la scolarisation et les premières années d'instruction scolaire ; car c'est dans la LM que l'enfant est le plus à l'aise pour affronter les apprentissages scolaires. Selon le Draft de l'enseignement bilingue au Mali, la Pédagogie Convergente se fixe les objectifs de : valoriser les langues maternelles des apprenants et de favoriser par-là même un meilleur accès à l'éducation, réaliser une plus grande intégration de l'école et du milieu, développer un bilinguisme scolaire fonctionnel chez les élèves en utilisant des méthodes pédagogiques appropriées.

La Pédagogie Convergente établit qu'en s'appuyant sur une politique linguistique scolaire qui articule la langue maternelle des apprenants et le français, jadis unique langue d'enseignement, on parvient à réduire l'échec scolaire. L'utilisation des langues nationales durant les six premières années de la scolarisation est alors proposée par les tenants de la PC comme une thérapie à même de rehausser la qualité de la formation scolaire. Analysons à présent le processus d'élaboration de la PC et ses principes méthodologiques.

---

<sup>23</sup> Au Mali, en suivant la définition que nous avons donné de la langue maternelle, on peut dire que la langue maternelle, langue de scolarisation est synonyme de langue nationale. Toutes les langues nationales (13) sont considérées comme langue de scolarisation, donc langues maternelles des apprenants par rapport à leur localité de résidence.

### **3.2.1. D'où provient la Pédagogie Convergente ?**

La PC est une réalisation du Centre International Audiovisuel d'Études et de Recherches (CIAVER) dont le siège se trouve en Belgique. De multiples travaux et recherches-actions en Belgique, en Slovénie et au Mali ont permis de développer cette méthodologie d'enseignement (Traoré, 2001). Après sept années d'expérimentation au Mali et en Slovénie, l'hypothèse selon laquelle « *une pédagogie convergente de l'apprentissage des langues crée des attitudes et des comportements positifs pour l'acquisition d'autres connaissances* » est confirmée après évaluation des résultats de recherches (Wambach, 2000 :224)<sup>24</sup>. Son implantation au Mali est consécutive aux concertations entre responsables maliens de l'éducation et les responsables du CIAVER dans la quatrième région administrative du Mali (Ségou) en février 1986 (Traoré, 2001 :08). Selon la même source les concertations avaient concerné les Inspecteurs de l'Enseignement Fondamental (IEF), les chercheurs de l'Institut Pédagogique Nationale (IPN), la Direction Nationale de l'Alphabétisation Fonctionnelle et de la Linguistique Appliquée (DNAFLA), de la Direction Nationale d'Enseignement Fondamental (DNEF), de la Direction Régionale de l'Éducation (DRE) de Ségou et des enseignants. Après avoir déterminé les stratégies de mise en application, les premières écoles ouvrent leurs portes en 1987, (Traoré, 2001). La première année, seul le bamanankan eut le privilège d'être adopté comme langue d'expérimentation dans une région où elle est la langue dominante bien qu'il existe plusieurs autres langues dans la région. En 1999, la loi d'orientation sur l'éducation en son article trois vient justifier ce choix linguistique en définissant la LM comme « *la langue que l'enfant parle couramment et qui est la langue dominante de son milieu de vie* ». Alors au plan méthodologique et pédagogique, qu'entend apporter la PC à l'école malienne ?

### **3.2.2. Qu'est-ce que la Pédagogie Convergente ?**

De manière générale, la Pédagogie Convergente place au centre de sa problématique de recherche, la question des langues maternelles, secondes et étrangères. Dans le cas du Mali, il est question du rôle central de la langue maternelle des apprenants dans le processus d'apprentissage. Il s'agit d'amener les apprenants, dans un premier

---

<sup>24</sup> Nous voudrions rappeler ici que Wambach est lui-même acteur du projet de la Pédagogie Convergente. Il a été directeur du Centre International Audiovisuel d'Études et de Recherche (CIAVER) qui est à la base de la Pédagogie Convergente au Mali.

temps, à une appropriation solide de la langue première pour ensuite développer chez eux, des techniques méthodologiques qui leur permettent de suivre le même cheminement pour l'acquisition d'autres langues (Wambach, 2000). La PC s'appuie sur l'apprentissage de la communication, la construction du discours, l'appropriation de l'écrit, des mathématiques, des sciences d'abord en LM. La bonne connaissance de la langue maternelle permet de développer les comportements et aptitudes nécessaires à d'autres apprentissages. Une fois que les enfants intègrent les aptitudes, il peut à ce moment-là entamer l'acquisition d'autres connaissances et l'apprentissage de la langue seconde —le français. En parlant de Pédagogie Convergente, il est également bien de souligner que le principe n'est pas l'enseignement simultané de deux systèmes linguistiques différents. C'est une convergence qui met l'accent sur les attitudes et les comportements des apprenants. Ainsi, une fois ceux-ci acquises en langue première, les apprenants peuvent suivre le même cheminement lorsqu'ils sont versés dans la langue française. La pédagogie convergente favoriserait en ce sens une transition de manière « naturelle » comme le souligne Wambach lui-même, vers le français en « *développant une convergence des comportements, des attitudes et aptitudes pour un apprentissage des deux langues* » (Wambach, 2001).

### **3.2.3. Caractéristiques spécifiques de la pédagogie convergente**

Nous analysons les spécificités de la PC sur la base du « *brochure de formation continue des enseignants (2004)* » élaboré par le ministère de l'éducation nationale du Mali. La PC met en exergue quelques caractéristiques fondamentales que nous présentons ci-dessous :

- *Une pédagogie de l'apprentissage* qui fait travailler l'apprenant de manière autonome. L'enfant est maître de la construction du savoir. Cela nous rappelle la méthode constructiviste qui met l'élève au centre de l'apprentissage. Face à des situations, il travaille, réfléchit en groupe ou individuellement et propose des ébauches de solutions à une situation-problème posée. De cette manière d'apprendre, l'apprenant n'est pas que celui qui reçoit ; il donne une autre mission à l'enseignant, celui d'un guide dans le processus d'apprentissage. Une large autonomie est accordée à l'apprenant qui a le droit aux erreurs, de s'autocorriger ou de se corriger mutuellement sans forcément une intervention de l'enseignant. À travers cette méthode, l'enseignant forme l'apprenant à faire preuve de créativité, il lui fait découvrir toutes les ressources de sa potentialité.

- *Une pédagogie axée sur l'apprenant, sur son vécu et sur son environnement* qui tient compte du passé familial et environnemental de l'enfant. Ce facteur semble important d'autant plus qu'il ne doit pas y avoir une rupture nette entre le vécu de l'enfant et ses premiers jours à l'école. La méthode pré et postcoloniale qui prônait l'enseignement obligatoire en français dès l'inscription de l'enfant semble être l'une des sources majeures de l'échec scolaire. Il faut dorénavant consolider un lien entre la famille, l'environnement et l'école. C'est en construisant ce pont que l'enfant arrive à donner du sens à ses apprentissages ; car cette dernière s'insère parfaitement dans son milieu de vie dont il a connaissance : « Ignorer ces aspects, c'est confronter l'apprenant à des contenus qui n'ont aucune signification pour lui et, en conséquence, le mettre dans l'impossibilité de progresser (Draft de l'enseignement bilingue : 5). De ce fait, les langues maternelles permettent à l'enfant de développer harmonieusement des aptitudes favorables à d'autres apprentissages.
- « *Une pédagogie différenciée cherchant à mettre en œuvre un ensemble différencié d'apprentissages afin de permettre à des apprenants de niveau hétérogène d'atteindre, par des voies différentes, les objectifs communs* ». En pédagogie convergente, l'accent est mis sur l'autonomie et la créativité de l'apprenant. L'enseignant lui fait prendre conscience de son aptitude à gérer, à créer et à trouver des solutions à un problème posé. Face aux différentes voies et moyens à lui proposer, il trouve la solution, du moins, il arrive à faire des propositions.
- *Une pédagogie des projets* : la PC se définit également comme une pédagogie qui s'inscrit dans une visée actionnelle qui consiste à apprendre par l'agir, en effectuant des tâches qui répondent à un besoin et qui ont un sens (CECR, 2001, cité par Berdal-Masuy & Botella (2013 :60). Selon ces deux chercheuses :

*Les enseignants qui mettent en place un projet pédagogique dans leurs cours de langue choisissent de centrer l'apprentissage sur le groupe, en insistant sur la dimension collective de la démarche. Leur objectif est de transformer les apprenants en acteurs sociaux, impliqués dans des situations de communication réelles et authentiques en vue d'acquérir une autonomie transférable dans d'autres situations.*

Au Mali, comme le veut également la pédagogie actionnelle, la pédagogie du projet permet d'axer les activités scolaires sur l'apprenant ; l'apprentissage se réalise dans le cadre d'un projet autour duquel les apprenants sont acteurs de la construction du savoir.

En groupe de travail, les apprenants peuvent choisir des thèmes en fonction de leurs propres intérêts. La vision préconisée est de rassembler autour d'une tâche, de favoriser l'interaction et la créativité dans leur travail et de leur donner l'occasion de pratiquer la langue dans des situations semblables à une situation réelle. Ce sont des activités motivantes qui leur donnent l'opportunité d'agir librement et de développer leur créativité.

### **3.2.4. Répartition horaire des langues à l'école selon la Pédagogie Convergente**

La Pédagogie Convergente, a développé un mode d'utilisation des langues maternelles et français dans les classes. C'est un enseignement bilingue de transition tel que présentée dans le tableau ci-dessous.

Niveau	Langue maternelle	Français
1 <sup>ère</sup> année	100 % langue nationale	Pas de français
2 <sup>ème</sup> année	75 % langue nationale	25 % français
3 <sup>ème</sup> année	50 % langue nationale	50 % français
4 <sup>ème</sup> année	50 % langue nationale	50 % français
5 <sup>ème</sup> année	25 % langue nationale	75 % français.
6 <sup>ème</sup> année	25 % langue nationale	75 % français.

**Tableau 7. Utilisation du français et des langues nationales dans le modèle d'enseignement bilingue au Mali**

La première année est un enseignement monolingue en langue nationale. Au second semestre de la deuxième année, on introduit progressivement le français comme matière sur 25% du temps d'apprentissage. En troisième et quatrième année, le français occupe la même charge horaire que la langue nationale et toutes les deux langues utilisées comme langues d'enseignement. Pendant les deux dernières années du premier cycle de l'enseignement fondamental, le français prend le dessus. Il occupe 75% du temps d'enseignement. S'agit donc d'un type de bilinguisme de transition. En effet, le Bilinguisme de transition se caractérise par le fait que :

*la langue de l'enfant, au statut social minoritaire, est utilisée comme medium dans un premier temps pour aller vers la deuxième langue, socialement dominante ; cette deuxième langue devient medium d'enseignement quand le niveau des élèves est jugé*

*suffisant pour suivre l'enseignement usuel. Le but est une assimilation culturelle et linguistique, la langue maternelle sert de tremplin à la langue seconde. (Maurer, 2007:15).*

Maurer (2007 :15) ajoute que dans le modèle bilingue malien c'est l'assimilation linguistique qui est visée, pas celle culturelle. C'est un modèle qui concerne uniquement « *la question du choix du médium d'enseignement et du rythme d'introduction de la langue deux* ». La lecture du tableau 7 montre que la Pédagogie Convergente se donne pour objectif de faciliter l'accès à la langue française qui par la suite devient l'unique langue de transmission des savoirs. La langue maternelle permet d'accéder à la littérature et facilite ainsi l'apprentissage des autres savoir, le français en l'occurrence. La PC ne se fonde donc pas sur un maintien des langues nationales dans tout le cursus scolaire. Ensuite, la langue seconde et langue officielle qu'est le français prend le dessus et devient l'unique langue d'enseignement.

### **3.2.5. Mise en œuvre de la Pédagogie Convergente**

En octobre 1987, deux classes d'expérimentation ouvrent leurs portes dans la ville de Ségou et chaque année, d'autres classes de première année accueillent des élèves pour l'expérimentation. En 1992 on comptait une douzaine de classes d'expérimentation dans la région de Ségou réparties à part égale entre deux écoles. (Traoré (2001). Deux enseignants par classe étaient formés au CIAVER et bénéficiaient d'un suivi méthodologique à travers leur participation à des séminaires qui étaient organisés trois fois dans l'année : Avant l'année scolaire pour analyser le résultat des évaluations de l'année écoulée et mieux préparer l'année à entamer. Selon Traoré (2001), le deuxième séminaire intervenait en mars/avril pour évaluer le travail de classe et effectuer des remédiations. Le dernier séminaire se déroulait au mois de mai et concernait l'évaluation finale de l'année pour vérifier si les recommandations de l'évaluation précédente ont été prises en compte. Le travail de réflexion méthodologique, d'assistance au cours et d'évaluation du matériel pédagogiques était assuré par la Direction Régionale de l'Éducation (DRE), du CIAVER et de l'Institut Pédagogique National (IPN). C'est à l'issue de ces travaux que des réaménagements étaient faits. Des programmes de formation étaient en effet organisés à l'endroit des enseignants des écoles expérimentales. Les résultats positifs de l'expérimentation ont valu l'extension de la PC en 1994 à plusieurs autres langues. En 1997 le fulfulde, songhoy, tamasheq, dogon, soninké intègrent la PC (Nounta, 2015). Selon le même auteur, à cette date, le Mali comptait cent cinquante-trois

écoles et un total de 22 400 élèves, 692 maîtres, 126 conseillers pédagogiques et 12 Inspecteurs avaient été également formés à la pédagogie convergente. En Pédagogie Convergente, l'enseignant est maître de l'emploi du temps. Il le module en fonction des besoins de classe. L'objectif est clair, en sixième année puisque l'apprenant doit avoir des compétences égales dans les deux langues dans le sens où l'essentiel est d'arriver à un bilinguisme fonctionnel. Avec la PC les *Techniques d'Expression et de Communication* (TEC) occupent une place de choix. Ceci vise à doter l'apprenant de compétences solides en TEC dans les deux langues. Mettre l'accent sur ce facteur dans l'enseignement valorise :

*Des activités de libération et de construction de l'individu ». « La libération corporelle et psychique de l'individu, permettent son épanouissement, sa socialisation, suscitent la création d'images mentales, développent la créativité et amènent l'harmonie et la sérénité dans les relations avec les autres, (Wambach,1997, cité dans Traoré, 2001 :12).*

Le tableau ci-dessous montre la répartition des domaines d'enseignement et par langues :

Années	Domaine Langue et Communication	Autres domaines
1 <sup>ère</sup> année	Étude de LN seulement	LN : langue d'enseignement de tous les domaines
2 <sup>ème</sup> année	Étude de LN (50 % du temps) + Étude français oral (50 %)	LN : langue d'enseignement de tous les domaines
3 <sup>ème</sup> année	Étude du français oral et écrit (100 % du volume de LC)	SMT : français + autres domaines en LN
4 <sup>ème</sup> année	Étude du français uniquement (100 % volume de LC)	SMT en français + autres domaines en LN
5 <sup>ème</sup> année	Étude du français (75 % du volume de LC) + étude de la LN (25 % du volume de LC)	Tous les domaines sont enseignés en français
6 <sup>ème</sup> année	Étude du français (75 % du volume de LC) + étude de la LN (25 % du volume de LC)	Tous les domaines sont enseignés en français

**Tableau 8. La place du domaine Langue et Communication dans la PC**

L'importance accordée à « *Langue et Communication* » tire sa source dans le fait que ce domaine est considéré comme permettant de façonner la personnalité de l'individu ;

des qualités nécessaires à l'épanouissement sociale des enfants. Ces facultés garantiraient ensuite l'engagement de l'apprenant dans le processus d'acquisition des savoirs, et donc des activités qui permettent de construire un individu ancré dans sa société. Le domaine *Langue et Communication*, en mettant en avant les *Techniques d'Expression et de Communication* développe chez l'enfant l'esprit d'imagination et accroît sa créativité. En effet, les *Techniques d'Expression et de Communication* se divisent en deux grandes branches : l'expression orale et l'expression écrite. Pour Traoré (2001), dans la PC, l'expression orale est celle qui débute les apprentissages en LM et en langue seconde (le français). À travers ces activités l'apprenant n'est plus un être passif en classe, il participe activement à la construction du savoir qu'il veut acquérir. L'enseignant est donc considéré comme un guide, un animateur et non celui qui dicte son savoir à des profanes. Donner la parole à l'apprenant pour lui permettre de s'exprimer, devient l'un des éléments essentiels de la formation scolaire. Lorsque les compétences acquises en langue première à travers ces activités sont bien intégrées chez les apprenants, ceux-ci peuvent alors les transposer dans la langue française dès le début des apprentissages dans cette langue. Selon Nounta, (2015) les objectifs assignés à chaque classe s'atteignent à travers l'exécution des unités pédagogiques comme les *TEC*, le dialogue, le conte (discours oral et écrit), la compréhension à l'audition, la lecture (découverte, rapide et fonctionnelle), les textes documentaires, les bandes dessinées, les chants, les comptines, les récitations, les mathématiques et les poèmes.

Comme nous l'avons démontré, à travers le domaine « *Langue et Communication* », le rehaussement de la qualité de la formation scolaire et l'implication des apprenants dans le processus d'acquisition des savoirs passe d'abord par la maîtrise de certains aspects de la communication. Et ces éléments (le gestuel, les aspects de la communication écrite et orale, le développement de l'esprit d'imagination, de la créativité), doivent être développés, dans un premier temps, dans la LM des apprenants pour que les apprenants se l'approprient profondément. Ensuite, suivant la même méthodologie utilisée en langue maternelle, l'apprenant devrait être plus à l'aise pour entamer d'autres apprentissages (linguistiques ou des disciplines non linguistiques).

### **3.2.6. L'évaluation de la Pédagogie Convergente**

Ici, nous partons des études de Traoré (2001) et Nounta (2015) pour analyser l'évaluation faite par le ministère de l'éducation nationale et une équipe d'experts externes — des experts étrangers. Ensuite, dans la section qui suit, nous en ferons une

analyse critique. En effet, devant s'expérimenter sur les six premières années de scolarisation pour mieux suivre l'évolution des apprenants du premier cycle de l'enseignement fondamental, la Pédagogie Convergente a été soumise à plusieurs évaluations. Selon Traoré (2001 :21), l'évaluation s'est effectuée en interne par les services de l'État et en externe par des experts étrangers. L'évaluation interne a été réalisée à deux niveaux : d'une part, les examens de fin d'études qui donnait accès au second cycle de l'enseignement fondamental a servi de cadre pour évaluer la PC et de l'autre côté, la Direction Nationale Pédagogique a aussi procédé à une évaluation à partir de la cinquième année. Cette dernière a été faite à l'aide de deux séries de tests cognitives en bamanankan et en français. L'évaluation a principalement concerné les compétences linguistiques acquises par les apprenants à la fin des six années d'études et a permis de mesurer aussi les compétences acquises dans les disciplines enseignées. Tout en reconnaissant l'atteinte des objectifs globaux, l'étude réalisée reconnaît un faible niveau des apprenants à l'oral et à l'écrit dans les deux langues. Les experts ont positivé la PC en se basant sur les résultats des examens de fin d'année qui accordent aux écoles à PC, un taux de réussite de 77% contre un taux de réussite de 66.24 pour les écoles classiques comme cela se présente dans le tableau ci-dessous.

Années	Classes à pédagogie Convergente (%)	Classes à pédagogie Classique
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

**Tableau 9. Comparaison du taux de réussite scolaire dans les classes à PC et celles Classiques (Traoré, 2001 :24, tableau réadapté).**

Le tableau montre un écart important entre les deux modèles d'enseignement. Les classes bilingues (PC) et les classes monolingues (français). Les écarts très variables d'une année à l'autre, part de 10% à 28% en faveur des classes bilingues. Cependant, en 1995, la deuxième année de la généralisation de la PC, on constate que le taux de réussite des apprenants dans les deux sections est très faible. Et, c'est la seule année où les classes à

pédagogie classiques ont obtenu des résultats supérieurs à ceux des classes à PC. Par ailleurs, le faible niveau des apprenants à l'écrit et à l'oral de la classique aussi bien que pour la PC a interpellé les responsables de l'administration scolaire. Et ceci ne devait pas être négligé lorsqu'on se rappelle que la PC est d'abord un modèle d'enseignement basé sur le développement des compétences linguistiques — écrit et oral — qui sont présentées comme l'assurance du rayonnement des autres savoirs. L'atteinte des objectifs globaux — réussite aux examens — étaient des acquis à maintenir et l'occasion d'ouvrir les réflexions d'amélioration des programmes à l'écrit et à l'oral. Quant à l'évaluation externe, elle a été confiée à une didacticienne de l'Université Cheik Anta Diop de Dakar (Sénégal) et un autre de l'Université de Montréal. Ces experts considèrent que le fait que le Mali ait réussi à définir, de manière significative, une méthode d'introduction des langues nationales à l'école était une avancée notable. S'agissant de l'apprentissage de la grammaire, les deux experts rejoignent les conclusions des experts internes pour affirmer que les résultats semblent insuffisants. Ainsi, Traoré (2001) rapporte que Michel Plourde, un des experts externes s'exprimait en ces termes :

*Sont unanimes (en parlant du corps enseignant impliqué dans l'innovation ou non) eux aussi à reconnaître que les enfants qui sont formés par cette méthode sont plus capables par eux-mêmes, en toute initiative, d'aller chercher les connaissances qui leur sont indispensables pour devenir des citoyens, des agents actifs de développement.*

En effet, leur travail d'expertise a aussi concerné les avis de certains enseignants impliqués dans la PC. Ceux-ci auraient constaté une nette évolution des compétences dans les disciplines non linguistiques. Le fait qu'une partie des enseignements soient effectués en langue maternelle des apprenants aurait facilité l'acquisition de compétences dans les disciplines non linguistiques. En ce sens l'effet de la première langue se fait sentir sur l'apprentissage des matières. Par ailleurs, les compétences à l'écrit et à l'oral dans les langues nationales et en français semble rester des défis majeurs au sortir des évaluations de la PC. Enfin, en complément des résultats nationaux présentés plus haut, dans le tableau ci-dessous comparons les résultats obtenus par les élèves du parcours Pédagogie Convergente et ceux du système classique par région. Cette étude a été réalisée en 2000, l'année d'accès de la première génération des classes à PC au second cycle de l'enseignement fondamental.

DRE (Direction Régionale de l'Éducation)	École à Pédagogie Convergente	École classique	Écart
Kayes	68.10%	19.06%	49,04
Koulikoro	92.90%	61%	31.90
Sikasso	65.10%	46.03%	19.06
Ségou	46.69%	45.12%	01.57
Mopti	79.22%	51.03%	28.21
Tombouctou	62%	62.01%	0.01
Gao	59.56%	53.51%	06.05
Bamako	75.54	56.75	18.79

**Tableau 10. Évaluation de la Pédagogie Convergente en comparaison avec les écoles classiques (Traoré, 2001, reconstitué)**

Comme nous l'avons déjà souligné, on y constate qu'en termes de résultat global à la fin du premier cycle, les apprenants du parcours Pédagogie Convergente ont obtenu des résultats supérieurs à ceux du système classique. Hormis la région de Tombouctou, dans toutes les autres régions du pays, le taux de réussite dans les écoles à PC dépasse celle des écoles classiques. Et les écarts atteignent 30% dans des régions comme Koulikoro. Les résultats satisfaisants donnent du crédit à la PC d'être rajustée et d'être diffusée dans l'ensemble des écoles maliennes.

### **3.2.7. Regard critique de la pédagogie convergente**

Les évaluateurs ont effectué leur mission du 15 au 22 décembre 1994, soit huit jours. Ce temps permet-il réellement de juger l'évolution scolaire des apprenants ? Cette interrogation incite à reconnaître que les écoles à Pédagogie Convergente étaient suivies de très près par l'administration scolaire malien et les spécialistes du CIAVER qui procédaient régulièrement à des analyses et procédaient à des recadrages en cours d'année scolaire pour de meilleurs résultats. Ce même moyen n'étant pas octroyé aux écoles classiques pourrait expliquer le succès des écoles à Pédagogie Convergente par rapport aux classes à pédagogie classique. Qu'à cela ne tienne, les résultats comme présentés dans le tableau ci-dessus portent à croire que la Pédagogie Convergente permet aux apprenants d'atteindre de meilleurs résultats.

Mais la PC ne présenterait-elle pas d'autres obstacles sur lesquels on devrait réfléchir ? En plus des faiblesses soulignées par les experts qui ont évalué la PC, Bruno Maurer de l'Université de Montpellier, ayant travaillé avec le Ministère de l'éducation malienne est lui aussi critique sur certains aspects de la PC. Dans un article publié en 2007 sur l'enseignement bilingue au Mali, Maurer souligne que sur le plan pédagogique, la PC ne favorise pas l'apprentissage de nouvelles connaissances parce que sa convergence se limite au niveau méthodologique. Les enfants doivent suivre la même méthode qu'ils ont utilisée pendant les apprentissages en LM lorsqu'ils se retrouvent à apprendre en français. Il part du principe qu'à aucun moment, les deux langues sont mises en confrontation. Les activités métalinguistiques qui devraient permettre aux apprenants d'observer, de comparer les deux langues (langue maternelle et le français) pour en distinguer les différences et les ressemblances sur le plan morphosyntaxique, lexical, phonologique etc. afin de les apprendre au mieux n'apparaissent pas dans le programme de la PC. Les apprentissages dans les deux langues sont faits de manière séparée, chose qui n'influe pas suffisamment l'apprentissage du français. En outre, l'étude réalisée en 2001 par Samba Traoré sur la Pédagogie souligne que :

*les documents élaborés étaient très simples et ne rehaussaient pas le niveau de langue des élèves. Les spécificités du code écrit n'étaient pas assez perceptibles dans les écrits en langues nationales : le code écrit se confondait presque à celui de l'oral, (Traoré 2001 :20).*

Or, ce sont ces données linguistiques qui normalisent et harmonisent le contenu des documents, facilitent la formation des enseignants et permettent la production de manuels scolaires adaptés. Les travaux des structures de recherche sur les treize langues nationales comme l'Académie Malienne des Langues (AMALAN) semblent ne pas permettre de résoudre le problème de documentation. Les quelques recherches effectuées dans ces structures recherche ne sont pas finalisées et en conséquence, elles ne sont pas publiées sachant que le travail d'étude linguistique devrait précéder l'introduction des langues nationales dans le système scolaire.

Enfin, la sensibilisation des acteurs de l'école aurait aussi fait défaut. Les enseignants, les élèves et les parents d'élèves qui sont les premiers concernés par l'innovation, n'auraient pas été suffisamment consultés. Pour cette raison, certains d'eux sont réticents par rapport à un système qui n'est qu'un enseignement en langues nationales, on se souvient des représentations linguistiques des maliens. Le travail de

déconstruction de la vision dévalorisante des langues nationales a fait défaut dans la mise en place de la PC. Par ailleurs, à la fin de la généralisation en 1994 et après le départ des soutiens financiers et l'instigateur (CIAVER), les autorités maliennes ont peu à peu délaissé la PC. Les formations des enseignants n'ont plus suivi, la recherche pédagogique et la production de matériels didactiques ont été également abandonnées. En conséquence, les écoles sont retombées progressivement dans le système classique par manque de ressources matérielles et humaines (Nounta, 2015). Néanmoins, le repli de l'État dans la mise en application de la PC a été éphémère. Les résultats favorables obtenus lors de la mise en œuvre de la PC semblent être bien perçus par les dirigeants maliens. Et lorsque le délaissement de la PC a commencé à impacter de nouveau l'école malienne, ces concertations nationales ont été engagées dans l'optique de définir des voies et moyens pouvant aider à reconstruire l'école. Ces concertations ont donné naissance au Programme Décennal Pour le Développement de l'Éducation au Mali (PRODEC) que nous étudions dans la section suivante.

### *3.3. Le Programme Décennal de développement de l'Éducation (PRODEC)*

Né en 1998 et mise en application à partir de 2001, plusieurs événements ont impulsé la naissance du PRODEC parmi lesquels l'avènement de la démocratie. Après un régime jugé de dictatorial de 1968 à 1991 qui a été renversé par un coup d'État militaire le 26 mars 1991, le Mali est désormais un pays démocratique. Au même moment une rébellion en cours au Nord du pays demandait l'autonomie d'une partie du territoire. Ces situations ont donné naissance à un Mali nouveau. Une nouvelle constitution a été adoptée en 1992 pour adapter les institutions du pays aux nouveaux principes de développement économique et social en particulier. L'ensemble de ces facteurs ont agi sur la nouvelle réforme scolaire qui, elle aussi devait s'adapter à la situation politique, sociale et économique du pays. En revenant sur la plupart des raisons qui ont motivé les réformes précédentes à savoir l'amélioration du taux de scolarisation et la qualité de l'enseignement, le PRODEC veut décentraliser la gestion des écoles dans le but de rapprocher celles-ci aux diverses réalités du pays. Ainsi, le *PRODEC* énumère onze axes prioritaires d'intervention.<sup>25</sup>

---

<sup>25</sup> Pour développer nos réflexions dans cette section, nous nous appuyons considérablement sur le document élaboré par le Ministère de l'Éducation Nationale intitulé : Le Programme Décennal de développement de l'Éducation (2000).

Dans un premier temps, il s'agit d'un renforcement de la qualité de l'éducation de base. Comme dans tout système scolaire, l'école de base constitue le pivot des réformes car elle constitue le fondement sur lequel reposent les autres ordres du système scolaire. L'État malien décide alors de s'investir considérablement dans cette frange de l'enseignement. En effet, elle comprend le préscolaire, l'enseignement fondamental et l'éducation non formel. Concernant l'éducation préscolaire, en 1996<sup>26</sup>, le taux de préscolarisation au Mali est de 1.53% et la plupart de ces écoles étaient implantées à Bamako. Encore de nos jours, cette situation ne semble pas s'être améliorée de manière notable. Pour cette raison, à travers le PRODEC l'éducation de base se donne comme objectif la transmission d'un minimum de savoir en lecture, en écriture, en calcul à l'apprenant en lui fournissant des habiletés pour qu'il poursuive ses études dans les autres ordres du système éducatif. Il s'agit de concevoir une cohérence entre les différents niveaux de l'apprentissage qui va conduire à une déconstruction de l'ancienne organisation de la structure scolaire. Ainsi, l'école fondamentale se voit regroupée en un bloc unique de neuf années d'études sanctionné par le Diplôme d'Études Fondamentales (DEF). Auparavant, elle était découpée en deux blocs, un premier cycle de six années d'études et un second de trois années d'études. Ainsi la nouvelle école fondamentale se découpe comme suit :

Niveaux	Classes concernées
Classes d'initiation	1 <sup>ère</sup> et 2 <sup>ème</sup> année
Classes d'aptitudes	3 <sup>ème</sup> et 4 <sup>ème</sup> année
Classes de consolidation	5 <sup>ème</sup> et 6 <sup>ème</sup> année
Classes d'orientation	7 <sup>ème</sup> , 8 <sup>ème</sup> et 9 <sup>ème</sup> année

**Tableau 11. Organisation de l'enseignement fondamental en un bloc unique de neuf années d'études**

Cette organisation de l'enseignement fondamental a supprimé l'examen d'entrée en 7<sup>ème</sup> qui était sanctionné par le Certificat d'Études Primaires Élémentaires. L'objectif de la répartition paraît être d'instaurer une certaine cohérence entre les différents niveaux. De

<sup>26</sup> Nous ne disposons pas de chiffres plus récents

plus, en éliminant l'examen d'entrée en 7<sup>ème</sup>, le gouvernement réduit ses dépenses liées à la prise en charge de l'organisation des examens.

Un autre point essentiel concerne un enseignement professionnel adapté aux besoins économiques. Désormais la formation professionnelle doit être adaptée aux besoins économiques du pays dans le but de rentabiliser les investissements du pays et d'englober le problème de chômage. Ainsi, dans les localités dépourvues d'infrastructures de formation professionnelles, l'État prévoit la mise en place d'Unités Mobiles de Formation Professionnelle qui devra mettre l'accent sur la formation agropastorale qui constitue la base de l'économie du pays.

Il est aussi question de rénover et de rendre plus performant l'enseignement secondaire général et technique. Le PRODEC prévoit de hausser le taux d'accès à l'enseignement secondaire général à 65% en 2008 en encourageant les opérateurs privés à créer des écoles. En effet, il est bien de souligner qu'en 1996 le Mali ne comptait que 32 écoles au niveau de l'enseignement secondaire général et technique dont 08 établissements privés : ce qui semble ne pas satisfaire l'État. De plus, la décentralisation à travers la construction de salles de classe dans les localités les plus reculées du pays apparaît également comme indispensable puisque 46% de ces infrastructures sont installées dans la seule ville de Bamako. En résolvant le problème de spécialisation précoce, le rôle de l'enseignement secondaire général sera de consolider et d'approfondir les acquis du fondamental afin de permettre aux apprenants d'entreprendre des études supérieures.

Enfin, le PRODEC s'appuie aussi sur l'utilisation des langues maternelles dans l'enseignement formel. L'un des grands défis du système scolaire malien depuis l'indépendance est l'épineux problème du choix de la langue d'enseignement. Si la plupart des acteurs de l'école sont unanimes sur le fait que les langues majoritaires du pays doivent jouer leur rôle dans la transmission des savoirs, il importe de trouver les meilleures stratégies à mettre en place pour y arriver. En s'appuyant donc sur les expériences précédentes, le PRODEC s'engage à donner un coup de pouce à la politique linguistique en mettant en place des stratégies réelles afin de construire pour le Mali, l'école de qualité tant souhaitée. Comme le stipule la Pédagogie Convergente, il n'est nullement question d'éloigner la langue française qui, par le temps, est devenue une langue africaine (Poth, 1984) et donc une langue malienne. D'ailleurs les expériences dans le domaine ont affirmé de manière certaine que les premiers apprentissages se font normalement à travers l'outil linguistique maternel jusqu'au stade de l'opérateur. Il s'agit

donc de développer un multilinguisme fonctionnel comprenant la langue dominante de l'apprenant et la langue officielle, en l'occurrence le français, et ce, en suivant la structure organisationnelle de la pédagogie convergente au niveau de l'école fondamentale. Tout en améliorant le contenu des formations, la politique de l'enseignement des langues nationales devra se poursuivre sur tous les autres ordres du système éducatif. De plus, la question linguistique doit s'accompagner d'une prise en compte réaffirmée de l'identité et des cultures maliennes. Pour y arriver, le PRODEC s'engage à élaborer une carte d'utilisation des treize langues nationales. La réforme née du PRODEC consiste aussi en l'élaboration d'une politique opérationnelle du livre et du matériel didactique. En effet, du système classique aux différentes expérimentations des langues nationales dans les écoles, les écoles ont toujours été confrontées à la pénurie du livre. Par conséquent le PRODEC prévoit une privatisation des activités autour du livre. Mais ces acteurs privés restent sous le contrôle du comité chargé du livre qui sera mis en place en conséquence. Également, vu les failles au niveau de la distribution des matériels dans les écoles, une stratégie sera mise à l'épreuve sur la décennie du PRODEC. En effet plusieurs études ont montré que les livres subventionnés par l'État à destination des écoles se retrouvaient en vente sur les marchés ou parfois dans les magasins des écoles.

Il s'agit aussi de construire une politique solide de formation des enseignants. L'enseignant, étant le pivot de la réussite scolaire, le gouvernement à travers le PRODOC prévoit de s'investir considérablement dans la formation de celui-ci. Toutes les études récentes sur la qualité du système scolaire malien soulèvent le manque de stratégie de formation des enseignants. La plupart des enseignants sortent des écoles avec des compétences très limitées, (Noyau, 2014, PRODEC, 2000,). Quant aux formations continues, elles ne sont pas planifiées de sorte à faire bénéficier à l'ensemble du corps enseignant. Avec le PRODEC, il est prévu une redéfinition du profil de l'enseignant qui permettra de mettre l'accent sur une formation rapprochée, plus pratique. Dans les Centre de Formation des Maîtres (IFM), l'introduction des langues nationales constitue une des innovations majeures, les enseignants doivent non seulement maîtriser les langues maternelles comme outil d'expression et de communication mais également comme objet d'enseignement.

En outre, le PRODEC envisage la création d'un partenariat véritable autour de l'école. Pour que l'école s'inscrive dans la lignée de la réforme constitutionnelle de 1991 qui pose comme condition au développement une décentralisation dans la gouvernance du pays, il paraît nécessaire de déconcentrer la gestion de l'école. C'est pourquoi le

PRODEC prévoit de léguer des charges de la gestion scolaire aux partenaires comme les collectivités. Sur un autre plan, il s'agit aussi de la définition d'une politique de communication centrée sur le dialogue et la concertation avec tous les partenaires. Caractérisé par une certaine méfiance entre les partenaires de l'école (parents, élèves et enseignants en particulier) le PRODEC voudrait mettre en place une véritable politique de communication autour de l'école afin de mieux prendre en compte les aspirations des populations. L'expérience de la préparation du PRODEC qui est la suite de consultations et de dialogues élargies à tous les acteurs de l'école, devrait se poursuivre. Ainsi quelques slogans devraient être affichés comme ligne directrice de la communication : la confiance parent/enseignant/enfant, l'école dans sa communauté.

Enfin, le PRODEC devra être aussi le lieu de la conduite d'une politique de financement, soutenu, rééquilibrée, rationnelle, et s'inscrivant dans la décentralisation. La participation des acteurs : gouvernement, partenaires financiers internationaux, nationaux et des ONG au processus d'élaboration d'une politique solide de financement de l'école devrait faire l'objet d'une étude finement menée. En effet, l'État malien ne nie pas son manque de moyen d'assurer lui seul la prise en charge effective des dépenses liées à l'école. D'où l'implication de plusieurs partenaires non seulement pour le financement, mais également pour des choix méthodologiques. Avec l'option de la décentralisation, les charges de l'État devraient être réduites en engageant principalement les collectivités. Ces dernières, à partir des subventions de l'État et les recettes locales devraient prendre en charge une partie du recrutement des enseignants et aussi faciliter la gestion des écoles en fonction des réalités locales. L'un des éléments fondamentaux du PRODEC concerne la problématique du choix linguistique dans l'ensemble du système scolaire. De ce fait, le CEF a été réfléchi et programmé dans le but, non seulement, d'adapter les matières enseignées aux besoins réels des apprenants, mais surtout, de poursuivre la politique linguistique scolaire entamé par la PC. Ainsi, la réussite de l'écolier malien réside dans la décision de faire de la langue ou des langues maternelles celles du médium d'enseignement dès les premiers jours de scolarisation.

#### *3.4. Le Curriculum Bilingue (CB) au Mali*

Le Curriculum Bilingue s'inscrit dans la même lignée que la Pédagogie Convergente. Toujours dans un souci de répondre aux besoins réels de formation des maliens, plusieurs stratégies sont mises à l'épreuve afin de faciliter l'accès des apprenants aux connaissances de base, c'est-à-dire, comme le veut la PC, accéder à la littératie dans la langue première.

Partant des lacunes de la PC, le Curriculum Bilingue se présente comme une refondation de celle-ci en revenant sur les insuffisances. Sur le plan pédagogique, il fallait prendre en compte le facteur métalinguistique en mettant en place des stratégies qui mettent en confrontation le français et la langue maternelle de l'apprenant. En fait, il s'est agi de mettre en place une vraie stratégie d'enseignement bilingue qui favorise le contact des langues pendant les apprentissages. Au niveau politique où l'État n'a pu mener au bout ses engagements — suivi de la PC, matériels didactiques, formation des enseignants —, il était important que le PRODEC à travers le Curriculum de l'enseignement fondamental, présente un plan de refondation. Ainsi, la loi n° 99-046 du 28/12/1999 portant loi d'orientation sur l'éducation définit le Curriculum comme l'ensemble de 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 CEF est conçu pour agir sur l'ensemble du programme scolaire et veut créer une transdisciplinarité entre les différentes matières enseignées. Des compétences acquises dans une discipline sont utilisées dans plusieurs domaines disciplinaires<sup>27</sup>. De plus, le Curriculum prévoit de s'étendre progressivement à l'ensemble du système scolaire malien. Ainsi cinq grands domaines de formation sont créés pour l'école fondamentale<sup>28</sup> : Langue et Communication (LC), Sciences Mathématiques et Technologie (SMT) : Sciences, Mathématiques et technologies, Sciences Humaines (SH) : Histoire et Géographie, Développement de la Personnalité (DP) : Éducation civique morale et Éducation Physique, Arts (Musique, Dessin, Arts plastique, Chant, danse, comptine).

Dès la première année de scolarisation, l'accent est mis sur l'ensemble de ces domaines tout en accordant une place de choix au domaine Langue et Communication en faisant de lui le socle de tous les apprentissages comme c'était déjà le cas dans la Pédagogie Convergente. C'est la communication qui forge l'enfant à se libérer, à s'épanouir et à faire valoir ses compétences. L'accentuation sur l'apprenant à travers la communication devrait mieux impliquer l'apprenant dans le processus d'apprentissage d'une part, d'autre part en développant les capacités communicationnelles de l'apprenant, le CB donne à l'apprenant les compétences nécessaires lui permettant de s'épanouir dans

---

<sup>27</sup> Les objectifs et les principes du Curriculum son définis dans le document : « *Curriculum de l'Enseignement Fondamental : programme d'études niveau 1 de 2011.* »

<sup>28</sup> Au Mali, l'école fondamentale englobe le primaire (premier cycle de l'enseignement fondamental et le collège (second cycle de l'enseignement fondamental).

la société avec les savoirs acquis à l'école. Concernant le domaine Sciences humaines, il développe principalement des thématiques liées à l'environnement dès les premiers mois de scolarisation pour amener les apprenants à prendre connaissance et de découvrir de manière consciente leur environnement et de prendre toutes les mesures nécessaires pour la protéger. Un autre domaine mis en évidence dans la nouvelle innovation, est le domaine Art qui développe des activités autour de la musique, du dessin, arts plastique, chant, danse, comptine. Ce sont des activités de libération qui permettent à l'apprenant de s'exprimer. Un volume horaire par semaine est donc élaboré tout en donnant plus d'importance au domaine lié à la communication.

Domaines	Horaires hebdomadaires
LC (Langue et Communication)	12h
SMT (Sciences Mathématiques et Techniques)	07h00
DP (Développement Personnel)	03h
Arts	01h30
SH (Sciences Humaines)	01h30

**Tableau 12. Répartition du volume horaire hebdomadaire. (Source : Curriculum de l'Enseignement Fondamental : programme d'études, 2011 (modifié))**

Sur les vingt-cinq heures et demie de travail scolaire hebdomadaire, le domaine *Langue et Communication* occupe douze heures ; car la langue est un instrument essentiel de communication, un moyen de construction de la pensée et de la personnalité, un véhicule du patrimoine culturel et d'ouverture sur les cultures du monde.<sup>29</sup> Cela répond aux objectifs que le pays s'est fixés en matière de formation des populations dont les apprentissages doivent s'inspirer. Un autre domaine qui attire notre attention et auquel une place de choix est également accordée concerne le domaine « *Développement Personnel (DP)* ». A travers les activités du DP, l'école se fixe comme objectif de former des citoyens qui connaissent leurs devoirs et droits et des citoyens qui savent contribuer au développement de la cité. Par ailleurs, le domaine DP veut rendre l'apprenant attentif et sensible aux valeurs de l'engagement personnel, de la solidarité familiale et sociale, de la responsabilité parentale, de la préservation de sa propre santé et de celle d'autrui et de la

<sup>29</sup> Curriculum de l'Enseignement Fondamental : programme d'études niveau 1, 2011.

protection de l'environnement. Depuis longtemps, il a été constaté que l'école ne transmettait que des savoirs disciplinaires alors que cela ne suffit pas à former personnalité du citoyen, un citoyen engagé dans son environnement de vie. L'enseignement bilingue contenu dans le programme : « Curriculum de l'Enseignement Fondamental » part de ces aspects pour mettre en place une politique linguistique éducative efficace pour former des Maliens compétents à tous les niveaux de la vie.

### ***3.4.1. Les fondements du nouveau Curriculum de l'Enseignement Fondamental (CEF)***

Dès la page deux (2) du document de formation continue des enseignants au CEF nous découvrons les principales raisons qui ont motivé son choix. Ainsi, l'accent est mis sur la compétence. L'école de base devient un lieu non pas de transmission de savoir théorique où les contenus d'enseignement sont complètement éloignés de l'environnement de l'apprenant mais un lieu où l'enfant apprend à poser des actes et prendre conscience des réalités de son environnement : c'est la compétence qui est visée. On peut considérer que le rôle de l'école a toujours été de faire développer des compétences aux apprenants. Mais, au Mali, on s'est rendu compte que le programme scolaire ne répondait pas efficacement à ce précepte. L'approche curriculaire par compétence<sup>30</sup> est donc une démarche globale et systémique dans les apprentissages qui privilégie une nouvelle vision de l'apprentissage où l'apprenant est artisan de sa propre formation et travaille régulièrement à résoudre des problèmes. Il est question de mettre l'accent sur une participation accrue des apprenants aux activités de classe, en groupe ou individuellement et de leur donner la possibilité de travailler sur des projets. Ce travail exige de l'apprenant de la réflexion et de la créativité afin de proposer des solutions à des problèmes donnés, et de prendre la parole, car ils doivent rendre compte du résultat de leur réflexion. Le guide et animateur qu'est l'enseignant peut ensuite tirer une conclusion des propositions des apprenants en y apportant les corrections nécessaires. La participation des apprenants en classe passe, en ce sens, par plusieurs activités orales. Bref, il est question de donner à l'apprenant l'opportunité de construire sa pensée. En instaurant une transversalité entre les différents domaines qui constituent les programmes scolaires le CEF est vu comme une aubaine pour l'écolier malien.

Au plan linguistique CEF met en relief la multiplicité culturelle et linguistique du pays. Chaque malien est mis en valeur à travers sa culture et sa langue. C'est dans cette

---

<sup>30</sup> Nous avons abordé et détaillé la notion de compétence dans la partie théorique

logique que l'école fixe désormais ses actions sur les valeurs de tolérance, de solidarité, d'entraide. Parmi les valeurs édictées aux enseignants pour la formation des élèves, on peut lire ceci : « *l'utilisation des langues maternelles dans l'enseignement pour le renforcement de l'identité nationale est une option politique et culturelle qui doit être soulignée avec force* » (p. 9)<sup>31</sup>. En s'ouvrant à la diversité à travers la valorisation de l'ensemble des langues nationales du pays, le Mali veut fonder une identité nationale dans laquelle chaque population se retrouve. En outre, un programme scolaire pertinent est vu comme pouvant joindre « *à la fois l'expérience des enfants et l'environnement physique et humain de ceux-ci* ». Pour cette raison, le CEF, selon le cadre général d'orientation du curriculum élaboré par le gouvernement, prend en compte un certain nombre de dispositifs à savoir : le recours à des situations-problèmes comme moyen privilégié d'apprentissage, un enseignement intégré impliquant la mise en œuvre d'activités permettant de viser simultanément différents objectifs ressortis à plusieurs disciplines, la pratique de l'évaluation formative tout au long des apprentissages, la valorisation du travail individuel et du travail de groupe. L'exécution de ces tâches fait de l'enseignant, le guide du processus d'apprentissage, il doit aider les apprenants à se trouver des voies et moyens propres à eux pour accéder aux savoirs. Le maître est ainsi à la fois facilitateur et animateur. Les acteurs du Curriculum mettent également l'accent sur le fait que le CEF privilégie un plan d'action pédagogique suffisamment large pour prendre en considération les multiples aspects de l'activité éducative ; créer des situations d'apprentissage pour des acquisitions en rapport avec les besoins de la vie, de mettre en place une différenciation pédagogique qui respecte le style et le rythme d'apprentissage de chaque apprenant par le recours à des méthodes appropriées et enfin pour réguler les apprentissages au moyen de l'évaluation formative.<sup>32</sup> Il faut maintenant chercher à savoir les moyens qui ont été mobilisés pour un travail qui semble complexe dans des situations d'effectifs pléthoriques des classes et la formation des enseignants en particulier.

Par rapport à la prise en compte des langues nationales dans le processus d'apprentissage, le CEF s'inscrit également dans la droite ligne de la PC en entamant les apprentissages dans la langue maternelle des apprenants. Mais, cette fois-ci, il ne s'agit pas d'un bilinguisme de transition où selon la PC le français se substituerait à la LM des apprenants au fur et mesure que l'apprenant progresse dans son cursus. Dans la PC,

---

<sup>31</sup> Cadre général d'orientation du curriculum

<sup>32</sup> Curriculum de l'Enseignement Fondamental : programme de formation niveau 1, 2011

l'enseignement devenait monolingue — français unique langue de l'école — à partir du second cycle. Le Curriculum veut un bilinguisme qui se maintient tout au long du processus d'apprentissage, au moins tout au long des deux cycles de l'enseignement fondamental avec la possibilité de l'étendre au lycée, voire dans les universités. L'objectif principal est de faciliter les apprentissages en les commençant dans les langues maternelles, mais également de valoriser les langues locales au même titre que la langue française. Dans le tableau suivant, nous présentons le modèle de bilinguisme voulu par le Curriculum de l'enseignement fondamental.

	Domaine langue et communication	Autres domaines	Vol horaire L1 tous domaines	Vol horaire L2 tous domaines
Première année	Étude de la LN seulement	LN, médium tous domaines	100%	0%
Deuxième année	Étude LN 50%, étude L2 oral 50%	LN médium tous les domaines	75%	25%
Troisième année	Étude L2 oral et écrit 100 % du volume de LC	SMT en L2 + autres domaines en LN	25%	75%
Quatrième année	Étude du L2 (100 % vol de LC)	SMT en L2 + autres domaines en LN	25%	75%
Cinquième année	Étude L2 (75 % du vol de LC) + étude LN (25 % LC)	Tous domaines en L2	50%	50%
Sixième année	Étude L2, 75 % du vol LC + étude LN, 25 %	Tous les domaines sont enseignés en L2	50%	50%

**Tableau 13. Modèle de bilinguisme choisi au Mali. LN :Langue Nationale, LC :Langue et Communication, SMT : Sciences Mathématique et Technique, VOL : Volume, L2 : français.**

En première année, l'enseignement se fait uniquement en langue nationale. A partir de la deuxième année le français fait son introduction à seulement 25% du temps horaire d'enseignement. En troisième et quatrième année le français prend le dessus et occupe 75% du temps d'enseignement. En cinquième et sixième année les deux langues se partagent à part égal le temps horaire d'enseignement. Sur le plan linguistique, l'objectif

est qu'en sixième année, les enfants aient les mêmes compétences en langue française et en langue nationale.

### **3.4.2. Les apports du Curriculum Bilingue à la pédagogie convergente**

L'introduction de la Pédagogie Convergente dans les écoles a permis de balayer le chemin au Curriculum Bilingue. Ainsi, la PC qui vise à favoriser « *une transition (semble-t-il) naturelle vers le français en développant une "convergence" des comportements, des attitudes et aptitudes pour un apprentissage des deux langues [...]* ». (Wambach, 2001 : 121) a été emprunté par le Curriculum Bilingue. Vu que toutes les langues ne fonctionnent pas de la même manière, il y a donc lieu de prendre de la hauteur avec cette façon de comprendre l'apprentissage en intégrant à la PC le facteur métalinguistique de la langue. Cela revient à considérer chaque langue dans sa différence en conduisant les apprenants à prendre rapidement conscience des similitudes et différences entre la langue maternelle de l'école et la langue seconde. La plupart des langues maliennes, voire africaines disposent d'une construction morphosyntaxique complètement différente de celle de la langue française. Sur le plan phonologique, il en est de même ; certains sons en français n'existent pas dans les langues nationales (Ouoba, 2016 :3). C'est pourquoi le Curriculum Bilingue ne se limite pas à la convergence méthodologique, il intègre à celle-ci une convergence linguistique permettant l'étude de quelques notions linguistiques fondamentales pour l'apprentissage du français (Nounta, 2015 :58). L'activité métalinguistique devient, en effet, l'un des axes importants pour permettre aux apprenants de prendre conscience des différences entre les langues en confrontation.

*un enfant malien qui ne fait que communiquer dans sa langue sans être amené à réfléchir à son fonctionnement, puis qui apprend le français selon le principe du bain linguistique, en construisant seul les règles de fonctionnement de cette L2, peut tout à fait passer plusieurs années à l'école sans construire la notion de genre, et toute la chaîne d'accords qu'elle commande à partir du nom » (Maurer, 2007 : 19).*

C'est justement à ce niveau que le Curriculum Bilingue voudrait aussi agir. Au fait, on part du principe que les enfants ont des connaissances de base dans leur LM. Mais dès leur inscription à l'école, le CB matérialise ces connaissances linguistiques en conscientisant chez les apprenants le fonctionnement de la première langue acquise en milieu familial. La consolidation de la langue première est alors considérée comme gage d'une appropriation efficace de la langue seconde — le français. Le Curriculum Bilingue insiste également sur la notion de transfert des compétences pour faire en sorte que les

savoirs acquis en famille et lors des premières années d'apprentissage en langue maternelle puissent être conscientisés dans la langue seconde. En lecture et en écriture par exemple, il existe des similitudes entre le français et les langues maliennes tels que le sens de la lecture, le caractère identique de certains graphèmes, stratégies de lecture (anticipation, reconnaissance des silhouettes de textes, construction des notions relatives aux types d'écrits) ; il y a donc lieu de mettre ces éléments en valeur (Maurer, 2007). Comme dans toutes les réformes et innovations, le CB malien ne manque pas de critiques. Depuis son processus de mise en application jusqu'à sa généralisation, il fait apparaître des insuffisances que nous évoquons dans le point suivant.

### ***3.4.3. Les insuffisances du curriculum***

Des chercheurs comme (Maurer, 2007 & Nounta, 2015) ont souligné les insuffisances du CB, et des études réalisées par le ministère en charge de l'éducation reviennent sur ces mêmes insuffisances<sup>33</sup>. En effet, le Curriculum Bilingue a été généralisé dans les écoles maliennes à partir de l'année 2004. Toutes les treize langues connues officiellement comme langues nationales devraient être introduites dans le système scolaire comme dans ce tableau.

---

<sup>33</sup> Nous y reviendrons largement lorsque nous aborderons l'analyse de mes données.

Régions	Langues utilisées
Kayes	soninké, bamanankan, fulfulde, khassonké
Koulikoro	bamanankan, syenara, mamara
Sikasso	bamanankan, syénara, mamara
Ségou	bamanankan, bomu, mamara
Mopti	fulfulde, dogon, bamanankan, songhoy, bozo
Tombouctou	songhoy, tamasheq, fulfulde
Gao	songhoy, tamasheq
Kidal	tamasheq
Bamako	bamanankan

**Tableau 14. Répartition des langues nationales sur le territoire (Source : Haïdara, 1999)**

Le tableau retrace une étude réalisée par des chercheurs maliens (Haïdara :1999). Cette répartition linguistique devrait être adoptée par le Curriculum Bilingue. Onze langues nationales sont représentées dans le tableau alors que nous sommes à treize langues nationales depuis 1996. Cela signifie qu'une répartition linguistique mieux adaptée devrait exister pour la mise en application du Curriculum Bilingue. Même si une nouvelle répartition linguistique existe, nous n'en avons pas eu connaissance pour notre étude. Les langues présentes dans les régions ne sont pas toutes forcément enseignées dans ladite régions. Seulement les langues majoritaires prises en compte choisies comme médium d'enseignement. Cela semble normal d'autant plus qu'au Mali, la LM se définit comme la langue que l'enfant parle couramment. Et cela ne suffit pas, il faut que cette langue soit la langue dominante de son environnement (loi d'orientation sur l'éducation, 1999). Cela signifie qu'un apprenant qui a pour langue maternelle le songhoy peut se retrouver dans la ville de Fana — ville majoritairement bambarophone<sup>34</sup> ; même si cet enfant ne parle pas un mot du bamanankan, on considèrera que sa langue première est le bamanankan, en tout cas, à l'école.

En 2015, lors de nos enquêtes dans un lycée de Bamako dans le cadre de la rédaction de notre mémoire de Master 2, une lycéenne s'exprimait ainsi : « *je n'aime pas la langue*

<sup>34</sup> Nous empruntons ce terme à Noyau (2011). Il désigne les locuteurs du bamanankan.

*bambara, car c'est une langue très difficile pour moi parce que ce n'est pas ma langue maternelle malgré que c'est la langue la plus parlée au Mali* ». Cette jeune dame doit apprendre le bamanankan comme matière en milieu bambarophone alors qu'elle arrivait d'une région où la langue dominante est le songhoy. Sur un autre plan, la formation initiale des enseignants au Curriculum Bilingue n'est pas programmée dans leur cursus de formation. C'est à travers une politique de formation continue qu'ils apprennent à écrire et à lire dans les langues nationales. Concernant les ressources pédagogiques, la production des livres pour l'école pose aussi des problèmes. Les livres sont parfois inexistantes. S'ils existent, les enseignants les trouvent incohérents avec le programme scolaire et d'autres ne savent pas s'en servir, faute de formation comme nous le verrons dans l'analyse que nous avons effectuée grâce à la Commission Éducation de l'Assemblée nationale.

Une étude réalisée par le ministère de l'Éducation Nationale au cours de l'année 2011-2012 dans l'ensemble des régions du pays exceptées les trois régions du nord (Tombouctou, Gao et Kidal) pour des raisons sécuritaires, révèle la difficile mise en application du Curriculum Bilingue dans les écoles. Il ressort de cette enquête que la plupart des écoles ayant ouvert leurs portes au Curriculum Bilingue ont été obligées de fermer pour plusieurs raisons.<sup>35</sup> L'étude a fait la liste des écoles pratiquant le CB que nous présentons dans le tableau suivant.

---

<sup>35</sup> Ces raisons seront largement étudiées dans l'analyse des entretiens.

Régions	AE	CB niveau 1	CB de la 1ère à la 6ème	Partiellement à CB	CB abandonné	Total écoles
Bamako (Bko)	Rive droite			37	14	51
	Rive gauche		1	139	10	150
Total Bko			1	176	24	201
Kayes	Kayes		58	31	2	91
	Kita		5	45	16	66
	Nioro du Sahel		5	28	1	34
Total région de Kayes			68	104	19	191
Koulikoro	Koulikoro	441	91	168	184	884
	Kati	279	84	89	14	466
Total région Koulikoro		720	175	257	198	1350
Ségou	Ségou	256	137	320	103	816
	San		37	124	50	211
Total région de Ségou		256	174	444	153	1027
Sikasso	Bougouni		2	367	233	602
	Koutiala			89	30	119
	Sikasso		2	237	55	294
Total région de Sikasso			4	693	318	1015
Total national		976	422	1674	712	3784

**Tableau 15. Nombres d'écoles à curriculum, exceptées les trois régions du Nord (Sources : CPS-MEALN 2012, cité dans Nounta 2015)**

Le tableau inspiré des travaux de Nounta (2015) nous permet d'entrevoir l'évolution du Curriculum Bilingue au Mali. Dix-huits années après, la situation a évidemment bien évolué ; hélas nous ne disposons pas de nouvelles données. Qu'à cela ne tienne, si nous nous référons à l'exemple de la ville de Fana où nous avons réalisé une partie de notre enquête, en 2016 des classes qui pratiquaient le Curriculum Bilingue l'avaient abandonné en 2017, faute d'enseignants qualifiés. Et les témoignages des acteurs

de l'école que nous avons interrogés font ressortir que la courbe des écoles qui pratiquent le Curriculum Bilingue décroît fortement. Le tableau ci-dessus montre qu'en 2012, 712 écoles sur 3784 écoles ont abandonné le Curriculum Bilingue soit 18,81% du total des écoles à Curriculum Bilingue. Maintenant que nous avons compris les idéologies et l'évolution des réflexions autour des systèmes éducatifs africains et maliens en particulier, la partie qui suit s'intéresse à la problématique, la méthodologie que nous avons utilisée dans le recueil des données et dans l'analyse ainsi que les notions théoriques qu'il a fallu mobiliser pour l'analyse des données.

# PARTIE 2 PROBLÉMATIQUE, MÉTHODOLOGIE ET CADRAGE THÉORIQUE

Après avoir explicité la problématique et la méthodologie de l'enquête et du traitement des données, nous proposons ici une réflexion sur des théories qui nous serviront de cadre pour l'analyse de nos données. Il mettra particulièrement l'accent sur les notions de politique linguistique, aménagement ou encore planification. Ces notions nous aideront à situer la politique et les aménagements linguistiques adoptées au Mali, et particulièrement à l'école. Ensuite, nous faisons appel à quelques théories développées autour de l'acquisition de langue et son rôle dans le processus d'acquisition des savoirs. La notion de bi/plurilinguisme y est également abordée dans la mesure où notre travail traite de cette question à l'école malienne. Elle nous permet d'appréhender la notion de Bi/plurilinguisme et l'enseignement bilingue analyser comment le Curriculum Bilingue met en application cet enseignement. Nous clôturons le chapitre avec la question de l'alternance codique. Cela nous servira d'outil pour l'analyse des interactions entre enseignant et apprenants.

## **Chapitre 1**

### **Problématique et méthodologie de recherche**

#### *1.1. Explicitation de la problématique*

Les chapitres de la première partie ont permis d'édifier le contexte linguistico-politique de l'introduction des langues nationales à l'école au Mali. On a pu comprendre que, malgré les difficultés, de son indépendance en 1960 à aujourd'hui, le Mali dispose d'une longue expérience dans l'introduction des langues nationales à l'école et est même considéré comme un pionnier de l'enseignement bilingue en Afrique (Skatum, 2010 ; Noyau, 2011). Peut-on pour autant se satisfaire du degré d'implantation du CB et de la qualité de l'éducation scolaire ? Plusieurs chercheurs maliens et d'ailleurs comme Nounta (2015), Noyau (2011 et 2016), Maurer (2004, 2007), Dia (2016), Haidara, 2014), impliqués dans la réflexion et l'analyse de l'enseignement bilingue au Mali s'accordent à dire que le chemin d'une application effective et efficace du Curriculum Bilingue reste encore long. Force est de constater que la mise en œuvre du CB est encore de nos jours, confrontée à des difficultés majeures qui compromettent l'atteinte des objectifs fixés — à

savoir, rehausser la qualité de l'éducation en utilisant la langue maternelle des apprenants comme socle des apprentissages.

Concernant les enseignants, la concrétisation des objectifs nécessite un travail sur la question épineuse de la formation des enseignants qui, on le sait, occupe une place prépondérante pour garantir une meilleure éducation scolaire des enfants, mais également pour impulser l'innovation pédagogique. À cet égard, Opertti & Duncombe (2011) préviennent sur le fait que les enseignants sont des co-développeurs des curricula, des apprenants à vie et des agents dynamiques du changement, d'où l'importance cruciale de leur formation. Les enseignants sont la clé de voute du système scolaire. Au vu des arguments de Operti et Duncombe, ils ne devraient pas être que des agents qui se contentent d'appliquer les programmes scolaires ; ils devraient contribuer à leur élaboration, l'application effective des programmes en dépendrait. Les constats montrent qu'au Mali, la plupart des enseignants sortent des Instituts de Formation des Maîtres (IFM) avec des compétences très limitées (Noyau, 2011, 2014, PRODEC, 2000). Les insuffisances dans la formation des maîtres réduisent considérablement leurs capacités en termes de culture métalinguistique en L1 et en L2, la durée des formations continues des enseignants étant comprise entre une semaine à une quinzaine de jours (Noyau, 2011). On soulignera d'ailleurs qu'en 2008, quelques années après l'implantation du Curriculum Bilingue, une étude des partenaires de l'école — société civile, ministère de l'éducation nationale, le syndicat de l'éducation — revenait sur l'insuffisance de la qualité des enseignants au Mali. La même année (2008), le forum sur le CEF recommandait la formation des enseignants à travers des sessions organisées par les Centre d'Animation Pédagogique (CAP) et les académies. Encore de nos jours, et comme nous le constaterons dans l'analyse des données, le manque de formation adéquate pour les enseignants semble persister et entrave considérablement la mise en œuvre de la politique linguistique scolaire en vigueur.

C'est dans ce sens que Opertti & Duncombe (2011) invitent les décideurs des politiques éducatives, non seulement à former les enseignants, mais à les associer à l'élaboration des innovations en s'appuyant sur leurs connaissances et leurs expériences. Leur sensibilisation et formation est un acte à poser en amont de l'intégration de toute innovation à l'école. S'intéressant à la réforme des systèmes scolaires européens en vue d'une meilleure intégration à travers la prise en compte de toutes les sensibilités sociales, culturelles, et économiques dans les pays membres, Foerster et Simon (2003 :55) affirment que l'enseignant doit être doté, en premier lieu de compétences suffisantes afin

de conduire les changements de comportement d'apprentissage chez les apprenants pour vivre en société. Se joignant à ces propos, Noyau (2018), après une analyse de l'enseignement bilingue au Mali souligne que pour aller vers l'innovation pédagogique bilingue, « *les enseignants doivent être aidés et outillés : sensibilisation aux propriétés de la L1 qu'ils enseignent, et aux divergences à anticiper entre L1 et L2, et après le primaire, aux caractéristiques des L1 du milieu environnant* ». Les enseignants constituent la pierre angulaire du dispositif de l'enseignement et de l'apprentissage.

Au plan institutionnel, on assiste à un manque récurrent de matériels didactiques où les rares livres pour enseignants et élèves ne sont pas traduits en langues nationales. Comme nous le verrons dans l'analyse des entretiens que nous avons eus avec les enseignants le fait que les manuels scolaires et documents de formation des enseignants soient en langue française, même pour les classes monolingues en langues nationales, constituerait l'un des obstacles majeurs à la mise en pratique du CB. Les enseignants étant tous bilingues — bamanankan / français — se sentiraient en insécurité linguistique dans la langue qui est censée être leur langue première, une insécurité qui se situerait au niveau de l'utilisation des terminologies techniques adaptées aux situations d'enseignement. Sur un autre plan, il y a lieu de souligner la difficile question de l'organisation des affectations des enseignants dans les zones linguistiques adéquates et la continuité du Curriculum Bilingue à tous les niveaux du premier cycle de l'enseignement fondamental. Cette question fait d'emblée appel à la cohérence du programme scolaire entre les différentes classes.

En matière de la représentation linguistique, bien qu'une politique de sensibilisation ait été mise en place pour accompagner le Curriculum Bilingue, Dia (2016) analyse les croyances et les représentations sociales circulantes des populations qui, souvent, ne croient pas en l'importance des langues nationales à l'école face à une langue internationale qu'est le français. Ils voient toujours la nécessité de l'apprentissage et la maîtrise par leurs enfants du français. Déjà en 1999, Cécile Canut avait expliqué pourquoi aux yeux des populations locales le français, langue officielle, restait si important, incontournable :

*Le français langue scolaire, langue légitimée, permet l'ascension sociale et la réussite professionnelle, au sein de la hiérarchie telle qu'elle est instaurée depuis les indépendances sur le modèle français. Si, pour des raisons communicationnelles, le bambara remplace le français dans de nombreuses situations dites formelles (services publics, administration, voire même dans les classes), la connaissance du français est*

---

*obligatoire pour poursuivre des études et devenir par exemple fonctionnaire [...] (Canut, 1999 : 42).*

Ce constat est patent d'autant plus que certains parents et la société civile qui n'accordent pas la priorité à la langue maternelle, inscrivent leurs enfants dans des écoles privées qui ne suivent pas les directives de l'enseignement en langues nationales. Pour Nounta (2015), l'un des blocages concernant la mise-en-œuvre du Curriculum est relatif au statut des langues nationales et l'opinion qu'on en fait au sein de la société. Aucune des treize langues maliennes ne bénéficie de statut de langue officielle et n'est reconnue comme langue d'ouverture au reste du monde. Si elles ont un statut de langues nationales, nous nous accordons avec Canut (1999) pour dire que certaines d'entre elles comme le bamanankan, remplace le français dans les communications quotidiennes des populations, parfois même dans les médias, particulièrement avec la prolifération des médias de proximité (la radio). Par ailleurs, se pose la question des langues à développer (Dia, 2016). Face à toutes ces questions complexes qui caractérisent encore aujourd'hui l'école malienne, l'on est en droit de se poser quelques questions au cœur de cette recherche.

En effet, l'arrière-plan dressé permet de comprendre l'objectif de cette recherche qui est d'examiner le Curriculum Bilingue du point de vue de sa mise-en-œuvre actuelle, de ses pratiques effectives, de ses forces et faiblesses. La recherche entend éclairer deux grandes questions : au niveau institutionnel, quels sont les facteurs sur lesquels les décideurs de l'école malienne doivent agir pour une meilleure application de l'enseignement bilingue dans une optique d'amélioration de la qualité de l'éducation scolaire ; et au plan plus didactique, comment se met en place à l'école primaire l'enseignement bilingue ? Les enseignants ne devraient-ils pas participer activement à l'élaboration des méthodes et de pratiques d'enseignement bilingue ?

Quel est le point de vue des acteurs à différents niveaux hiérarchiques du système éducatif concernant l'intérêt du Curriculum Bilingue ? Quels en sont à leur avis les bénéfices ? Pour répondre à cette question, nous avons interrogé :

- des politiques, responsables de la Commission Éducative à l'Assemblée Nationale
- des conseillers pédagogiques
- des responsables de l'administration scolaire
- des enseignants

Comment s'effectue la mise en œuvre du CB dans les classes du primaire ? Au plan didactique, comment les enseignants mettent-ils en œuvre le CB dans les classes ? Quelles stratégies d'enseignement bilingue adoptent-ils pour faciliter le passage du bamanankan au français ? Quelles sont leurs réussites et quels obstacles rencontrent-ils ?

Une série d'enquêtes de terrain pour éclairer ces questions vise à interpeller les acteurs de l'école malienne dans le but de fournir des pistes concrètes pour améliorer le dispositif en termes de moyens et de pratiques efficaces.

### *1.2. Méthodologie de la recherche*

Afin de mener à bien les enquêtes de terrain, une méthodologie combinant des démarches d'enquête auprès des acteurs pour obtenir leur discours et des démarches d'observation de classe, a été mise en œuvre. Examinons de plus près à présent le terrain de recherche.

#### **1.2.1. Terrain de recherche : le 1er cycle de l'enseignement fondamental**

Notre recherche s'inscrit dans une démarche ethnographique sur l'école malienne. Cela nous a imposé d'emblée un déplacement sur le terrain de recherche en République du Mali. Puisque le Curriculum Bilingue (cf. chapitre 3) est notre sujet de recherche, nous nous sommes orienté vers les écoles fondamentales où la pratique du Curriculum Bilingue est en vigueur et où le bamanankan<sup>36</sup> est la langue utilisée concomitamment avec le français dans l'enseignement.

#### **Les régions bambarophones ?**

Les zones bambarophones se sont imposées comme choix de terrain pour deux raisons principales. Premièrement, ces zones ont accueilli la plupart des expérimentations des différentes approches bilingues introduites dans les écoles maliennes (cf. chapitre 3). Comme les informations dont nous disposions nous apprenaient que le CB n'est pas pratiqué dans toutes les écoles, nous devions chercher des écoles où il était mis en œuvre. Deuxièmement, ce choix géographique élimine du point de vue du chercheur, toute difficulté communicationnelle éventuelle liée à la

---

<sup>36</sup> Elle est notre langue maternelle, et la seule langue malienne dont nous sommes locuteur.

maitrise du français pour les informateurs. En effet, le bamanankan est la langue malienne que nous parlons en plus du français, un avantage certain pour le chercheur.

### **Pourquoi le choix des villes moins développées ?**

Au départ, notre connaissance de la situation socioéconomique du pays nous a conduit à nous fixer comme principe de ne pas enquêter dans les grandes villes comme Bamako et les capitales régionales comme Koulikoro<sup>37</sup>, Kayes, Sikasso, Ségou, Gao ou Mopti etc. Nous partions du principe que les écoles des grandes villes maliennes disposaient de plus de ressources matérielles et humaines. Partir au-delà de ces villes constituait pour nous la découverte de réalités peu connues ou en tout cas, moins connues que celles des grandes villes, d'où notre recherche d'écoles pouvant nous accueillir pour notre recherche hors des grandes villes. Les informations reçues de nos contacts au Mali nous ont orienté principalement vers la ville de Fana. Située à 160 km de Koulikoro (la deuxième région administrative du Mali), à environ 120 km de Bamako et à 110 km de la ville de Ségou (la quatrième ville administrative du Mali), Fana nous a paru l'endroit propice pour notre travail. Par ailleurs, cette ville avait abrité toutes les expérimentations en enseignement bilingue au Mali, nous rassurant ainsi de la présence du Curriculum Bilingue.

### **Le 1<sup>er</sup> cycle de l'enseignement fondamental comme échantillon**

Un autre critère de choix d'école était l'enseignement fondamental, principalement le premier cycle de ce niveau d'enseignement. En effet, la mise en place du Curriculum Bilingue concerne principalement l'enseignement fondamental (cf. chapitre 3). Le premier cycle de l'enseignement fondamental s'étend sur les six premières années de scolarisation (équivalent de l'enseignement primaire dans d'autres contextes). Le second cycle recouvre les trois dernières années de l'enseignement fondamental (le collège). Notre enquête s'inscrit au premier niveau parce que le Curriculum Bilingue est présent principalement à ce niveau d'enseignement, même si de manière prévisionnelle, il devait s'étendre au second cycle.

---

<sup>37</sup> Koulikoro est une ville et chef-lieu de la région qui porte son nom. Cela est valable pour les autres villes citées à l'exception de Bamako qui est la capitale du pays.

### **1.2.2. Les phases successives de l'enquête**

L'enquête s'est déroulée en deux phases : une première phase que nous avons appelé la pré-enquête et une seconde appelée l'enquête finale.

#### **La pré-enquête**

La pré-enquête s'est réalisée dans deux villes : les villes de Fana et de Ségou en mai 2016. Une enseignante avec qui nous avons été mis en contact a servi de porte d'entrée dans l'école de Fana. Dès notre arrivée à Bamako, nous nous sommes rendu à Fana pour la prise de contact. Le jour même de notre voyage, il nous a été conseillé d'entamer directement la récolte des données car, d'une part, c'était l'approche des vacances, et d'autre part, certains parents réclamaient déjà leurs enfants pour les activités champêtres<sup>38</sup>. Au vu de cette situation, les enseignants se considéraient déjà en « pré-vacances<sup>39</sup> » alors que les vacances étaient prévues pour le 30 juin. Au Mali, la culture des champs est tributaire, d'une part, de la pluviométrie, et d'autre part, des « bras valides<sup>40</sup> ». C'est pourquoi au début de la saison pluvieuse, les parents réclament leurs enfants pour qu'ils les appuient dans les activités agricoles. À l'évidence, le travail s'annonçait difficile puisque ni les enseignants, ni les élèves n'étaient assidus en classe. La pré-enquête qui avait pour but de découvrir le terrain de recherche, aurait été impossible sans l'engagement de la direction pour sensibiliser quelques enseignants qui ont accepté de nous accueillir dans leurs classes. Grâce à l'intervention de la direction de l'école, il nous a été possible de suivre en les observant, quelques heures de cours. Ensuite, afin de nous entretenir avec des enseignants sur leurs pratiques et leurs représentations sur le Curriculum Bilingue, il a fallu demander la disponibilité de chaque enseignant afin de fixer des rendez-vous individuels. Ce travail s'est étendu sur plusieurs semaines avec des rendez-vous décalés parfois repoussés et d'autres qui n'ont finalement jamais eu lieu.

Comme nous n'avons pas eu suffisamment de temps pour observer des pratiques de classes à Fana, nous avons entamé des recherches pour trouver d'autres écoles qui pratiquent le Curriculum Bilingue. Ainsi, nous avons pris contact avec un Groupe Scolaire de Ségou, la quatrième ville administrative du Mali. Le choix de cette ville nous a conduit

---

<sup>38</sup> Il s'agit des activités agricoles. Pendant l'hivernage, les enfants servent de main d'œuvre pour les parents.

<sup>39</sup> C'est le terme qu'on entend des enseignants et de l'administration de l'école pour justifier la réduction des activités scolaires ;

<sup>40</sup> Les enfants qui aident les parents dans la culture des champs. L'agriculture étant peu industrialisée, l'on a besoin de beaucoup de main d'œuvre.

à enfreindre un de nos principes de départ, qui était de ne mener les enquêtes que dans des villes moins développées. Dans cette école, nous avons pu observer quelques cours et nous entretenir avec deux enseignants. Cependant, à Ségou également, c'était les « pré-vacances ». Les enseignants, aussi bien que les élèves avaient commencé à désertier les classes. Le peu de données recueillies n'était pas à la hauteur du souhait, mais elles n'étaient pas négligeables, car elles nous permettaient de découvrir le terrain scolaire malien<sup>41</sup>.

De retour à Bamako et en complément de ces premières démarches de terrain, nous avons entamé des recherches documentaires auprès de certains spécialistes du Curriculum Bilingue, notamment à la Direction Nationale de la Pédagogie et à l'Académie Malienne des Langues (AMALAN) ; car en dehors de quelques articles, et des rapports qui traitent du Curriculum Bilingue au Mali, nous ne disposons pas de textes officiels sur la question. Ces démarches ont donc clôturé la phase de pré-enquête. Cette première expérience nous a permis d'avoir un aperçu et une première compréhension du fonctionnement des classes bilingues et nous a incité à revoir nos objectifs de recherche et à aiguiser nos outils méthodologiques pour mieux réaliser l'enquête finale.

### ***1.2.3. Réorientation de la thématique de recherche***

À l'issue de la pré-enquête, il nous a été comme « imposé » de revoir notre projet de recherche qui, au départ, prévoyait en collaboration avec des enseignants du Curriculum Bilingue, de mettre en place des activités bilingues dans les classes dans le but de sensibiliser les enseignants et les apprenants à la réflexion métalinguistique comme élément pouvant faciliter l'acquisition de nouvelles langues. Ce projet initial avait été élaboré à partir d'analyses et critiques de chercheurs sur l'absence de contact de la langue française avec les autres langues maliennes de l'école. Or, lorsque l'on parle d'enseignement bilingue, il y a forcément une mise en relation des langues utilisées dans l'enseignement. De plus, au Mali, l'une des raisons de l'introduction de l'enseignement bilingue est de permettre la transférabilité des acquis de langue première vers le français. Cela imposait, à notre sens, comparaison des langues à travers des activités métalinguistiques. Ce travail devait constituer également un éveil aux langues permettant d'agir sur les représentations des élèves, voire des enseignants qui pourraient encore

---

<sup>41</sup> Nous soulignons que bien que nous soyons malien, nous n'avons réellement vécu que quatre années dans ce pays. Chose qui ne nous permettait pas d'avoir des connaissances préalables des pratiques dans les écoles. Ce travail exploratoire était, par conséquent, une nécessité et une découverte.

douter de la capacité des langues nationales maliennes à transmettre des savoirs scientifiques et communiquer avec le monde au-delà des frontières maliennes.

Toutefois, la pré-enquête nous a amené à revoir cet objectif didactique. D'une part, nous nous sommes rendu compte que le Curriculum Bilingue était confronté à d'énormes difficultés telle que la formation des enseignants et d'autre part, que sa pratique n'était pas effective dans toutes les classes. À cause du manque de formation, les enseignants semblaient douter de leurs compétences dans l'enseignement du Curriculum Bilingue. Ces difficultés nous ont amené à le reconfigurer.

#### ***1.2.4. L'enquête finale : le voyage au Mali***

Elle s'est déroulée du 19 avril 2017 au 15 juin 2017. Après le séjour de 2016, nous avions prévu de retourner au Mali au mois de février 2017 pour éviter la période de prévacances. Nous étions en contact avec la direction de l'école de Fana qui nous avait déjà donné son accord de principe pour nous accueillir. Par ailleurs, notre demande d'accueil au sein de l'Académie Malienne des Langues (AMALAN<sup>42</sup>) avait été acceptée pour que nous puissions y travailler et rencontrer des chercheurs qui travaillent sur les langues nationales. Suite aux difficultés mises à nu lors de la phase pré-enquête (cf. sous-section « difficultés » ci-dessous), nous avons dès notre arrivée sur le terrain, étendu notre recherche à la ville de Bamako pour avoir plus de données.

#### ***1.2.5. L'échantillonnage***

La population visée pour effectuer l'enquête a trait à certains acteurs occupant des fonctions institutionnelles et donc proches du système éducatif malien. Il s'agit de responsables pédagogiques et administratifs et d'acteurs politiques de l'Assemblée Nationale et enfin d'enseignants et les élèves. La démarche d'enquête nous a amené à rentrer en contact avec des institutions comme l'Assemblée Nationale, la Direction Nationale de la Pédagogie (DNP), le Centre d'Animation Pédagogique (CAP) de Fana et une école de la même ville, ainsi qu'un Groupe Scolaire de Bamako.

Dans les écoles, il s'est agi d'effectuer des observations non-participantes afin d'enregistrer des pratiques de classe qui ont été par la suite analysées dans le but de prendre connaissance et de réfléchir sur les stratégies didactiques développées par les

---

<sup>42</sup> Cette structure créée en septembre 2012, est un établissement public à caractère scientifique, technologique et culturel. Elle a pour mission principale de concourir à la promotion et au développement des langues nationales du Mali. Chaque langue nationale y dispose d'un département de recherche.

enseignants et l'utilisation que les acteurs de la classe font du bamanankan et du français, d'une part, et de l'autre, mettre en confrontation ces stratégies avec les textes officiels qui régissent l'enseignement selon le modèle Curriculum Bilingue. Le travail d'observation de classe a été réalisé dans les trois premières classes du 1<sup>er</sup> cycle de l'enseignement fondamental : Le Curriculum Bilingue y était pratiqué, ce n'est pas le cas pour les classes supérieures.

### ***1.2.6. Interview avec des responsables pédagogiques et la Commission Éducation de l'Assemblée Nationale***

En dehors de l'école, au niveau institutionnel, nous avons interviewé deux responsables pédagogiques à l'aide d'un guide d'entretien semi-directif. L'un est chargé de la gestion des manuels scolaires à la Direction Nationale de la Pédagogie (DNP). Le second est un conseiller pédagogique du CAP (Centre d'Animation Pédagogique) de Fana. L'objectif est de prendre connaissance, d'une part, du degré d'application du Curriculum Bilingue dans les écoles et des efforts déjà consentis par l'État ; d'autre part de découvrir les représentations de ces responsables sur le CB, et à travers eux, l'opinion des maliens sur le Curriculum Bilingue.

Sur ces mêmes questions nous avons jugé nécessaire de discuter avec des structures non gouvernementales comme l'Assemblée Nationale afin de récolter plus d'informations complémentaires, voire divergentes. Le rôle de l'Assemblée Nationale étant, d'une part, le vote des lois intervenant dans le domaine scolaire et d'autre part, le contrôle des activités du gouvernement sur l'application des lois, il nous est apparu important de nous entretenir avec la Commission Éducation de l'Assemblée Nationale. Il s'est agi d'un entretien individuel avec le Vice-président de ladite commission qui nous a été présenté par le président de la Commission comme étant la personne pouvant nous apporter plus d'éclaircissement sur les actions menées sur le terrain par le gouvernement.

### **Le choix de la langue pour le déroulement des entretiens**

Pour les interviews, nous n'avons imposé aucune langue de communication. Nous sommes partis d'une idée préconçue, peut-être aussi à cause de ce que nous savons de la société malienne, que les enseignants et certains acteurs de l'école ne seraient pas à l'aise avec le français. Nous étions dans une zone bambarophone. Nous savions donc que la langue de communication sur le terrain serait soit le français soit le bamanankan. Pour cette raison, à l'entame de nos entretiens, nous avons chaque fois expliqué à nos

interlocuteurs qu'ils pouvaient parler dans la langue de leur choix (bamanankan ou français). C'est ainsi que dans les données, nous rencontrons les deux langues. À la question de faire un choix de langue de communication, toutes les personnes interrogées nous ont fait savoir que la question de la langue leur était égale : ils pouvaient s'exprimer dans l'une et l'autre. Et puisque notre guide d'entretien était en langue française, nous entamions la discussion en français. Sans imposer aucune langue, les deux langues — français et bamanankan — se sont toutes deux avérées indispensables dans nos conversations ; de beaux exemples de communication bilingue et de surcroît une image de la société malienne où français et langues nationales se partagent les conversations ordinaires.

Concernant les interactions didactiques, français et bamanankan s'alternent également entre l'enseignante et les apprenants alors que rien n'imposait non plus cela. C'est généralement un choix didactique de l'enseignant d'alterner le bamanankan et le français. L'enseignante part du principe que cette alternance est un facteur déterminant de l'enseignement bilingue même si le programme scolaire ne la lui a pas imposée.

### **Observations de classe et entretiens avec les enseignants**

Les données dont nous disposons sont issues de deux temps d'observations de classe en avril 2016 et de mai à juin 2017 dans les villes de Bamako et Fana enregistrées à l'aide d'un magnétophone avant transcription (cf. annexes 2, 3 et 4). Ensuite, à l'aide du même matériel nous avons enregistré nos entretiens avec les enseignants que nous avons suivis en classe. Ceux-ci ont eu lieu en classe, tout de suite après les observations et ont été complétés par d'autres en dehors des écoles sur rendez-vous. Nous nous sommes organisés en fonction de la disponibilité des uns et des autres, en leur laissant le choix de nous proposer le moment et le lieu qui leur convenaient le mieux.

Par ailleurs, les entretiens menés avec les responsables pédagogiques et politiques se sont déroulés pour l'un à son domicile, et pour les deux autres, à la Direction Nationale de la Pédagogie.

Toutes ces données (annexes 2, 3 et 4) sont en audio et ont été transcrites par nos soins suivant la convention de transcription du Groupe Aixois de Recherche en Syntaxe (GARS).

### ***1.2.7. Difficultés rencontrées lors de la collecte des données***

Comme tout travail de recherche, en particulier dans le cadre d'une démarche ethnographique, l'on est souvent confronté à des difficultés. Notre travail n'est donc pas une exception à la règle. Le début de notre thèse en octobre 2015 a coïncidé avec de grands bouleversements au niveau de l'ensemble du système scolaire et universitaire au Mali. Si au niveau universitaire, des solutions semblent avoir été trouvées, au niveau de l'enseignement fondamental et secondaire les problèmes persistent encore en 2020. Ainsi, les contretemps que nous avons rencontrés sur le terrain sont principalement d'ordre administratif et social. En 2016, pour la pré-enquête, après avoir discuté des conditions et le moment de notre arrivée sur le terrain prévu pour début mai 2016, la veille de notre voyage, nous recevons un message nous notifiant l'imminence de la fin de l'année scolaire. Nous sommes obligés de nous rendre immédiatement sur le terrain à environ 150 km de Bamako — la ville de Fana. Sur place, nous nous rendons effectivement compte que les activités scolaires étaient considérablement réduites. Enseignants et apprenants étaient déjà en pré-vacances. Selon les enseignants, le gros du programme scolaire était fait. On n'attendait que les examens prévus pour le mois de juin alors qu'officiellement les vacances étaient prévues pour le 30 juin 2016. Étant dans une ville où l'agriculture constitue l'activité principale, les parents réclamaient déjà leurs enfants pour les travaux agricoles. Nous n'avons donc pu travailler à Fana que trois jours pendant lesquels le directeur de l'école s'est personnellement engagé à sensibiliser des enseignants qui ont accepté de retourner en classe.

Concernant l'enquête finale, nous avons décidé de retourner le plus tôt possible au Mali — courant mois de février — afin d'éviter la période de pré-vacances. Mais, encore cette année-là, l'enseignement fondamental et supérieur observaient une grève illimitée. Plusieurs revendications étaient à l'ordre du jour. Parmi elles, il y a entre autres, l'amélioration des conditions de travail et de vie des enseignants et l'adoption d'un statut particulier pour les enseignants du fondamental. C'est la suite d'une série de grèves entamée depuis octobre 2016 qui nous a amené à repousser la date de notre voyage. La grève n'a pris fin que le 03 mai 2017, soit plus de deux semaines après notre arrivée au Mali. Du côté de l'Académie Malienne des Langues (AMALAN) qui, en 2016 relevait de l'enseignement secondaire et n'observait pas de grève en 2016, elle était désormais sous tutelle de l'enseignement supérieur et en conséquence était aussi en grève. Par ailleurs, financièrement, nous n'étions pas suffisamment préparé. Nous avons demandé une bourse de mobilité auprès de l'école doctorale dont le versement a pris beaucoup de

temps. Nous devons financer nous-même le voyage en attendant de recevoir les fonds alloués par notre école doctorale.

L'enquête a finalement débuté le 15 mai 2017 et nous avons déjà reçu l'accord de principe du directeur de l'école pour poursuivre nos recherches dans son établissement. Après la grève, lorsque nous nous sommes présentés à Fana, le directeur nous a conseillé de demander l'autorisation au niveau du Centre d'Animation Pédagogique (CAP) ; car il avait reçu des critiques de sa hiérarchie suite à certaines de ses décisions. Le 14 mai 2017, le directeur du CAP ordonna à son adjoint de nous établir une autorisation écrite. Le 15 mai 2017 nous entamons notre enquête.

Il est mi-mai et comme l'année précédente, c'est les « pré-vacances », malgré les perturbations qui ont animé l'année scolaire. Pourtant, selon le directeur, des ordres seraient venus du CAP pour encourager la poursuite des cours afin d'arriver au bout du programme scolaire. C'est dans ces conditions que nous avons mené notre enquête. Ainsi, après échange avec le directeur de l'école, il nous a été autorisé de suivre quelques heures de cours par niveau, puisque les enseignants ne semblaient plus motivés pour les cours : ils étaient mécontents de la gestion de l'année scolaire et avançaient qu'il n'était plus possible de rattraper l'année scolaire. Ces quelques heures de cours suivis ne nous paraissaient pas suffisantes. Alors nous nous sommes engagés dans la recherche d'autres établissements scolaires à Curriculum Bilingue. C'est ainsi que nous avons été obligés de déroger à une de nos principes qui consistait à éviter les villes les plus développées. Ségou où nous avons travaillé pour la pré-enquête semblait être dans la même situation que Fana. Nous nous sommes alors tournés vers la ville de Bamako où nous avons pu suivre quelques cours. Même si les enfants de cette ville étaient épargnés par les activités agricoles, les enseignants n'étaient plus dans une posture de retourner en classe. Le mouvement de grève qui, encore en 2020 continue de perturber l'école malienne a été très préjudiciable pour notre travail de recherche. Cependant, grâce à la bonne volonté des directeurs et de certains enseignants, nous avons pu récolter des données qui, à notre avis, nous permettent d'atteindre les objectifs de notre recherche.

### **1.2.8. Choix méthodologiques de traitement des données**

Nous avons opté pour une étude ethnographique car nous pensons que c'est la meilleure manière de rendre compte des réalités du terrain. Ce choix n'est pas fortuit ; il s'inscrit bien dans une lignée de pensée scientifique qui, depuis des décennies fait ses preuves. En effet, le terme « *ethnographie* » signifie « *écriture des cultures* » ; il fait

référence à la description (graphie) d'un ethnos (un peuple, une culture) et dans cette large perception, l'enquête de terrain se situe à petite échelle : « *micro-terrain* » (Augé, 1994 : 9). Le contexte est en ce sens bien circonscrit. L'approche ethnographique a été développée dans les sciences humaines et sociales et repose sur l'enquête de terrain où l'ethnologue part du confort du bureau pour observer de près les communautés qu'il étudie. C'est une approche qui impose des qualités d'écoute, un regard distancié et une capacité d'étonnement (Muller, 2016 :35). Cela implique de bannir toutes idées de jugement des pratiques dans lesquelles l'on intervient en étranger, et qui n'est là que pour découvrir et apprendre. Les ethnographes estiment que pour rendre effectivement compte d'une situation, il est indispensable d'« *aller sur place, être physiquement présent dans la situation, la regarder se dérouler en temps réel* » (Arborio & Fournier, 2015 : 7).

Dans une perspective ethnographique, le chercheur se consacre à la description de la vie sociale d'un groupe. Il s'agit d'une observation directe « *par imprégnation lente et continue, de groupes humains minuscule, avec lesquelles nous entretenons un rapport personnel* » (Laplantine, 2001 :17). L'ethnographie comme le conçoit Van Campenhoudt & Quivy (2011 : 174) s'appuie sur l'étude de « *situations naturelles* ». Les données que l'on y recueille sont alors empiriques. Les informations récoltées ne sont pas suscitées par le chercheur. Celui-ci part à la découverte d'un monde quasiment nouveau où il a beaucoup de choses à découvrir grâce à son ouverture d'esprit. C'est « *grâce à l'observation, (qu') il est possible d'accéder aux pratiques effectives des acteurs et non à leurs discours sur leurs pratiques ou à leurs représentations* » (Van Campenhoudt & Quivy, 2011 : 174). Concernant l'enquête dans les écoles, Cambra Giné (2003 :17) souligne que

« *le chercheur d'orientation ethnographique, qui veut découvrir et montrer – sans démontrer – ce qui se passe dans les classes, doit apprendre à regarder, à sentir et à écouter ; faire l'expérience d'être immergé dans la vie de la classe telle qu'elle se déroule naturellement et telle qu'elle est vécue par ses acteurs* » (Cambra Giné, 2003 : 49)

Il va de soi que le chercheur « *s'efforce de rendre familier ce qui est étranger* » et de « *rendre étrange ce qui est familier* » (Beaud & Weber, 2010 : 37). C'est donc la neutralité du chercheur qui est mise en avant. Il doit s'éloigner de tous les à priori afin de se lancer dans un voyage de contemplation, un voyage dans l'inconnu qui doit conduire à changer sa perception du monde qu'il étudie. Difficilement, mais puisque indispensable, c'est donc par un effort de décentration de soi et par un regard distancié que nous avons pu observer des phénomènes autour de l'école malienne.

### Entretien individuel semi-directif

La récolte des données suivant l'approche ethnographique respecte certains critères en fonction du type de données que l'on envisage de récolter et de l'analyse qu'on entrevoit. Selon les besoins et objectifs que le chercheur s'est fixé, les trois cas de figure ainsi présentés dans le tableau ci-dessous peuvent servir d'outils pour les entretiens.

Entretien dirigé (ou directif)	Entretien semi-dirigé (ou semi-directif)	Entretien libre (ou non directif)
Discours non continu qui suit l'ordre des questions posées	Discours par thèmes dont l'ordre peut être plus ou moins bien déterminé selon la réactivité de l'interviewé	Discours continu
Questions préparées à l'avance et posées dans un ordre bien précis	Quelques points de repère (passages obligés) pour l'interviewé	Aucune question préparée à l'avance
Information partielle et réduite	Information de bonne qualité, orientée vers le but poursuivi	Information de très bonne qualité, mais pas nécessairement pertinente
Information recueillie rapidement ou très rapidement	Information recueillie dans un laps de temps raisonnable	Durée de recueil d'informations non prévisible
Inférence assez faible	Inférence modérée	Inférence exclusivement fonction du mode de recueil

**Tableau 16. De Ketele et Roegiers (1996, cité par Imbert, 2010 : 24)**

Suivant les différents types d'entretien présentés dans le tableau ci-dessus, il nous a paru intéressant de suivre les recommandations de l'entretien semi-directif qui est la meilleure façon de laisser nos interlocuteurs s'exprimer librement. L'entretien semi-directif donne la liberté aux enquêtés de développer leur opinion de manière libre avec des mots qui leur sont propres et d'exprimer des détails qui leur semblent utiles. Après avoir contextualisé l'échange l'intervieweur laisse le champ libre à l'enquêté, tout en cadrant la discussion afin d'atteindre les objectifs qu'il s'est fixés. Ces principes ont été retenus pour guider notre élaboration et mise-en-œuvre des entretiens semi-dirigés avec les acteurs.

### 1.2.9. Le travail complexe de transcription et ses aléas

#### Ethique du chercheur et respect de l'anonymat

Notre enquête a respecté l'anonymat dans le traitement des données. À aucun moment, nous n'avons fait référence aux noms et prénoms des personnes interrogées dans le cadre de notre enquête. De plus, les personnes interrogées ont bien été informées de la garantie de leur anonymat dans le traitement des données afin de leur permettre de s'exprimer de manière libre. En outre, nous avons retranscrit leur propos de la manière la plus fidèle possible.

#### Conventions de transcription de référence et choix effectués

Les recommandations de transcription de corpus oraux du Groupe Aixois de Recherche en Syntaxe (GARS) nous ont servi de référence pour la transcription de nos données. Ce groupe de recherche recommande l'utilisation standard de l'orthographe (Blanche Benveniste et Jeanjean, 1987, cité dans Toua, 2015 :117).

Symboles	Sens d'utilisation
/	Intonation montante (pause courte)
\	Intonation descendante (pause longue)
MAJUSCULE	Prononciation appuyée, emphase
::	Allongement syllabique
[rires], [bruit]	Commentaire du transcripteur
=Z=	Liaisons
	Hésitations
Xxx	Syllabe, mot ou énoncé inaudible

**Tableau 17. Symboles de transcription (inspiré de Mondada, 2003 : 87, cité dans Toua, 2015)**

Bien que la transcription d'un enregistrement soit considérée comme « *un processus de réduction des données* », nous nous attelons à rendre compte le mieux possible de l'essentiel des caractéristiques des discours enregistrés afin de rendre le texte accessible.

Pour permettre à nos interviewés de s'exprimer de manière libre et ainsi éliminer toute situation d'insécurité linguistique, nous avons fait le choix de les laisser s'exprimer dans la langue de leur choix. Nous étions dans une zone où nous savions que les langues utilisées n'iraient pas au-delà du français et du bamanankan qui sont deux langues dont

nous sommes locuteur. Dans la transcription, cela nous impose d'emblée un travail d'identification des deux langues utilisées dans le corpus. Il nous a semblé pertinent de procéder à la traduction des discours en bamanankan vers le français pour éviter que nos lecteurs non bambarophones se perdent dans notre texte. En effet, chaque fois qu'un énoncé est entièrement en français, nous le laissons intacte en suivant les conventions des citations. Les énoncés en bamanankan sont signalés en gras. Les traductions en français d'énoncés en bamanankan sont en italiques et entre parenthèses. Elles sont en dessous des énoncés d'origine. De plus, nous avons utilisé des pseudonymes pour désigner les personnes que nous avons interviewées dans le respect de l'anonymat. Cependant, nous avons tenu à respecter la nature de chaque prénom ; c'est-à-dire qu'aux femmes, nous avons donné des pseudonymes féminins et nous avons fait de même pour les hommes. Les sept enseignants se nomment ainsi :

- Pour les enseignantes : Fatou, Kadi, Mamou, Sitan, Agna et Binta ;
- Pour l'unique enseignant. Madou.

Ensuite, concernant les responsables politiques et administratifs, ils sont désignés comme suit : Moussa, Daniel, et Yaya. Concernant l'identification des apprenants et l'enseignante en classe, nous avons eu recours aux abréviations comme suit :

- Gc : Groupe-classe ;
- A : l'apprenant ;
- Ab : l'enquêteur.

### **Transcrire le bamanankan ? Obstacles rencontrés et solutions adoptées**

Nous tenons à souligner que nous sommes d'origine bamanan et par conséquent bambarophone. Cependant, comme la plupart des Maliens, nous ne savons pas écrire en bamanankan. Nous avons été scolarisés en Côte d'Ivoire où nous avons effectué tout notre parcours primaire et une partie du collège. De plus, au Mali, à cette époque-là très peu d'écoliers maliens avait bénéficié de l'enseignement bilingue — la Pédagogie Convergente introduite au Mali en 1987. Seulement les élèves qui ont fréquenté les écoles expérimentales en avaient bénéficié. Cela fait que nous ne disposons pas des compétences nécessaires pour transcrire les données recueillies en bamanankan et procéder à leur traduction en français.

### **La quête d'un transcripateur / traducteur**

La transcription de données est un travail très complexe qui implique la maîtrise de la convention de transcription, de beaucoup de patience et du sens de l'écoute pour détecter tous les sons émis par les locuteurs. De plus, cela demande aussi du matériel : ordinateur et clavier en bamanankan etc. Concernant le clavier en bamanankan, s'il en existe, nous n'en avons pas eu connaissance. Il existe un clavier virtuel en bamanankan en ligne, mais pour cela il faut de la connexion en permanence pour l'utiliser. Donc nous proposons ce travail de transcription contre rémunération. Nous envisagions d'en discuter avec les personnes intéressées et ce, en fonction des moyens à notre disposition. Nous nous étions fixé un budget de 300 euros maximum. Le travail de transcription est très délicat, mais nous avons des moyens financiers très limités.

Le travail à été proposé à un professeur de bamanankan dans un lycée, un enseignant que nous avons rencontré lors de nos enquêtes en 2015 dans le cadre de la rédaction de notre mémoire de Master. Nous lui avons expliqué la convention de la transcription. Notre choix s'est porté sur ce dernier après discussion avec lui. Les discussions informelles que nous avons eues avec d'autres personnes susceptibles de faire le travail de transcription n'ont pas été concluantes. La plupart des personnes que nous avons pu contacter se déclarent ne pas être suffisamment compétentes pour transcrire nos données.

En effet, le professeur de bamanankan qui s'est porté volontaire, nous lui avons trouvé un ordinateur. Mais puisqu'il fallait obligatoirement de l'internet pour accéder au clavier en bamanankan, nous lui avons demandé de se servir du clavier standard pour la transcription et nous nous serions occupés ensuite du remplacement des quelques lettres en bamanankan qui ne figurent pas sur le clavier standard. Nous avons alors procédé par un test où notre collaborateur devrait transcrire un morceau de texte. Quelques jours plus tard, lorsque nous sommes retournés le rencontrer, il avait du mal à avancer. Pour cause, il n'était pas habitué à manipuler un ordinateur, et écouter un audio pour le retranscrire semblait un travail immense. Il ne s'en sortait pas du tout. Il avait simplement fait un résumé sur papier en français du morceau de texte d'enregistrement que nous lui avons remis. De commun accord, nous avons décidé de mettre fin à notre collaboration. Il ne nous restait plus beaucoup de temps. Alors, nous avons décidé d'effectuer le travail, nous-même.

Nous l'avons souligné plus haut, nos compétences sont très limitées en bamanankan écrit. Mais puisque notre enquête de 2015 dans des lycées, la pré-enquête de 2016 et

l'enquête définitive de 2017 nous a permis d'être dans des classes où des cours étaient fait en bamanankan, nous nous sommes basées sur ces expériences pour la transcription. C'est pour cette raison que le texte produit n'est pas parfait. Nous ne maîtrisons pas la grammaire en bamanankan, encore moins l'orthographe. En plus de cela, nos compétences en bamanankan ne nous permettent pas de procéder de manière efficace, au découpage des mots : notre texte est donc émaillé de problèmes syntaxiques. Cela signifie que le travail de transcription des audios en bamanankan est un travail rudimentaire. Néanmoins, la transcription que nous avons effectuée nous a permis de procéder à l'analyse des données.

### **1.2.10. Vue d'ensemble du corpus :**

Le tableau ci-dessous permet de visualiser les données recueillies :

Types de données	Temps d'enregistrement
Entretiens responsables pédagogiques	03 :26 :07
Entretiens enseignants	02 :18 :47
Observations de classes	01 :36 :28
Heures totales des données prises en compte	07 :23 :22

**Tableau 18. Récapitulatif des enregistrements**

Notre corpus est constitué d'un enregistrement audio d'une durée de cinq heures quarante-quatre minutes et cinquante-cinq secondes (05 :44 :54) que nous avons entièrement transcrit (cf. annexes 2 et 3). Concernant les observations de classe, nous en avons fait avec chacun des sept enseignants. Comme nous n'avons pris en compte qu'une partie des observations effectuées pendant les cours de Kadi d'une durée totale d'une heure trente-six minutes et vingt-huit secondes (01 :36 :28), l'ensemble des enregistrements totalisent sept heures vingt-trois minutes et vingt-deux secondes (cf. annexe 4).

### **Mode de traitement des données**

La méthode d'enquête semi-directive que nous avons choisie pour la récolte de données exige de procéder par une analyse qualitative des données. Cette méthode d'analyse met à contribution « [...] les capacités naturelles de l'esprit du chercheur et vise la compréhension et l'interprétation des pratiques et des expériences [...] » Paillé & Mucchielli

(2008 : 9). Cependant, pour l'analyse des données recueillies dans le cadre de l'observation des classes, nous avons fait appel, dans une moindre mesure à l'analyse quantitative qui, bien que se distinguant de celle qualitative, se complètent comme le souligne Grommo : (1996) : « *en pratique, beaucoup de projets de recherches qualitatives impliqueront aussi les éléments quantitatifs. Inversement, les analyses quantitatives toucheront à des degrés variables aux conditions qualitatives* » (cité par Thyness, 2003 :44).

## Chapitre 2

### Politique, planification et aménagement linguistiques

Nous convenons avec Marisa Cavalli que, contrairement à l'idée jadis répandue que le plurilinguisme constitue une anomalie, ne reflète pas la réalité, il est rare de trouver un pays complètement monolingue. Pour cause, on compte près de 7000 langues au monde, un chiffre largement supérieur au nombre d'États reconnus (233) dans le monde (Cavalli, 2013 :20). Il est incertain de trouver des cas « *ou une forme de linguistique unifiée et homogène coïnciderait avec un groupe ethnique constituant une nation dans le cadre d'un territoire délimité par ses frontières* » Calvet (1981 :9). Approximativement, le nombre de langues connues au monde se résume dans le tableau ci-dessous.

Continent	Langues vivantes	Pourcentage de langues par continent
Asie	2197	32
Afrique	2058	30
Pacifique	1311	19
Amérique	1013	15
Europe	230	3
Total de langues au monde	6809	

**Tableau 19. Distribution géographique des langues vivantes selon Cavalli (2013 :21)**

On constate que, sur la planète, les langues sont réparties de manière inégale. Sur certains continents et dans certains pays, le plurilinguisme représente une dimension plus importante que dans d'autres. En Afrique par exemple, le Nigéria en compte 470, et environ 279 au Cameroun. Ces langues ne sont pas confinées à l'intérieur d'un seul territoire ; elles traversent les frontières et se mélangent. C'est pour cela qu'il est difficile

d'établir les confins précis entre une langue et ses variétés. Si, sur un même territoire cohabitent plusieurs langues, il convient d'élaborer une politique linguistique afin de réguler la fonction de chaque langue dans la société. L'adoption de politiques linguistiques peut se fonder sur le statut social de chaque langue du territoire. C'est-à-dire qu'en suivant l'évolution naturelle de chaque langue dans la société, la politique linguistique peut aider à donner corps, de manière officielle à chacune des langues d'un territoire donné. Cependant, la politique linguistique peut ne pas refléter la situation sociolinguistique naturelle du pays. En fonction des besoins ou pour des raisons de politique nationale, un pays peut élever une langue à un rang qui ne reflète pas sa position sociale auprès des locuteurs. C'est le cas de la langue française au Mali qui, après la colonisation a été choisie comme seule langue officielle alors que cette langue a peu de locuteurs par rapport à d'autres langues maliennes (Canut, 1999). Or, on sait qu'une langue n'existe pas pour elle-même mais qu'elle dépend de l'usage qu'en font les locuteurs ; ce sont les pratiques qui constituent les langues (Calvet, 1999 :15). C'est pourquoi il est important que les représentations des locuteurs sur les langues de leur territoire soient prises en considération dans les choix de politiques linguistiques. Ce sont les représentations des locuteurs sur les langues en cohabitation qui déterminent l'évolution de ces langues. Faire fi des représentations des locuteurs peut constituer un facteur d'échec des politiques linguistiques. Par ailleurs, la langue fait appel à certains facteurs très importants qui sont l'identité, la culture, les sentiments d'appartenance des personnes et des groupes auxquelles les politiques linguistiques ne doivent pas se déroger (Cavalli, 2013 :24).

Agir sur les langues est un acte humain qui, pour la plupart du temps vise à imposer la vision d'une politique nationale sur les langues. En effet, les actions entreprises pour agir de manière « *délibérée* » pour « *influer sur l'évolution naturelle des langues et leurs rapports* » se caractérisent par diverses dénominations (Cavalli, 2013 :25). Ainsi, on parle de politique linguistique, de planification linguistique ou encore d'aménagement linguistique, concepts importants pour cette thèse.

### 2.1. La politique linguistique

La notion de politique linguistique désigne les choix, les objectifs, les orientations qui sont de la responsabilité de l'État, des décideurs en matière des langues. La politique linguistique reflète « *les idées, les lois, les règles et les pratiques dont l'objectif est d'aboutir à un changement linguistique planifié dans la société, dans le groupe ou dans le système* » (Kaplan & Baldauf, 1997, cité dans Cavalli, 2013 :27). La politique linguistique d'un État

peut être déterminée par plusieurs facteurs tels qu'« *une situation intra ou intercommunautaire préoccupante en matière linguistique* » tantôt « *ouvertement conflictuelle* », ou « *inscrit dans la constitution* » (Boyer, 2010). Une politique linguistique consiste en des décisions ou mesures politiques visant à orienter la planification linguistique ou à mettre en œuvre les propositions faites par les planificateurs. Une politique linguistique peut donc se définir comme un processus de prise de décision concernant l'utilisation des langues dans une société donnée. Sow (1977, cité dans Ouédraogo, 2000 : 15) souligne que :

*la politique linguistique est une activité qui vise à anticiper et à choisir entre plusieurs options. À cet égard, il est primordial d'avoir une vision claire et une bonne compréhension des objectifs à atteindre et des problèmes à résoudre. La politique linguistique consiste à déterminer, avec précision, la méthodologie et les moyens et ressources à utiliser. Pour le succès de la mise en œuvre de la politique linguistique, il est nécessaire d'adopter des mesures institutionnelles et législations appropriées et de rendre toutes les autres mesures propices à cette fin.*

La politique linguistique se situe au plus haut niveau de l'État. Elle est purement politique. Elle relève de ce qu'un État souhaite faire des langues de son territoire. En ce sens, elle détermine l'agissement du pays sur les langues et leur fonction respectives, (Pakarinen, 2009). Cependant, les acteurs d'une politique linguistique ne sont pas que les institutions ou autorités politiques ; elle peut également faire référence aux individus (Truchot, 2013) ; car une politique linguistique est aussi la « *détermination des grands choix en matière de relations entre langues et société* ». Il existe, en effet, trois types de politique linguistique : une politique linguistique officielle, pédagogique et générale (Bangbose, 1991 dans par Pakarinen, 2009). La politique officielle se réfère aux décisions officielles du gouvernement. Concernant la politique linguistique générale, elle fait référence aux représentations du peuple sur les langues largement utilisées et acceptées. Enfin, quant à celle pédagogique, elle répond aux décisions du ministère chargé de l'éducation envers les langues d'instruction à différents niveaux. Une politique linguistique d'un pays a pour objectif de définir les relations entre les langues elles-mêmes et les relations entre celles-ci et les populations. Les États effectuent donc des choix conscients dans le domaine des rapports entre les langues et la vie sociale et entre langue et vie nationale (Calvet, 1987 : 154-155).

## 2.2. La planification ou aménagement linguistique

La planification linguistique se distingue de la politique linguistique (Calvet, 1996). Ainsi elle désigne la « *mise en pratique* » des grandes décisions politiques —la politique linguistique. « *La planification linguistique ou aménagement linguistique selon les traductions* » (Cavalli, 2013), « *est une activité entreprise de façon beaucoup plus visible par un gouvernement [...] dont le but est de promouvoir un changement linguistique systématique dans une communauté de locuteurs* » (Kaplan & Baldauf, 1997, cité dans Cavalli, 2013 :27). Pour aborder dans le même sens que Cavalli qui donne un même sens à la notion de « planification et aménagement linguistique », nous utilisons ces deux termes comme des synonymes. Alors, l'aménagement ou la politique linguistique fait référence à l'action concrète qui apporte un changement de comportement auprès des locuteurs de langues qui coexistent sur un territoire donné. C'est le niveau d'application des lois et règles décidées au plus haut sommet de l'État. De Robillard (1997, cité dans Cavalli, 2013 :27) donne une définition plus large de l'aménagement linguistique qui consiste, en effet, en :

*des activités scientifiques qui intègrent souvent des acquis pluridisciplinaires compte tenu de la complexité des réalités abordées. Ces activités scientifiques s'appliquent à décrire, à étudier, à évaluer des situations, à proposer des solutions et des moyens concrets pour résoudre des problèmes linguistiques de toutes natures et se conçoivent comme visant délibérément à influencer les comportements linguistiques des locuteurs à l'échelle du groupe concernant l'emploi de variétés de langues ou de formes linguistiques (l'orthographe, la morphosyntaxe, le lexique, etc).*

En suivant De Robillard, Cavalli, (2013 : 28) identifie quatre niveaux d'action de l'aménagement linguistique :

- *L'évaluation* : dès le début, elle permet d'évaluer la situation, d'identifier les problèmes à résoudre et d'estimer le degré d'efficacité des mesures adoptées ;
- *La politique linguistique* : c'est la phase la plus abstraite d'une opération d'aménagement linguistique « *consistant en la formulation d'objectifs postérieurement à l'évaluation d'une situation faisant apparaître des aspects perfectibles soit dans le corpus d'une langue (inadéquation de structures par rapport à des besoins), soit dans le statut des langues. Généralement, les objectifs de la*

*politique linguistique dépendent des objectifs plus globaux touchant la société entière (unification nationale, rapprochements diplomatiques » [...]);*

- *La planification linguistique est une partie de l'ensemble du processus d'aménagement linguistique. Elle suit « la phase d'élaboration d'une politique linguistique et consiste à traduire celle-ci en stratégies composées d'actions viables et programmées dans le temps » ;*
- *Quant aux actions linguistiques, elles sont les opérations concrètes d'intervention sur la langue ou la situation linguistique.*

Ouédraogo (2000 : 19) met particulièrement l'accent sur deux domaines d'intervention — *deux types d'activités* — de l'aménagement linguistique. La première est une activité purement linguistique. Elle consiste en des mesures qu'un pays prend pour désigner, codifier « *élaborer les normes orthographiques, grammaticales, lexicales, ou sémantiques d'une langue, et pour diffuser le corpus qui serait convenu* », (Gorman 1973, cité dans Ouédraogo, 2000 : 13). Il s'agit des recherches visant à produire un corpus universel acceptable pour des langues données. La seconde qui est un mixte d'activité purement linguistique et d'activité administrative s'intéresse aux recherches et décision visant à attribuer un statut aux langues. Elle est administrative et politique et permet de résoudre les problèmes linguistiques dans la société, principalement au niveau national. Concernant la planification linguistique, Haugen (1963, cité dans Ouédraogo, 2000 :13), parle d'un : « *travail de normalisation de la langue par les académies, les comités linguistiques, et toutes les formes de ce qu'on appelle généralement la culture linguistique et toutes les propositions relatives à la forme, à l'uniformisation des langues* ». Pour une définition plus simple, Jernud et Das Gupta (1971, cité dans Ouédraogo, 2000 : 14), considèrent la planification linguistique comme un moyen de résoudre les problèmes linguistiques dans la société. L'expression planification ou aménagement linguistique se réfère donc aux recherches organisées afin de trouver des solutions concrètes aux problèmes linguistiques principalement au niveau national. Fishman, (1974b, cité dans Ouédraogo, 2000 :14), fait une synthèse de l'action de planification comme ne se limitant pas à l'une ou l'autre des activités linguistiques que nous venons d'exposer ; il couvre l'ensemble des activités à savoir : les activités politico-administratives et activités purement linguistiques. On peut donc dire que la planification linguistique consiste en des activités politico-administratives et des recherches linguistiques. Dans cette ligne de pensée, au Mali l'Académie Malienne des Langues (AMALAN) a été créée en 2012 dans le

but de concourir à la promotion et au développement de l'ensemble des langues nationales. La planification linguistique permet donc de résoudre les problèmes liés aux langues au niveau national et d'agir sur le comportement linguistique des populations ; elle est donc un élément sensibilisateur à la politique linguistique. Au niveau scolaire, dans une perspective de propagation de la langue française l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF), à travers plusieurs institutions travaille à une politique éducative bilingue dans les pays francophones. Cela passe aussi par l'appui à la formation des enseignants pour laquelle l'institution est aussi engagée de manière considérable. La section suivante présente de manière concise les projets de politique linguistique scolaire et ceux concernant la formation des enseignants.

### *2.3. Politiques linguistiques africaines*

Nombre d'Africains utilisent, de nos jours, à divers niveaux, une langue européenne (Pakarinen, 2009) tel que le portugais, l'anglais, le français, l'espagnol à cause de l'histoire coloniale de la plupart des pays d'Afrique. Une histoire coloniale qui a commencé à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle lorsque des pays européens envahissent les terres africaines avec les visions politiques occidentales y compris de politique linguistique. Les politiques occidentales ont alors réprimé le statut des langues autochtones africaines en les considérant comme des dialectes, des parlers, ou des idiomes (Canut, 2008 : 93-94) qui ont très peu de valeurs. Elles ont par contre, imposé que les communications institutionnelles ainsi que l'instruction scolaire se fassent dans les langues occidentales, celles « des envahisseurs ». On observe qu'à la fin des années 50 qui annonce l'avènement des indépendances, les pays africains au plan linguistique, gardent les politiques linguistiques imposées par les colons. Cependant, sous l'influence de certains acteurs, surtout dans les milieux intellectuels et des révolutionnaires politiques anticoloniales, des démarches sont entreprises pour revitaliser les langues et les cultures africaines.

Avant l'avènement de l'indépendance, l'Institut Africain International (IAI) avait déjà été créé à Londres en 1926, afin d'élaborer des alphabets basés sur l'écriture latine pour les langues africaines. L'IAI regroupe alors des africanistes intéressés par la culture et par l'histoire africaine. Il fait un travail approfondi et publie des études scientifiques, mais en langues occidentales. À titre d'exemple, les prix littéraires pour la littérature africaine étaient accordés seulement si l'œuvre était écrite dans une langue européenne (Sow & Abdulaziz, 1998 : 341-343). Ainsi la majeure partie du travail de l'institut consistait en la valorisation des langues coloniales africaines. Selon Sow et Abdulaziz

(1998 : 339-341), concernant les pays colonisés par la France, le colon impose une politique assimilationniste pour inciter les Africains à vivre comme des colons. La politique d'assimilation s'étend aux systèmes éducatifs, à la culture, voire à la langue. « La langue française est ainsi conservée et joue le rôle d'unique langue officielle (langue de l'administration, des médias, et de l'instruction) et de communications internationales. Selon Cissé (2005, cité dans Pakarinen, 2009 :6) les politiques linguistiques d'Afrique postcoloniale étant une politique de continuité de celle coloniale ». Au Sénégal, par exemple, le premier président Léopold Sédar Senghor a même exercé une politique de « *francisation* » voulant conduire le Sénégal vers un État unilingue. Au même moment, en 1962, l'UNESCO lance un programme d'alphabétisation des adultes en langues africaines après la conférence d'État Africains sur l'éducation à Addis-Abeba en 1961. Des étudiants d'universités exigent un emploi plus vaste des langues africaines et la valorisation de ces langues :

*les termes méprisants comme « dialecte » ou « langue tribale » en parlant des langues africaines disparurent peu à peu. L'importance des ONG est incontestable : elles créent des centres spécialisés dans la recherche de la tradition orale des langues africaines, traduisent des textes et créent des dictionnaires en différentes langues africaines (Sow & Abdulaziz, 1998 : 343).*

Cette vision renouvelée s'est propagée dans toute l'Afrique et a fait naître des politiques de valorisation des langues africaines dans les écoles en particulier, comme moyens d'instruction. Au Sénégal par exemple, en 1963, le Centre de Linguistique Appliquée (CLAD) a été créé à Dakar par des linguistes africanistes pour contribuer à l'aménagement linguistique de ce pays. En 1970, l'ACCT (Agence de Coopération Culturelle et Technique) a été créée par quatre chefs d'État africains : Léopold Sédar Senghor du Sénégal, Habib Bourguiba de Tunisie, Hamani Diori du Niger et le Prince Norodom Sihanouk du Cambodge. L'ACCT était un organisme de l'OIF (Organisation Internationale de la Francophonie) qui avait pour objectif de promouvoir la diversité, la solidarité et la culture des pays francophones. (Sow & Abdulaziz, 1998 : 346). Les engagements pour la valorisation des langues autochtones africaines poussent Senghor à abandonner l'idée d'unilinguisme en 1971. La loi de la transcription de six langues nationales (le wolof, le fulfulde, le sérère, le mandingue, le soninké et le diola) a été votée à l'assemblée nationale, mais l'enseignement est toujours en français (Cisse 2005 :110-114, CLAD). Cet élan de la valorisation des langues africaines ne va plus faiblir, et de nos

jours, plusieurs actions sont menées en Afrique en collaboration avec des institutions internationales (Francophonie, l'UNESCO et.) afin de mettre les langues autochtones africaines au cœur des activités sociales, économiques, politiques, culturelles et surtout éducatives. Les pays mutualisent à cet effet leurs efforts pour la mise en place de politiques linguistiques, surtout éducatives fortes.

Sans participer de manière active aux mouvements de valorisation des langues et cultures africaines, le Mali agissait au plan national comme nous le verrons plus bas dans la section sur la politique linguistique du Mali. Ceci a donné naissance, déjà en 1962 à un décret ouvrant les réflexions sur les stratégies de valorisation des langues et des cultures maliennes, voire l'utilisation des langues autochtones maliennes comme langues d'enseignement.

### ***2.3.1. Une politique panafricaine pour l'éducation en langues africaines***

De plus en plus, les efforts des Africains se mutualisent et gagnent le soutien des institutions internationales comme l'UNESCO et la Francophonie, l'Union Africaine (UA). C'est ainsi qu'est créée l'Académie Africaine des Langues (ACALAN) sous l'égide de l'Union Africaine en 2001. Il s'agit d'une institution scientifique panafricaine spécialisée ayant son siège à Bamako (République du Mali) et affichant comme slogan : « *La promotion des langues africaines pour une Afrique pacifique, prospère et intégrée* » (Acalan-au.org). Au plan politique, ACALAN se fixe entre autres comme objectifs principaux, la promotion des langues africaines de manière à les revitaliser, les mettre dans leur droit de langue de communication sociale et d'instruction, voire faire d'elles des langues de communication dans les institutions au même titre que les langues coloniales (langues officielles). ACALAN aide au renforcement de la coopération entre les États africains en matière de langues et leur promotion au niveau international. L'institution panafricaine se veut également le lieu de la promotion d'une culture scientifique et démocratique fondée sur l'usage des langues africaines et l'analyse de la politique des langues en Afrique afin de définir les modalités d'utilisation de celles-ci, et leur accorder une place dans le développement économique, social et culturel des États membres. Par ailleurs, l'ACALAN est une structure qui contribue à la mise en place des conditions pouvant permettre le respect des valeurs et la compréhension mutuelle afin de promouvoir la paix et prévenir les conflits (ACALAN, 2006).

Au plan éducatif, le 24 janvier 2006, à Khartoum, au Tchad, un sommet spécial a été consacré à la réhabilitation de la culture africaine. Le sommet s'est penché sur les

modalités de la construction d'un pont entre l'éducation scolaire et les cultures en faisant de l'école le lieu d'expression de la culture africaine. Deux décisions importantes ont été prises lors du sommet de Khartoum en 2006. Elles mettent la question des langues africaines au cœur du processus de la renaissance culturelle africaine en proclamant l'année 2006 comme Année des Langues Africaines (ALA), et celle portant révision du Plan d'Action Linguistique pour l'Afrique adopté en 1986. L'Afrique qui abrite le tiers des langues du monde (ACALAN, 2006) qui, au même moment, abrite les langues les moins instrumentées, veut adopter une stratégie qui rétablisse le droit linguistique des Africains à travers des plans d'action. Sa structure de recherche doit permettre de combler le manque de données et de perspectives pour les langues africaines afin de doter ces langues d'écritures, de lexiques riches, afin de faciliter la production de livres et de manuels scolaires. Plus récemment, en 2012, fut créée ELAN-Afrique (École et Langues Nationales en Afrique) qui vient compléter les instances de politiques linguistiques et culturelles panafricaines en élaborant des stratégies d'utilisation des langues africaines dans les écoles.

Suite au besoin pressant des pays où les langues nationales ne sont pas celles de l'enseignement, des institutions internationales et sous-régionales ont successivement été créées dans le but de donner une nouvelle dynamique aux systèmes scolaires à travers l'enseignement dans les langues nationales selon une vision bilingue tout en jouant sur le rendement de l'école (taux de scolarisation et la qualité des systèmes scolaires). En Afrique francophone, loin d'écarter la langue du colonisateur, il s'agit de proposer un enseignement qui articule langue officielle (français) et les langues nationales des pays. Les efforts internationaux en matière d'appui à l'éducation, marqués par la Conférence Mondiale sur l'Éducation pour tous (EPT) tenue à Jomtien en Thaïlande et le Forum mondial sur l'éducation de Dakar en avril 2000 semblent encourager les États à entrevoir d'autres perspectives pour l'éducation des enfants. Concrètement, il s'agit de donner l'accès à l'éducation à tous les enfants en âge d'aller à l'école.

Conscient du problème linguistique qui met en péril la vie des enfants africains et d'ailleurs, l'OIF (Organisation Internationale de Francophonie) depuis sa création en 1970 à Niamey, mène une série d'activités dans le but de constituer des outils et données afin de faire intervenir les langues africaines dans le processus d'enseignement comme médium d'enseignement avec le français. C'est dans ce contexte qu'elle a réuni plusieurs chercheurs dans une approche multimodale dans le but de mieux doter les langues peu connues. Ainsi ont été mis en place des références comme les lexiques thématiques de

l'Afrique Centrale (LETAC), les lexiques mandingue et peul (MAPE), les études sociolinguistiques sur la dynamique des langues et des sociétés en Afrique subsaharienne (DYLAN), les descriptions systématiques des langues nationales (DELAN), les dictionnaires monolingues (DIMO) et le dictionnaire trilingue français-lingala-sango (DICO+). Les activités de l'Organisation Internationale de Francophonie ont permis, depuis les états généraux du français de Libreville en 2003, de s'investir dans la didactique convergente et les bi-grammaires avec une place de choix accordée à la néologie et à la terminologie dans les disciplines scientifiques enseignées à l'école. Ce travail de réflexion a abouti à la mise en place de plusieurs institutions au niveau de la francophonie telles que, l'Initiative Francophone pour la Formation à Distance des Maitres (l'IFADEM) en 2006, l'Institut de la Francophonie pour l'Éducation et la formation (IFEFF), de l'École et Langues Nationales en Afrique (ELAN-Afrique), etc.

### **L'Initiative francophone pour la formation à distance des maitres (IFADEM)**

En 2006, c'est lors du sommet de la Francophonie à Bucarest (Roumanie), que les chefs des États membres de la francophonie ont sollicités l'organisation dans le but de mutualiser les forces de l'Agence Universitaire de Francophonie et de l'Institut Universitaire de la Francophonie pour soutenir les politiques nationales de modernisation des systèmes éducatifs dans les pays membres. Cette réflexion a abouti, en 2008, à la mise en place de l'Initiative Francophone pour la Formation à Distance des Maitres (IFADEM). Les chefs des États membres y apportent leur soutien aux Sommets de Québec (2008), Montreux (2010) et Kinshasa (2012). L'IFADEM est alors pilotée par l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) et l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF), avec la collaboration des Ministères en charge de l'Éducation de chaque pays concerné par l'initiative. Avec le soutien d'autres partenaires techniques et financiers, les contenus des formations sont conçus sur mesure par des experts nationaux et internationaux en fonction des besoins spécifiques des pays. Le projet IFADEM propose des formations en partie à distance en utilisant les technologies de l'information et de la communication, conçu et mis en œuvre conjointement avec les ministères en charge de l'éducation de base. L'éducation pour tous qui est un des huit objectifs du millénaire pour le développement, adoptés en 2000 à Dakar trouve son appui dans l'IFADEM qui se donne comme objectif principal de donner un élan à la formation continue des enseignants, gage, d'un enseignement de qualité.

Le projet s'investit particulièrement auprès des enseignants qui évoluent dans les zones rurales en ce sens que, dans la plupart des cas ceux-ci ne bénéficient pas de formation de qualité. Souvent, dans le cas des écoles communautaires, ces instituteurs n'ont aucune formation de maître. Ainsi, l'IFADEM se donne comme vocation de :

- Renforcer les compétences professionnelles des instituteurs avec peu ou sans formation initiale ;
- Améliorer des méthodes d'enseignement (en/du français dans le respect des langues nationales, des sciences, de la citoyenneté, etc.) à la faveur de pratiques innovantes et de nouveaux outils didactiques ;
- Venir en appui aux acteurs nationaux impliqués dans la définition des stratégies nationales de formation continue des enseignants du primaire ;

En proposant donc un programme spécifique de formation des maîtres, l'IFADEM aide au renforcement des capacités nationales d'encadrement pédagogique et l'aménagement d'infrastructures adaptées. Enfin, l'institut introduit progressivement dans son programme la formation à l'usage des nouvelles technologies de l'information et de la communication pour l'éducation. En effet, les enseignants ayant bénéficié de la formation de l'IFADEM sont évalués selon les critères de l'institution et l'atteinte des objectifs de la formation sont vérifiés par les États. De plus, cette formation est prise en compte dans la progression professionnelle des enseignants. En 2018, le nombre d'enseignants formés par l'Initiative Francophone pour la Formation à Distance des Maîtres devrait atteindre 60 000 bénéficiaires.

### **Institut de la Francophonie pour l'Éducation et la formation (IFEF)**

Créé en 2014 à Dakar et implanté dans la même ville au Sénégal, l'IFEF est un organe subsidiaire de l'OIF qui a pour mission de fournir aux États et gouvernements membres de l'OIF et à ses partenaires, une expertise technique pour l'élaboration, la mise en œuvre, le suivi et l'évaluation de leurs politiques éducatives afin d'assurer une éducation inclusive et équitable de qualité et de promouvoir des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous. L'IFEF regroupe en son sein quatre programmes de la Francophonie en matière d'éducation et de formation : L'initiative francophone pour la formation à distance (IFADEM) ; l'Initiative École et langues Nationales en Afrique (ELAN-Afrique) ; la Formation et insertion professionnelle des jeunes (FIPJ) ; l'Appui aux innovations et réformes éducatives (PAIRE).

Comme mission principale, l'IFFEF se propose entre autres, d'aider à la mise en œuvre des programmes de coopération dans le secteur de l'éducation. Sa cible principale pour cela est l'éducation de base et de la formation professionnelle et technique. L'IFEF contribue également à l'élaboration, à la mise en œuvre, au suivi et à l'évaluation des politiques nationales. Il propose et organise des activités de renforcement des capacités des enseignants, des personnels d'encadrement, des cadres et gestionnaires du système éducatif. Il veut renforcer les capacités des États et gouvernements membres de l'OIF la qualité des programmes d'enseignement du et en français. En fonction des besoins et demandes des pays membres, l'IFEF fournit aux États et gouvernements son expertise technique sur différents aspects de l'éducation scolaire. Une autre mission importante que porte l'institut de Francophonie pour l'Éducation et la Formation consiste en la promotion de l'innovation dans le domaine de l'éducation, en particulier l'innovation techno-pédagogique. Il s'agit également d'entreprendre des recherches-actions sur les questions d'éducation, en tenant compte des besoins spécifiques des États et gouvernements membres de l'OIF. Au niveau africain, des institutions panafricaines ont été aussi créées pour appuyer la valorisation des langues et cultures africaines. L'une des plus importantes est L'Académie Africaine des Langues (ACALAN).

### **L'Académie Africaine des langues (ACALAN)**

L'Académie africaine des langues (ACALAN) est une institution spécialisée de l'Union africaine. Elle a été créée en 2001 et son siège se trouve à Bamako au Mali. Elle est actuellement dirigée par le Mozambicain Francisco Sozinho Matsinhe. L'institution panafricaine s'est fixée comme objectifs principaux de promouvoir les langues en Afrique ; de renforcer la coopération entre les États africains en matière de langues africaines ; de promouvoir les langues africaines à tous les niveaux d'éducation ; de promouvoir les langues africaines au niveau international ; d'analyser la politique des langues en Afrique ; de faire la promotion d'une culture scientifique et démocratique fondée sur l'usage des langues africaines ; d'accentuer le développement économique, social et culturel harmonieux des États membres basé sur les langues africaines et en relation avec les langues partenaires ; d'utiliser les langues africaines en tant que facteurs d'intégration, de solidarité, de respect des valeurs et de compréhension mutuelle afin de promouvoir la paix et de prévenir les conflits.

Les principaux partenaires de l'ACALAN sont l'UNESCO, l'Organisation internationale de la francophonie, l'Union académique internationale, la Coopération

Suisse. En plus de cette organisation sous-régionale, il existe des institutions nationales publiques ou privées comme AMALAN (Académie Malienne des Langues) au Mali qui est un centre de recherche sur l'ensemble des langues nationales du pays à savoir : le bamanankan, le bomu, le bozo, le dɔgɔsɔ, le fulfulde, le hasanya, le mamara, le maninkakan, le soninke, le songoy, le syenara, le tãmašãyt, du xaasongo et le hasanya. Toutes les treize langues nationales y disposent d'un département et de spécialistes chargés. Les chercheurs de ce centre sont principalement chargés d'instrumenter ces langues afin qu'elles servent au développement du pays. En effet, les langues maliennes sont à un stade préliminaire de recherche. Il faut encore approfondir les recherches pour l'intégration des mots scientifiques. L'institution inscrit dans ses objectifs la traduction des documents officiels du pays et de la communauté africaine dans son agenda. Les chercheurs de l'AMALAN constituent également des experts pour le gouvernement dans le cadre de l'adoption de la politique linguistique du pays. C'est ainsi qu'en 2015, elle a été rattachée à l'enseignement supérieur pour en faire un vrai centre de recherche.

### **École et Langues Nationales Africaines (ELAN-Afrique)**

Elan-Afrique est né en 2010 du rapprochement de huit pays d'Afrique subsaharienne (Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, RD Congo, Mali, Niger, Sénégal avec comme finalité principale, l'amélioration de l'enseignement et apprentissage des fondamentaux tels que la lecture, l'écriture, le calcul « *à travers une meilleure maîtrise du français par les élèves du primaire en commençant par leur enseigner dans la langue maternelle* » ([www.ifef.francophonie.org](http://www.ifef.francophonie.org)). L'ELAN-Afrique est la résultante de nombreuses expériences comme le projet LASCOLAF (Langues de Scolarisation dans l'enseignement fondamental en Afrique subsaharienne francophone) lancé en 2007, qui avait pour objectif de recenser les stratégies pédagogiques les mieux appropriées dans le contexte multilingue africain. Cette étude financée par de grandes organisations internationales intervenant dans le domaine de l'éducation et des partenaire au développement de l'Afrique — l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF), l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF), le Ministère français des Affaires Étrangères (MAE) et l'Agence française de Développement (AFD — a concerné sept pays francophones de l'Afrique — le Sénégal, le Benin, le Niger, le Mali, le Cameroun, le Burundi, le Burkina Faso et la Tanzanie (rejoints plus tard par la République Démocratique du Congo) — où cohabitent des langues africaines et européennes à l'école. Le rapport du projet LASCOLAF a servi de cadre pour la définition de nouvelles perspectives d'appui aux

pays concernés dans la mise en oeuvre de nouvelles politiques éducatives dans lesquelles s'articulent un enseignement bi-plurilingue : bilinguisme scolaire français et langues africaines ou encore la didactique convergente dans la formation des maîtres, ainsi que les besoins de contenus et d'offres de formation adaptés : manuels, dictionnaires, etc. (ELAN-Afrique, 2010)

Les recommandations de LASCOLAF, les 6 et 7 octobre 2010 ont donné naissance à ELAN-Afrique dans le but d'aider les huit pays francophones qui ont participé à l'étude de mieux définir des politiques éducatives inclusives en termes de contenu d'enseignement. Le maître d'ouvrage de ce projet est l'Organisation Internationale de la Francophonie. Recouvrant une population d'environ 300 millions de locuteurs de français en 2018 répartis sur les cinq continents, l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) s'investit à donner corps à une solidarité active entre les 88 États et gouvernements qui la composent. Ainsi en 2014, à Ouagadougou, pour son plan d'intervention décennal, figurait en bonne place la promotion de la langue française et la diversité culturelle et linguistique, l'appui à l'éducation, la formation, l'enseignement supérieur et la recherche.

L'OIF, à travers les huit pays partenaires de l'initiative ELAN-Afrique, prévoit dans les plans nationaux de l'éducation, l'introduction des langues nationales africaines en leur accordant une place de choix dans l'enseignement primaire. Pendant les premières années de scolarisation, des expérimentations ont été menées et ensuite généralisées au niveau national des pays partenaires respectifs. Ces expérimentations à travers les langues nationales ont touché les éléments clés de l'apprentissage (lecture, écriture et calcul), articulé avec l'initiation à la langue française qui devient progressivement le medium d'enseignement. Endossé par la plupart des pays du monde, et les organisations internationales comme l'UNESCO, l'UA, ELAN-Afrique s'inscrit dans l'optique de faire le pont entre les langues africaines et les langues internationales et une meilleure intégration des langues et des cultures africaines dans les systèmes éducatifs africains. ELAN-Afrique est officiellement lancé en 2011 pour une durée de trois années. L'initiative a bénéficié d'un accompagnement technique et financier spécifique pour l'introduction maîtrisée et réussie de l'enseignement bi-plurilingue. Les huit pays sont ainsi appuyés techniquement et financièrement par l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF), le Ministère français des Affaires étrangères et du Développement international (MAE), l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF) et l'Agence Française de Développement (AFD). Les travaux de recherche des équipes mises en place ont permis la publication du « *Guide d'orientation à l'approche bi-plurilingue ELAN de l'enseignement du français (2014)* », qui

certes ne se substitue pas aux politiques linguistiques scolaires des pays membres, mais constitue toutefois un soutien scientifique pour l'élaboration de politiques éducatives bilingues efficaces dans lequel chaque pays africain peut trouver son compte, l'adapter à sa vision. ELAN a ainsi pour objectif d'« *améliorer les compétences de lecture et d'écriture dans un apprentissage bilingue d'une langue nationale (L1) et du français (L2)* », puisqu'elle regroupe principalement des pays d'Afrique francophone. Adoptant la perspective de l'enseignement bilingue, ELAN entend préparer l'enfant, à l'entame de sa scolarité, à mieux asseoir des compétences de base dans sa langue première afin de mieux aborder les apprentissages en langue française pour faire de l'apprenant africain « *un individu bi-plurilingue, pouvant passer d'une langue à une autre et utiliser selon les situations tout son répertoire bi-plurilingue* (ELAN, 2014 :5). La langue ne devrait donc plus constituer un problème dans les interactions entre les personnes. Ainsi, deux éléments importants se dégagent de la vision d'ELAN. Le premier est de faire de la LM le tremplin de l'apprentissage du français en considérant la première langue comme point indispensable d'accès à tous les savoirs linguistiques et non linguistiques. Le deuxième élément concerne le développement du répertoire langagier de l'individu afin de lui doter des outils linguistiques qui conditionnent l'agir social.

### **Les principes didactiques adoptés par ELAN-Afrique**

C'est un modèle d'enseignement bilingue en Afrique axé sur les trois premières années de scolarisation dans le but d'amener les apprenants à acquérir des compétences solides en communication écrites et orales en langues nationales et en français et à les aider à développer des compétences d'analyse métalinguistique en langue française « *en relation avec ce qu'ils savent dire et faire* » (ELAN, 2014 :3) dans la langue première afin de faciliter le passage à l'écrit en français. On comprend donc qu'il s'agit d'un modèle bilingue dit « de substitution », qui, partant de la LM des apprenants, introduit progressivement le français ; ensuite le français se substitue à la langue première comme seule langue véhiculaire des savoirs scolaires ultérieurs. L'objectif semble clair, il s'agit de parvenir à une bonne maîtrise de la langue française grâce à la première langue ou comme dirait Coste (2019 :29), « *langue majeure* ».

Au plan didactique, le modèle bilingue adopté par ELAN vise à doter les enseignants de comportements et pratiques pour bien guider une classe bilingue en permettant aux apprenants d'entrer avec aisance dans l'apprentissage de la langue française, à aborder de manière progressive à partir de la première langue, la lecture et l'écriture en français

des énoncés. Du côté des apprenants, ce modèle vise à développer des compétences à l'oral et à l'écrit pour, d'une part, communiquer en français, et d'autre part, suivre plus tard les cours dans cette langue. Par ailleurs, l'enseignement bilingue, comme l'entend ELAN, consiste à développer des possibilités de transfert entre la L1 (langues africaines) et la L2 (français). Ce transfert est favorisé à travers une didactique convergente qui vise à permettre à l'apprenant de se baser sur le « *déjà là* » linguistique lorsqu'il entre dans l'apprentissage de la langue française. Comme nous l'avons noté plus haut dans la partie qui traite de la Pédagogie Convergente au Mali (réf: chapitre 4), il s'agit d'une convergence méthodologique, également, d'une convergence métalinguistique. La convergence méthodologique amène les apprenants à se baser sur leurs acquis en termes d'expérience dans le processus d'apprentissage — compétences en lecture et en écriture par exemple ; des compétences qui leur facilitent la lecture et l'écriture en langue française. Quant à la convergence métalinguistique, dans la classe bilingue africaine, l'approche didactique d'ELAN devrait permettre de mettre en relation la langue française et la première langue de l'apprenant en vue d'aider les apprenants à entrevoir les similitudes et les différences entre les langues en contact en classe.

Comme les langues africaines et le français sont des langues particulièrement éloignées (Dia, 2016), et que ces langues doivent cohabiter dans les mêmes classes dans le processus d'enseignement et d'apprentissage selon ELAN, il est indispensable que les démarches didactiques privilégient un travail construit sur certaines dimensions linguistiques pertinentes pour en faire des atouts favorisant l'accès aux savoirs et à l'acquisition de la langue française en particulier, notamment :

- les points communs entre les deux qui s'observent au niveau de l'écriture, de la catégorie grammaticale etc.
- les différences : les particularités linguistiques et culturelles. Ce facteur permet aux apprenants de prendre conscience des différences entre les langues et leur permet de prendre de la distance afin de mieux aborder la langue cible. Les différences peuvent constituer des obstacles, il s'agit donc de positiver ces difficultés et amener les apprenants à en prendre conscience.
- Le fait de se baser sur les acquis de la L1 : le « *déjà-là* » acquis en langue maternelle constitue un des atouts que l'enseignant doit exploiter avec les apprenants. En effet, tous les apprentissages transférables doivent être pris en compte lors du passage de la L1 à la L2.

- Enfin, l'enseignant doit veiller à ce que les difficultés spécifiques et communes constatées dans les deux langues soient traitées pour que les apprenants en prennent connaissance.

Afin de mettre en œuvre l'enseignement bilingue en Afrique, ELAN, dans son guide d'orientation à l'approche bi-plurilingue, a élaboré en détail des stratégies pour aider les enseignants à mieux enseigner suivant une approche bilingue. Ainsi, des exemples clairs ont été fournis sur : comment aborder la comparaison entre L1 et L2, comment favoriser le transfert entre langues en classe, et comment mettre en relation la L1 et la L2.

### **La comparaison L1 – L2 selon ELAN**

Nous avons vu que dans la perspective de mettre en place un système d'enseignement bilingue, il est important d'élaborer des stratégies qui permettent aux enseignants d'aborder simultanément les deux langues en classe afin d'éveiller la conscience des apprenants sur certains aspects linguistiques telles que les ressemblances et les différences. Pour ce faire, ELAN propose des méthodes de comparaison des langues en présence afin d'éveiller la conscience métalinguistique des apprenants. Cela signifie que les langues ne peuvent pas être enseignées ou servir de moyens d'enseignement de manière cloisonnée. ELAN a conçu certains critères que les enseignants doivent respecter en classe bilingue.

A titre d'exemple, en classe bilingue, ELAN suggère entre autres, des activités de comparaison au niveau de la phonie. L'apprenant ayant déjà développé des habitudes d'écoute dans sa première langue pourrait être confronté à des difficultés d'écoute dans la L2. Pour pallier cet obstacle il est proposé à l'enseignant de faire travailler l'apprenant sur la discrimination auditive. Selon ELAN, il ne s'agit pas simplement de montrer à l'apprenant les sons qui diffèrent d'une langue à l'autre, mais, l'enseignant doit faire en sorte que l'apprenant prenne conscience d'abord des sons similaires entre la L1 et la L2. Pendant les séances en L2, il s'agit de travailler davantage sur les sons en L1 qui n'existent pas en L2. Par exemple, La graphie [u] ne se prononce pas de la même manière en français et en bamanankan. En français, il se prononce [y] pendant qu'en bamanankan, il se prononce [u]. La comparaison entre les deux langues permet, très tôt, d'attirer l'attention des apprenants sur cet aspect et leur permet de pallier progressivement ce problème. Pendant les cours en langue française, il convient d'attirer l'attention des élèves sur les ressemblances et nuances entre les deux langues. Les activités de comparaison doivent

s'appliquer à tous les aspects de la langue tels que le lexique, la morphologie, la syntaxe de la phrase, et les usages culturels, car chaque langue est unique par le fait inséparable de la culture et de la langue.

### **Favoriser le transfert entre L1 et L2 selon ELAN**

Selon la stratégie d'enseignement bilingue que propose ELAN aux États africains désireux de mettre en place un système d'enseignement bilingue, le transfert des compétences d'une langue maternelle vers une langue étrangère, se présente comme une stratégie féconde. L'initiative ELAN part du principe que les connaissances et compétences acquises par les enfants dans leur environnement et dans la première langue doivent être mises en valeur lors du passage à la L2. En abordant la langue française, l'apprenant « *étend à la nouvelle langue ce qu'il sait faire dans la langue qu'il connaît déjà* ». Dans cette perspective, les *savoir-faire transférables ne doivent pas être introduits en classe comme de nouvelles connaissances à apprendre, mais simplement « à être présentés et entraînés, pour renforcer leur usage en L2 »* (ELAN, 2014 :9). Il s'agit de reconnaître que, certaines compétences telles qu'en lecture et en écritures, une fois acquises en LM peuvent être transférées en français lorsque celle-ci est introduite à l'école.

À titre illustratif, ELAN met l'accent sur quelques aspects de transfert possible entre la L1 et la L2. Comme nous l'avons vu plus haut, le transfert entre deux langues peut se situer au niveau de la lecture et de l'écriture. En L1 les élèves ont déjà acquis des notions de lecture et d'écriture. Il faut donc exploiter ces acquis. Cela correspond à la Pédagogie Convergente qui est de fait une « *convergente méthodologique* » (Maurer, 2010). La PC met l'accent sur les stratégies d'apprentissage développées en L1 en matière de lecture et d'écriture pour favoriser le transfert de ces compétences vers le français. Pour ce faire, les savoirs et savoir-faire essentiels acquis en L1 servent de base. Le transfert d'une langue à l'autre peut intervenir au niveau phonétique, mais aussi sur des aspects grammaticaux et culturels. Les stratégies de transfert et de comparaison constituent un *éveil aux langues* en ce sens qu'il permet de sensibiliser les apprenants à l'importance de toutes les langues de leur environnement, de les valoriser. Cela devrait surtout jouer sur les représentations des apprenants à l'égard des langues. Les stratégies de transfert et de comparaison éveillent la conscience métalinguistique des apprenants.

En ayant constaté la place centrale accordée dans la politique linguistique et éducative du Mali aux langues nationales, il importe d'examiner au niveau théorique et conceptuel les

notions d'acquisition et d'apprentissage de la langue en traitant la langue maternelle comme fondement de tous les apprentissages.

## **Chapitre 3**

### **L'acquisition de la langue maternelle et son rôle dans le processus d'enseignement et d'apprentissage**

Depuis plusieurs décennies, la place de LM dans le développement social et individuel a fait objet de plusieurs travaux. Dans ce chapitre, nous nous intéressons particulièrement au rôle de la langue première dans le processus d'enseignement apprentissage. Pour ce faire, nous allons souligner en quelques pages, ce qu'est le langage afin de mettre l'accent sur la place de l'environnement proche des enfants dans le développement de leur intelligence linguistique. Cela nous conduit à interroger la notion de la langue maternelle tout en mettant en avant sa mission dans l'acquisition des savoir scolaires. Dans un contexte d'enseignement bilingue comme au Mali, cela nous permet de réfléchir sur la fonction que peut ou doit jouer la langue première dans l'accès ou l'apprentissage d'une nouvelle langue et des autres savoirs scolaires.

#### *3.1. L'acquisition du langage et l'importance de la langue maternelle*

Les travaux réalisés sur l'acquisition du langage nous permettent de comprendre et de rappeler dans le présent travail l'importance des réalités de l'environnement proche de l'enfant dans son processus d'acquisition de la langue. Pour en faire la démonstration, nous proposons un flashback dans les années 1800 ; non pas qu'il n'existe pas de références fiables récentes, mais parce que nous voudrions rappeler l'ancienneté des discussions sur le rôle de la langue première dans le développement personnel et social de l'être humain. Le choix de retourner au XIX<sup>e</sup> siècle n'est donc pas anodin ; encore de nos jours, en Afrique en particulier, dans la société et surtout dans le milieu des décideurs en matière de politique linguistique éducative, le doute subsiste sur l'importance des langues africaines dans le développement économique, social et personnel des peuples africains. La réflexion sur le processus d'acquisition de la langue et le rôle de la LM pourrait constituer un élément de sensibilisation au rôle que devraient jouer la langue première dans les sociétés africaines, et principalement au Mali. Ainsi, nous partons des études très anciennes pour mettre en lumière les expérimentations effectuées sur des nouveaux nés afin de déterminer comment les enfants acquièrent le langage. Les

---

expériences que nous évoquons traitent de l'impact de l'environnement de vie des enfants sur leur accès au langage et le développement de leurs compétences. Comme le souligne Marshall (1972 :23) :

*Notre faculté de penser, comme celle d'exprimer nos pensées, est limitée par notre aptitude à utiliser le langage. Notre capacité de comprendre les pensées d'autrui est limitée par notre aptitude à manier le langage.*

Le développement des capacités intellectuelles de l'homme est le fruit de sa capacité à faire usage de la langue dans laquelle s'expriment les pensées autour de lui et sa capacité à faire usage de cette langue. Mais, comment apprend-on le langage ? L'intérêt pour l'acquisition du langage remonte vers 500 AV. JC même si les premières recherches scientifiques dans le domaine sont plus récentes. Bernicot & Bert-Erboul (2009) les situent au début du XIXe siècle. Avant notre ère, des rois et d'autres personnalités, pour des raisons politiques ou autres, ont mené des expériences sur des enfants dans le but de comprendre la manière dont les enfants apprenaient à parler.

Sans nous aventurer dans une discussion qui oppose le courant innéiste du langage et celui de l'acquisition, un débat qui nous dérouterait de l'objectif de notre étude, nous voudrions simplement mener une brève réflexion sur comment l'on accède à la langue. Selon Bernicot et al., (2009), le Pharaon Psammétique 1<sup>er</sup>, (663 – 610 AV. JC), pour connaître la langue la plus ancienne enferma deux enfants dans une cabane avec des animaux. Leur seul contact était avec les chèvres et le berger qui s'occupaient de les nourrir. Aucun son humain ne devrait être prononcé à ces enfants. Par ce travail, le roi voudrait savoir dans quelle langue les enfants proféteraient leurs premiers mots. Deux ans après leur confinement dans la cabane, les enfants prononcèrent le mot « becos (pain en phrygien<sup>43</sup>) » lorsque le berger vint à leur rencontre. Le roi informé fit venir les enfants et entendit ce mot qui, en langue phrygien signifie « pain ». Alors, il en conclut que la langue la plus ancienne était le phrygien et non l'égyptien. Cependant, le roi n'a pas pris en compte le fait que les animaux pourraient influencer sur le langage des enfants ; puisqu'il semble partir du principe que le langage est inné. Cependant, de cette expérience, on pourrait faire d'autres lectures. Le roi en enfermant les enfants dans une cabane les exclut

---

<sup>43</sup>Langue indo-européenne parlée dans ce pays. Hérodote rapporte la légende célèbre des deux enfants que le roi d'Égypte, Psammétique, fit élever à l'écart et dont les premiers sons articulés se trouvèrent être, à la surprise générale, du phrygien et non de l'égyptien (Dictionnaire de la langue française : TLFI-ATILF).

totalemment de tout contact verbal humain. Si après deux années durant les enfants arrivent à proférer le mot « becos » sans aucun contact humain, on pourrait faire le rapprochement entre « becos » et la sonorité du cri des chèvres (Bernicot et al., 2009). On peut alors faire référence à une vision environmentaliste du langage. L'environnement des enfants (la vie avec les chèvres) aurait agi sur l'acquisition de la langue chez les deux enfants. Le roi qui, au début de son test sur les enfants s'était fixé comme objectif de déterminer la langue la plus ancienne, ne se serait pas donné suffisamment de peine pour analyser le fond du mot produit par les enfants.

Les siècles qui ont suivi, le travail mené par Psammétique 1<sup>er</sup> apporte plus d'éclairage sur l'acquisition du langage chez les enfants. Après plusieurs échecs d'expérience, notamment, celle de l'empereur Frederick II de Hohenstaufen (1194 - 1250) et James IV d'Ecosse (1473 - 1513) pour comprendre l'acquisition, l'expérimentation de l'empereur Akbar le Grand (1542 - 1605) a été porteuse. Il est parti d'une simple intuition que le langage était acquis en interaction avec autrui et que les enfants privés de contacts humains n'apprendraient pas à parler. Pendant quatre années, il isola des enfants dans de bonnes conditions matérielles. Après les avoir sortis de cet endroit les enfants n'étaient pas capables de proférer un seul mot. Cette thèse rejoint la théorie environmentaliste de l'acquisition du langage. C'est donc l'environnement, le milieu de vie qui agit sur l'acquisition du langage chez les enfants. Le mot « becos » du roi Psammétique 1<sup>er</sup> pourrait dans ce sens être considéré comme le cri des chèvres et non pas le « pain » dans la langue phrygienne (Bernicot et al., 2009).

Sous un autre angle, le traité de Jean Jacques Rousseau « *l'art de former les hommes* » éclaire sur l'apprentissage du langage chez l'enfant. Il répond à la question de savoir s'il existait une langue naturelle et commune à tous. Selon lui, il en existe bien une. La langue naturelle et commune à tous serait la langue que parlent les enfants « *avant de savoir parler* ». Il s'agit d'une langue non articulée. Selon Rousseau les balbutiements des enfants sont belle et bien une langue. Bien que cette langue ne soit pas comprise de tous, la nourrice et le nourrisson se comprennent mutuellement dans cette langue.

*Cette langue n'est pas articulée, mais elle est accentuée, sonore, intelligible. L'usage des nôtres nous la fait négliger au point de l'oublier tout à fait. Étudions les enfants et bientôt nous les rattrapons auprès d'eux. Les nourrices sont nos maîtres dans cette langue, elles entendent tout ce que disent leurs nourrissons ; elles leur répondent, elles ont avec eux des dialogues très bien suivis ; et quoi qu'elles prononcent des mots, ces mots sont parfaitement inutiles ; ce n'est point le sens du mot qu'ils*

---

*entendent, mais l'accent dont il est accompagné » (Rousseau, 1966 :74, cité dans, Bernicot et al., 2009).*

Même si Rousseau ne répond pas à la question de l'acquisition de la langue, il met en exergue le lien linguistique qui lie la nourrice et le nourrisson. La maman ayant gardé le fœtus en son sein pendant plusieurs mois a ainsi créé un lien fort avec le nourrisson. Cette relation mère/enfant, très proche qui perdure après la naissance facilite la communication entre la maman et son enfant. La communication avec les autres membres de son environnement arrive plus tard. Si le lien très proche de la maman et du nourrisson facilite leur communication, on pourrait en déduire que c'est l'environnement proche (la maman) qui a permis à l'enfant de forger sa communication. L'enfant apprend donc la langue « *dans l'interaction avec ses interlocuteurs et dans le bain de langage qui l'entoure* » (Morgenstern, 2009 :09). Ainsi, pour façonner sa grammaire, son discours, ses émotions, ses jeux, ses relations avec les personnes autour lui sont d'un apport précieux. Cela démontre que l'apprentissage réglementé ou encore formel dans les salles de classe n'est pas la seule voie privilégiée qui permet à l'enfant d'accéder au fonctionnement de la langue même si le rôle de l'école dans la conscientisation du fonctionnement de la langue n'est pas négligeable. Cette argumentation montre que la langue maternelle joue un rôle important dans développement personnel, social et particulièrement dans l'acquisition des savoirs scolaires de l'enfant.

### *3.2. La langue maternelle dans le processus d'enseignement/ apprentissage*

Le problème de choix linguistique pour l'instruction scolaire ne fait plus débat dans plusieurs pays occidentaux comme la France, où la seule langue nationale reconnue est le français. Mais tous les pays ne partagent pas la même histoire que la France. Nous l'avons souligné à maintes reprises dans la partie « contextualisation », l'Afrique et d'autres pays qui ont connu la colonisation arabo-musulmane et occidentale ont un rapport différent au choix de la langue d'enseignement et des langues d'usage officiel. C'est pour cette raison qu'en Afrique, le débat est d'actualité. En effet, quelle langue mérite ou est la mieux adaptée ou encore la mieux outillée pour servir de moyen d'instruction à l'école ? La pensée développée dans la section précédente sur l'acquisition du langage nous donne une idée du rôle incontournable de la LM des enfants dans le processus d'enseignement/apprentissage.

L'intérêt pour la LM ou encore L1 au niveau de la recherche en didactique des langues s'est développé dans les pays francophones ces 30 dernières années. Cela s'explique par l'intérêt des spécialistes des sciences du langage, notamment en linguistique et en psychologie, pour l'enseignement/apprentissage de la langue maternelle, renforcé par la création des centres de recherche, le renouvellement des programmes d'enseignement, les efforts d'amélioration de la formation des maîtres et l'intégration du sujet dans les universités en particulier (Gagné, 1990). Selon cet auteur, l'intérêt pour la LM s'est exprimé dans les pays les plus industrialisés et ceux en développement. Pour les pays industrialisés, il s'agit de réfléchir sur l'échec de la scolarisation des masses et sur la maîtrise de la langue première. Quant aux pays du Tiers-Monde, dans une perspective postcoloniale, l'on prend de plus en plus conscience de l'utilité de commencer la scolarisation dans la langue dominante des enfants dans le cadre de l'alphabétisation de l'ensemble des populations : jeunes et adultes (Gagné, 1990). À cause de la situation linguistique particulière des pays, les propositions de définition de la LM diffèrent d'un continent ou d'un pays à un autre. En Europe, en Afrique et sur d'autres continents, il existe différentes visions de la notion de la LM. Alors, qu'est-ce qu'une langue maternelle ?

### **3.2.1. Langue maternelle : quelle définition ?**

Castellotti (2001 :11) démontre que la langue maternelle ou langue première peut se définir différemment en fonction du contexte : première langue acquise, la langue parlée majoritairement en famille, langue identitaire, mais aussi langue officielle ou langue de scolarisation qui peut se substituer pour certains apprenants aux langues antérieurement acquises. Ainsi la définition de la LM dépend de plusieurs facteurs : sociopolitiques et psychologiques très complexes. Le rôle et la fonction de la langue sont importants dans leur catégorisation en termes de LM, langue seconde ou étrangère. Selon Gagné (1991), afin de mieux aborder la notion de la LM, il est possible de classer les différentes conceptions autour de six pôles principaux : les trois premiers pôles portent respectivement sur l'individu (la langue de la première socialisation), l'école (la langue d'enseignement), et l'État-nation (langue nationale) (Gagné, Lazure, Prenger-Charolles et al., Cité dans Gagné, 1991).

Afin de nous situer dans une perspective malienne de la définition la notion de la langue maternelle, essayons de démêler de manière plus minutieuse la notion. Ainsi, se joignant à Castellotti (2001), Cuq (2003 :150-152) pense que la notion de la « langue

maternelle » (LM) est « *difficile à définir strictement, à cause de son épaisseur historique, de ses déterminations plurielles et de ses connotations étendues* ». À cause de sa riche complexité, en didactique des langues, on tend à la substituer avec d'autres terminologies comme « langue première » ou L1 qui font particulièrement référence à l'ordre d'acquisition de la langue. Cela ne résout donc pas totalement le paradigme autour de cette notion. Il existe d'autres dénominations comme « langue première de socialisation », « langue nationale » etc. (Cuq, 2003). Malgré l'étendu de ces expressions, la compréhension que les autorités maliennes ont de la langue maternelle s'accommode difficilement avec ces définitions. Dans une perspective africaine, Ouane (1995 : 65), définit la langue maternelle comme étant, « *celle qui véhicule la socialisation de l'individu au sein de la communauté la plus petite, habituellement la famille* ». Au Mali, la loi d'orientation sur l'éducation de 1999, en son chapitre I, considère que la langue maternelle est « *la langue que l'enfant parle couramment et qui est la langue dominante de son milieu de vie* ». La LM n'est pas forcément la première langue acquise. Elle pourrait même ne pas être la langue de la famille ou les langues de la famille. Le plus important est qu'elle soit la langue dominante de l'environnement de l'enfant ; elle pourrait même ne pas être comprise par celui-ci. Pour cette raison, nous avons décidé dans cette thèse, de garder la notion de langue maternelle (LM) ou langue première (L1) chaque fois que c'est nous qui en faisons référence. En ce sens, la langue maternelle se substitue à des terminologies comme « langue de première socialisation », « langue première ou L1 », « langue source », « langue nationale », « langue d'appui » etc. qui sont aussi utilisées dans la thèse avec une connotation de langue maternelle.

### ***3.2.2. Langue maternelle : langue de culture et de l'apprentissage***

L'enseignement / apprentissage en langue première, bien que d'actualité, a pourtant été étudié plusieurs siècles auparavant. La thèse de Casimir Both (1941) sur « *l'éducation par la langue maternelle selon le Père Girard*<sup>44</sup> » trace l'histoire d'un grand penseur de l'éducation. Contrairement à certains scientifiques qui avaient réussi à faire des

---

<sup>44</sup> Grégoire Girard, du nom complet : Jean-Baptiste-Melchior-Gaspard-Balthasar Girard est né le 17 décembre 1765 à Fribourg et mort le 6 mars 1850, était appelé « Père Girard ». Religieux, enseignant, puis directeur d'école française à Fribourg doit sa célébrité à son attachement sans précédent à la cause de l'éducation des enfants. À propos de lui, Delapierre, (1879 :21) dira qu'il « apparaît ce qu'il est en réalité, le véritable philosophe de l'enfance, le grammairien de l'âme, l'apôtre infatigable qui prêche sa doctrine avec la conviction d'une foi intime, accumulant raisonnements sur raisonnements, preuves sur preuves ». Nous avons tenu à faire paraître sa pensée dans notre travail dans la mesure où, pour lui, la langue maternelle est le fondement de tout apprentissage, tout comme nous l'entendons dans notre thèse.

mathématiques la base de l'instruction, le Père Girard pose la langue maternelle comme base inconditionnelle dans la formation de l'esprit de la jeunesse. La LM est en effet, le moyen par excellence de la culture et de l'éducation. Elle est à cet effet le moyen le plus efficace pour enseigner aux enfants la logique de la vie. Il faut donc mettre en place, à l'école élémentaire en particulier, des matières qui forgent la conscience, le cœur. On comprend donc que la langue maternelle n'est pas négligeable dans la formation et le développement intellectuel de l'enfant. La L1 n'est pas la seule voie pour cette formation, mais son rôle complémentaire est indispensable dans la formation de citoyens qui connaissent leurs droits, leurs devoirs, des citoyens ancrés dans leur culture et ouverts au monde extérieur. C'est à travers la langue que l'on découvre sa propre histoire et les valeurs culturelles de son environnement de vie. Cela justifie le statut inconditionnel de la langue maternelle comme moyen de base de tout apprentissage car c'est souvent la première langue apprise et souvent la mieux maîtrisée qui permette alors à l'enfant de réfléchir, d'exprimer sa pensée, ses émotions. La compréhension du message étant indispensable pour la réussite scolaire, la LM joue un rôle de prédilection, en particulier pendant les premières années de scolarisation. C'est dans ce sens que le P. Girard disait que

*l'instruction que l'on me donnait n'avait rien d'attrayant, ni pour le fond ni pour la forme. [...] Lire des choses que je ne comprenais pas, écrire apprendre par cœur et réciter, puis faire quelques raids d'additions, soustractions de chiffres sans application quelconque : voilà toute mon instruction. En tout cela, il n'y avait rien qui parlait à l'esprit et au cœur, rien pour satisfaire la curiosité innée de l'enfant, en un mot, rien pour l'instruire, (cité dans Both, 1941, p.)*

L'enfant fréquente l'école pour écouter des messages, partager ses expériences et pour apprendre de nouvelles choses. Les activités doivent se faire à travers un canal de communication que l'apprenant maîtrise. La faculté de penser et d'exprimer les pensées est favorisée par la capacité à utiliser le langage. La faculté de comprendre les pensées d'autrui est appuyée par l'aptitude de l'individu à manier le langage (Marshall, 1972 : 23). La bonne connaissance de la langue dans laquelle l'on interagit est une condition indispensable, non seulement de l'appropriation du message inter-échangé, mais aussi comme moyen efficace du développement de l'esprit humain. En effet, si le rôle de l'école est de prodiguer à l'enfant ce qu'il importe de connaître, il faut bien que les méthodes et programmes proposés lui soient adaptés. Mais, comme souligne le P. Girard, vouloir

prodiguer des connaissances que, par incapacité et faiblesse d'esprit, l'enfant ne peut pas encore s'approprier, c'est vouloir son bien mais ne pas savoir comment s'y prendre. On comprend donc que, pour développer l'esprit du jeune écolier et le forger à recevoir les connaissances, il faut en premier lieu le former à maîtriser sa langue maternelle. Avant l'école, les connaissances dont dispose l'enfant de sa première langue sont parsemées dans l'esprit et sont en grande partie inconscientes, intuitives. Le rôle premier de l'école est de lui faire prendre conscience des connaissances linguistiques transmises en milieu familial pour ensuite le faire évoluer linguistiquement, gage d'une scolarité réussie et de l'épanouissement social de l'enfant. L'acquisition des autres savoirs non linguistiques, et les nouvelles langues à apprendre se fondent sur la compétence dans la première langue.

Le père Girard avance qu'il est important de ne pas charger la mémoire des enfants avec des mots et des textes qui n'ont de sens pour le jeune apprenant. Le contenu des enseignements doit être adapté aux capacités mentales des apprenants ; c'est-à-dire qu'il est primordial que l'apprenant comprenne en premier lieu le sens des messages véhiculés en classe. C'est pourquoi dans un contexte africain, il faut faire appel à la langue maternelle des apprenants afin de mieux développer leur compétence linguistique dans cette langue et ainsi les préparer à accéder aux autres savoirs de manière aisée. En Afrique, on sait que les langues maternelles sont souvent différentes des langues de scolarisation, le rôle de la langue comme moyen de transmission des savoirs étant souvent légué aux langues occidentales comme le français, l'anglais, l'espagnol ou encore le portugais, celles-ci n'étant pas les langues premières des apprenants.

Redonner la primauté à la langue maternelle dans l'acquisition des premiers savoirs dans ces contextes est une condition à la réussite de la scolarité des enfants. Selon Both (1941) la langue, expression universelle des pensées et des sentiments sert d'instrument à la culture du cœur et de l'esprit, d'instruction préparatoire commune à tous les enfants, quel que soient leur sexe et leur vocation de base première, et est indispensable à tous les autres enseignements.

Une langue étrangère ou seconde, une langue dont les enfants n'ont que des connaissances rudimentaires, une langue peu impliquée dans l'environnement de vie et qui n'intègre pas profondément la culture locale, ne saurait prétendre se substituer à la LM. Si la continuité de l'éducation acquise en milieu familial est une condition de la réussite de la formation scolaire, il est indispensable que la langue maternelle soit celle de la transmission des connaissances, particulièrement en début de scolarisation. Enseigner, c'est favoriser la compréhension des savoirs, gage d'acquisition de

compétences. La langue maternelle est celle qui facilite le décollage intellectuel de l'individu (Poth :1988).

Puisque les langues coloniales sont bien implantées sur le continent africain, souvent comme langues officielles ou co-officielles de pays anciennement colonisés, ces pays adoptent des politiques éducatives bilingues afin de donner une place aux langues africaines — langues maternelles — dans les systèmes éducatifs. C'est bien le cas, comme nous l'avons vu (cf. Chapitre 4) pour le Mali, où les langues nationales sont prioritaires comme langues véhiculaires du début de la scolarité. Dans la section suivante, nous abordons le rôle de la langue maternelle dans le processus d'enseignement apprentissage dans des contextes sociaux et scolaires plurilingues.

### ***3.2.3. La langue maternelle en classe de langue étrangère***

Le sujet de thèse que nous traitons et la situation linguistique scolaire du Mali impose de partir des travaux qui ont été réalisés par les spécialistes de la langue, les didacticiens en particulier pour affiner notre réflexion sur l'enseignement bilingue au Mali. Aborder les théories qui ont été élaborées pour le compte de l'enseignement bilingue est une source indispensable à l'analyse de situation de classe dans un contexte où langue maternelle et langue seconde ou étrangère sont appelées à cohabiter dans une même salle de classe. Le travail théorique que nous menons ici servira de cadre d'analyse des données que nous avons recueillies dans les salles de classe et en interviewant des enseignants.

### ***3.2.4. L'évolution historique des méthodologies impliquant la langue maternelle à l'école***

Avec l'avènement de l'approche communicative dans l'enseignement des langues étrangères, l'utilisation de la LM en classe est de plus en plus interrogée dans les recherches sur l'acquisition d'une langue en milieu scolaire. Historiquement, avec l'arrivée de la méthode directe à l'école au début du XX<sup>ième</sup> siècle (Cuq & Gruca 2005), la langue maternelle a été plus ou moins bannie de la classe de langue étrangère (Causa 2002 : 42) ; que l'acquisition d'une langue étrangère à l'école se déroule, plus ou moins, de la même manière que celle d'une langue première. C'est à partir des années 1980-90 que des thèses soutiennent l'utilisation de la LM en classe de langue étrangère. Cicurel (1985 : 112) souligne qu'« *on peut faire la description de la langue enseignée en LM, cela n'empêche pas l'acquisition d'une compétence de communication dans la langue cible.* » Les réflexions soutenaient la thèse selon laquelle non seulement la langue maternelle ne

freine pas l'apprentissage en classe de langue étrangère, mais qu'elle pouvait avoir des effets positifs sur le processus d'enseignement et d'apprentissage des langues (Castellotti & Moore 1997 ; Castellotti 2001a) ; par conséquent la LM devrait naturellement jouer son rôle dans la classe de langue étrangère. Quant à Simon (1997), l'apprenant est un bilingue, même si son registre linguistique est moins élaboré dans la langue cible. Causa (2002), démontre que l'alternance codique ne doit pas être vue comme le signe d'un manque de maîtrise dans l'une des deux langues concernées. Elle témoigne d'une compétence bilingue qui est favorable à l'apprentissage de la langue cible et ne peut pas être considérée comme un obstacle au processus d'apprentissage. Quant à l'utilisation du bilinguisme en classe de langue, Dabène (1994 :87) souligne qu'

*[...] on tend de plus en plus à considérer le parler du bilingue comme un ensemble original dont il peut être plus bénéfique d'étudier le fonctionnement que de repérer les déviations ou les insuffisances par rapport aux normes standard des langues concernées.  
(Dabène, 1994 : 87)*

Selon Dabène, les recherches en didactique devraient s'intéresser au phénomène de bilinguisme en classe. Elles ne doivent pas le rejeter d'emblée comme une infraction à la norme de la langue d'apprentissage. Même s'il est important de ne pas abuser de l'alternance codique (ELAN, 2014) en classe, il est intéressant d'en étudier le fonctionnement pour mettre en lumière les avantages. Dans la même ligne de pensée, Turnbull (2001, cité dans Stoltz, 2011), tout en partageant l'idée de l'importance de la LM dans l'enseignement d'une langue étrangère, opte pour une maximisation de l'utilisation de la langue étrangère en classe au profit de l'apprentissage. Dans un article de 2006, il met en garde contre une « surutilisation » de la langue maternelle dans l'enseignement d'une langue étrangère. Le fait d'utiliser deux ou plusieurs langues dans une même classe et pendant une même activité pédagogique a été sujet de réflexion des didacticiens sur l'appellation d'interaction didactique.

### ***3.2.5. L'interaction didactique comme caractéristique de toute situation de classe***

Les interactions de classe diffèrent d'autres interactions que l'on retrouve dans des cadres informels comme dans un restaurant, discussions entre amis etc. On comprend donc que lorsque l'on parle d'interaction de classe, on fait forcément référence à un cadre institutionnel, formel, et spécialement organisé où chaque partie-prenante joue un rôle bien spécifique avec des contraintes et des règles imposées par l'institution. Ces échanges

didactiques sont considérés comme des formes particulières d'échange dyadique. Les interactions de classe se déroulent avec des attitudes, de l'affection, du cognitif dans un cadre formel ritualisé par les normes sociales de la classe et de l'institution (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 215). Selon la même auteure, ces interactions normées répondent à 4 critères conventionnés :

- 1) Un schéma participationnel où une interaction est considérée comme étant « délimitée par la rencontre et la séparation de deux interlocuteurs ». On comprend ainsi que les échanges en classe se déroulent entre l'enseignant et les élèves. Cependant, d'autres acteurs pourraient participer à l'échange dans le cas d'une observation participative par exemple.
- 2) Une unité de temps et de lieu : l'interaction s'effectue en classe, dans un même lieu et à des heures régulières.
- 3) Un critère thématique : Kerbrat-Orecchioni parle de la souplesse dans la continuité sans qu'il y ait rupture dans l'interaction. Les conversations se déroulent autour de thématiques dont la gestion est assurée par l'enseignant.
- 4) Les séquences démarcatives qui servent d'ouverture et de clôture : la plupart du temps, c'est l'enseignant, qui par sa position de premier responsable des activités des classes et garant de l'atteinte des objectifs qui ouvre les séquences et les ferme, comme c'est le cas dans notre corpus où l'enseignante utilise des énoncés tels « c'est bon, maintenant un garçon, nous allons continuer la lecture etc ».

Dans les interactions, les apprenants ne sont pas des êtres passifs, ils participent activement à la construction des savoirs, même si nous retenons qu'ils ont un statut inférieur à celui de l'enseignant — l'expert comme le souligne Cicurel (1991 : 269) :

*Apprendre une langue en groupe définit des places que les uns et les autres veulent défendre ou conquérir. L'apprenant n'est pas le sujet passif et soumis au rituel de classe qu'on décrit parfois. Il a une position statutaire qui lui donne des droits en vertu desquels il défend un territoire d'apprentissage.*

L'évolution des méthodologies en didactique des langues étrangères, surtout avec l'avènement de la méthode active, ont contribué à faire de l'apprenant un acteur à part entière des activités de classe avec ses droits et ses obligations indispensables à l'atteinte des objectifs de classe. Bouchard (1984 :101) soutient l'idée de l'apprenant comme acteur

social profondément engagé dans les activités de classe et note que la salle de classe est un lieu où le besoin de ritualiser les échanges verbaux se fait ressentir. Les fonctions, droits et devoirs de chaque participant et « *les finalités attribuées à chaque situation didactique* » sont bien définis.

En ce sens, vouloir interpréter les interactions qui se passent entre les apprenants et l'enseignant permet de concevoir l'apprentissage des langues en classe comme Vasseur (2005 :265) l'explique ici :

*c'est dans et par l'interaction que tout se construit, en particulier l'intercompréhension et l'appropriation. L'interaction est de ce fait un lieu où se rejoignent les dimensions micro : négociation de la forme phonique ou morphologique d'une unité linguistique, d'un mot, par exemple, et macro : croyances et représentations sociales, négociation des alternances codiques, identité, construction de l'action, posture et orientation d'apprenants, rencontre des langues et des cultures discursives.*

La situation de classe est donc nourrie par un processus de négociation entre les acteurs qui sont principalement un groupe d'apprenants et un enseignant que l'on pourrait qualifier d'expert. C'est dans un processus de négociation que ces deux partenaires construisent les contenus de classe et tentent d'atteindre le but voulu des apprentissages — imposé par l'institution. Chacun des partenaires — apprenants et enseignant — ayant un rôle bien spécifique, l'alternance entre les codes qui interviennent en classe occupe une place spécifique en fonction des acteurs qui introduisent l'alternance.

La réflexion que nous venons de mener sur les interactions de classe nous conduit à tourner le regard sur le rôle de l'enseignant dans une classe donnée, à la lumière de ce que Dabène (1984) a appelé les trois fonctions de l'enseignant.

### **3.2.6. Les trois fonctions de l'enseignant selon Louise Dabène (1984)**

Les prises de parole de l'enseignant que Dabène (1984) qualifie de « métacommunication » est la manifestation de sa gestion de l'ensemble des interactions de la classe. La fonction de l'enseignant en tant premier responsable de toutes les activités de la classe se manifeste à trois niveaux : l'enseignant en tant « *vecteur d'information* », « *meneur de jeu* » et enseignant en tant qu'« *évaluateur* » (Dabène 1984 :41-43)

**La fonction de vecteur d'information :**

L'enseignant, puisqu'il est officiellement mandaté pour aider les apprenants à atteindre un niveau d'instruction fixé par l'institution scolaire, se base de manière indirecte « *sur des documents d'appui de nature diverse* » qui peuvent être expressément conçus pour un but pédagogique ou directement « *par un discours descriptif explicite plus ou moins systématiquement organisé* », particulièrement dans une classe de langue étrangère. L'enseignant est considéré comme le « dictionnaire ambulante » du savoir que les apprenants sont censés acquérir ; en ce sens il constitue, lui-même « *ce savoir offert* » aux élèves. Le rôle de l'enseignant comme vecteur de d'information se réalise « *à travers trois séries d'opérations d'information explicites* » qui se manifestent « *en fonction du type de métadiscours qui en présente la réalisation discursive* ». Le métadiscours informatif est considéré comme la réalisation la plus simple. Il s'agit de « toute actualisation autonymique d'un élément quelconque de la langue étrangère ». Le métadiscours explicatif ou « *glose métalinguistique* » est utilisé par l'enseignant pour illustrer le sens d'un segment qui se manifeste dans des réalisations discursives comme des énoncés de type définitoire, énumération de termes synonymiques ou antonymiques, la construction d'un métarécit parallèle etc. Le métadiscours descriptif vise en revanche, « *à rendre compte de la constitution et du fonctionnement de la langue objet en tant que système* ». Il recouvre toutes sortes d'informations métalinguistiques y compris la paraphrase.

**Enseigner, une fonction de meneur de jeu**

Dabène part du principe que, puisque dans la classe de langue étrangère la base des échanges se fait à l'oral, c'est l'enseignant qui organise et régule les échanges langagiers. C'est l'enseignant qui lance toujours « *la balle et propose les activités* ». L'enseignant est le guide de la classe et les apprenants attendent qu'il joue entièrement ce rôle nécessaire à guider les apprenants dans le processus d'apprentissage. Cette fonction de l'enseignant se réalise à travers une série d'opérations de régulation du discours. Il s'agit des opérations de ponctuation du discours ; par exemple, la distribution des tours de parole, phatiques et interpellatifs, etc. Les opérations d'incitation à la prise de parole qui se présente sous forme d'interrogation, d'injonctions ou de procédés indirects comme les intonations montantes etc. En fin, les opérations de mise en garde qui sont employées pour attirer l'attention des apprenants sur le risque encouru.

## La fonction d'évaluateur

L'enseignant étant pour la société et les apprenants « *la norme du langage proposé à l'apprentissage* », il est celui qui est chargé d'évaluer les productions des apprenants et celui-ci le considère comme tel, en classe, le seul à pouvoir valider ou invalider la production langagière. La fonction d'évaluateur de l'enseignant s'exerce tout au long de l'échange pédagogique par la simple présence de l'enseignant, verbalement ou par des gestes corporels. L'évaluation des productions des apprenants se réalise également à travers trois séries d'opération. La première concerne les opérations appréciatives. Il s'agit des jugements de valeur portés sur les productions. Ce sont les corrections que l'enseignant fournit sur les énoncés produits par les apprenants y compris les corrections portées sur le contenu thématique de ces productions. Deuxièmement, il y a les opérations correctives produites par l'enseignant pour corriger les productions erronées des apprenants. Enfin, nous avons *les opérations indirectes* : les reprises que l'enseignant effectue sur une production correcte d'un apprenant qui signifie « *pour l'enseignant, la sanction d'acceptabilité, en quelque sorte d'un label de qualité, un bon pour apprendre* ».

L'analyse d'interactions que nous effectuerons dans le dernier chapitre de la thèse nous permettra, s'il y a lieu, de soulever certaines prérogatives de l'enseignant dans le processus de la conduite de la classe. En effet, en classe de français où les apprenants sont des débutants en langue française, l'enseignant procède à des détours en « *langue source ou langue majeure*<sup>45</sup> » afin de faciliter l'accès au sens en langue cible. Et comme dans toute classe — c'est-à-dire pas seulement en classe de langue — l'enseignant met en pratique ses compétences d'évaluateur, d'informateur et de meneur de jeu indispensables à l'atteinte des objectifs pédagogiques. L'appui de la langue maternelle pour l'apprentissage de la langue cible (français), vice versa, comme caractéristique d'une classe où des personnes bilingues ou en quête d'un bilinguisme donne lieu à un processus dit « d'alternance codique ». Alors, qu'est-ce que l'alternance codique ?

---

<sup>45</sup> En 1997, dans un article où elle analyse des interactions de classe, Diana Lee-Simon fait appel aux notions de « *langue source ou langue majeure* » pour déterminer la langue qui sert de base, de soubassement aux apprentissages linguistique et DNL chez l'apprenant. Cette langue d'appui peut être la langue maternelle ou bien la langue de scolarisation qui n'est pas nécessairement la première langue de l'apprenant. Ces deux notions rejoignent ce que Coste (2019) appelle « *langue d'appui ou encore langue de référence* ». Dans le Curriculum Bilingue, il s'agit de bamanankan considéré comme langue maternelle.

### 3.3. *L'alternance des codes : pivot de la construction des savoirs*

Nous abordons la notion d'alternance codique pour servir de base à l'analyse des interactions de classe (cf. chapitre 12). Dans les classes bilingues observées, force est de constater le recours tantôt en bamanankan, tantôt à la langue française ; l'analyse de l'action enseignante permet de situer le rôle des codes utilisés dans les échanges entre un enseignant et ses apprenants. Toutefois, encore de nos jours, dans l'esprit de certains acteurs concernés par l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères — enseignants, parents d'élèves — on ne conçoit l'apprentissage des langues que de manière complètement séparée. Selon Castellotti (2001), jusqu'au début des années 2000, les méthodes d'enseignement qui tentaient de mettre en relation les langues en classe ne sont pas considérables ou sont restées à un stade expérimental. L'idée de n'apprendre qu'une langue à la fois induit des pratiques pédagogiques et des représentations marquées par une relation binaire entre une langue et une autre (Castellotti, 2001b). Mais, plusieurs recherches se sont penchées de manière approfondie sur la façon de parler des personnes bilingues ; parmi ces travaux nous pouvons citer entre autres, Gardner-Chloros, 1991 ; Billiez & Simon (dir), 1998 ; Ludy & Py, 2002). Ces travaux ont analysé la complexité du parler bilingue qui a des implications cognitifs, linguistiques, psychologiques, psycholinguistiques etc.

Nous nous joignons à Grojean (1982 et 1998, cité dans Cavalli, 2013 :131) pour dire qu'un bilingue, ayant à sa disposition deux ou plusieurs codes, peut avoir recours à différents modes de communication. En fonction de la situation de communication, il peut faire le choix du mode monolingue faisant ainsi le choix d'utiliser l'une ou l'autre de ses langues. En face d'interlocuteurs, il peut aussi opter pour le mode de communication bilingue en alternant deux codes. Le fait qu'un bilingue alterne deux codes de son répertoire langagier est une spécificité communicative des personnes bilingues. Cette caractéristique le différencie d'une personne monolingue. Dans l'esprit de la personne bilingue, les codes de son répertoire langagier se côtoient. Dans le parler de la personne bilingue, l'alternance des codes n'est pas un fait de circonstance, il répond à des « *règles linguistiques conversationnelles précises* » (Cavalli, 2005 :131). À cet égard, Coste & alii (1998 :23) souligne que :

*disposer de compétences dans plus d'un seul code linguistique, c'est pouvoir passer d'une langue à l'autre, selon les situations. Mais il arrive aussi que les bilingues, entre eux, passent d'une langue à l'autre, parfois au sein d'un même énoncé. Il s'agit d'un*

*phénomène courant dans les familles bi et plurilingues, qui marquent des fonctionnements linguistiques et emblématiques au sein des communautés particulières. [...] Les plurilingues recourent au changement de langue — ou parler bilingue — de manière stratégique pour négocier du sens, porter des messages de contenu, donner les informations sur le locuteur, son identité sociale et culturelle, la place qu'il occupe dans la conversation, ou la nature de l'échange (Cité dans Cavalli, 2005 :132).*

Cet acte conversationnel donne lieu à ce que Gumperz (1982, cité dans Cavalli 2005 :132) a appelé le « *alternance codique ou encore code-switching* ». Ainsi, il définit l'alternance codique comme :

*la juxtaposition, à l'intérieur d'un même échange verbal, de passages de discours appartenant à deux systèmes ou sous-systèmes grammaticaux différents*

Dans le processus d'alternance entre les langues, une langue est forcément utilisée comme langue de base à l'intérieur de laquelle s'insèrent des séquences, plus ou moins longues de la langue donneuse (Cavalli, 2005 :132). Poplack, (1980, cité dans Cavalli, 2005 :132) souligne que l'alternance codique se réalise de trois manières, toutes différentes (l'intra-phrase, l'inter-phrase, et l'extra-phrase) : « l'intra-phrase » survient à l'intérieur d'une même phrase. La deuxième situation se déroule entre divers énoncés, c'est l'alternance « inter-phrases ». La dernière condition est « l'extra-phrase » et elle concerne les expressions idiomatiques ou d'interjections.

Tournons notre attention à l'alternance codique en classe, ou le plurilinguisme scolaire, où l'on distingue trois niveaux d'alternance : le niveau micro, le niveau macro et les méso-alternances (Gajo 2015 : 476). La micro-alternance s'effectue « *au niveau local de l'organisation conversationnelle et discursive* ». Elle se réalise sans aucune programmation préalable ; on va d'une langue à l'autre selon les circonstances, mais elle tient compte des fonctions de l'alternance comme la résolution « *d'un problème de communication, changement thématique orientation vers un locuteur donné etc. présente une certaine récurrence* ». Elle s'opère partout à tous les niveaux de communication d'un bilingue. Concernant la macro-alternance, elle s'effectue au niveau institutionnel et décisionnel concernant l'emploi des langues dans les classes. Elle est donc de l'ordre de la « *planification curriculaire* » qui répartit les langues en fonction des disciplines, accorde à chaque langue un nombre heures bien déterminé. Il s'agit des règles et des normes instituées par les décideurs de l'école concernant l'utilisation des langues en classe. Le

dernier niveau qui est la méso-alternance qui se manifeste au niveau de la classe dans les interactions didactiques entre l'enseignant et ses apprenants. Elle est caractéristique des changements de langues « *entre deux séquences consécutives associées à une activités didactique* » telles que les explications, les résumés les exemplifications etc. ou à une étape de l'élaboration conceptuelle des savoirs disciplinaire. Gajo & Steffen (2015 :476) la classe comme « *voisine de la notion d'alternance séquentielle* » de Duverger (2007 et 2009). Cette Alternance peut être « *didactisée* » (Castellotti, 1997, cité dans Gajo & Steffen, 2015 :476). Dans l'analyse interactionnelle que nous allons mener dans ce présent travail, c'est la méso-alternance qui nous intéresse puisqu'elle intervient en classe. En effet, on pourrait considérer la méso-alternance comme l'application de la macro-alternance dans la mesure où l'enseignement bilingue serait régulé au niveau décisionnel de l'institution scolaire. Cela induit alors une préparation *en amont* (Gajo & Steffen, 2015) de l'interaction, mais la méso-alternance peut intervenir en classe de manière spontanée, c'est-à-dire de manière libre suivant la stratégie d'enseignement adoptée par l'enseignant. A ce moment-là, il peut y avoir un décalage entre la planification (macro-alternance) et la stratégie adoptée par l'enseignant au niveau méso. Ainsi, Gajo & Steffen (2015 :476) soulignent que le caractère méso de l'interaction « *tient au fait que, d'une part, elle révèle la relation entre l'usage des ressources bi-plurilingues et la construction des concepts disciplinaires et, d'autre part, elle permet d'articuler les enjeux de l'interaction en classe avec ceux de la politique linguistique de l'institution* ».

En classe, pour résoudre ou prévenir des problèmes de communication didactique, l'être bilingue ou plurilingue se sert d'une L1 que nous pouvons appeler la langue majeure, LM. Dans ce travail, nous nous intéressons particulièrement au phénomène de méso-alternance qui est d'ailleurs *la plus didactisée* (Gajo & Steffen, 2015 :476) pour essayer de comprendre les fonction des langues que joue le bamanankan et le français dans les interactions que nous avons enregistré. Alternier les codes en classe dans un contexte malien impose une mise en relation entre la L1 — bamanankan et la L2 — français. Réfléchissons à présent sur le rôle que peut jouer la langue maternelle dans la classe de langue étrangère.

### **3.3.1. L'alternance codique chez les élèves**

Simon (1997 : 446) relève trois pistes de recherches des années 1990 qui ont beaucoup inspiré les recherches sur l'alternance codique dans la classe de langue. Elle se réfère à l'interactionnisme et au lien entre l'acquisition et l'interaction, puis à

l'interactionnisme dans une perspective sociale. Elle fait une analyse des alternances codiques du point de vue de l'apprenant et des fonctions de la langue source ou langue majeure dans une perspective sociolinguistique. Les résultats montrent que la langue source, en effet, ne brouille pas la communication dans la langue cible. Elle constitue un outil qui facilite l'acquisition de la langue cible mais aussi un instrument qui rend la communication plus efficace entre les interlocuteurs. En classe, l'apprenant a une double identité : il est à la fois « sujet l'apprenant » (son rôle d'élève, d'apprenant) et « sujet personne » (son rôle d'individu sur un plan personnel lié à son identité). Ainsi, la langue source est essentielle pour l'expression de l'identité de l'apprenant dans l'interaction. Lorsque les apprenants sont dans leur rôle de sujets apprenants, ils sont tenus par le contrat didactique de faire usage de la langue cible. En revanche, en tant que sujets personnes, ils se servent de la langue source et par son utilisation mettent en relief leur identité sociale. Dans les interactions en classe, plusieurs cas d'alternance vers la langue source peuvent se produire chez les apprenants. Le désir d'exprimer quelque chose d'affectif peut occasionner une alternance vers la langue source. Parfois l'apparition d'une alternance peut être un signal qu'il souhaite participer à tout prix aux échanges, comme ce « *cri de cœur de l'élève exprimé en langue source qui véhicule un message important sur son identité propre, sur son existence dans la communication et sur sa participation aux échanges sur un plan interpersonnel* » (Simon, 1997 : 450). D'autres fois, l'alternance peut être occasionnée par un manque de maîtrise de la langue cible ; l'apprenant s'empresse de participer à l'échange d'informations sur le plan communicatif, mais décide d'intervenir en langue source ou encore pour exprimer leurs pensées en langue cible.

### **3.3.2. L'alternance codique chez les enseignants**

L'alternance codique en classe n'est pas uniquement le fait des apprenants. Les enseignants y jouent un rôle très important à tel point que, comme le cas des apprenants, des chercheurs ont étudié ce phénomène afin de comprendre le rôle des alternances dans les interactions des enseignants. Causa (1996a ; 1996b), traite des stratégies d'enseignement dans un contexte alloglotte, c'est-à-dire dans un pays où la langue enseignée est une langue étrangère.

Pour Causa, même si on ambitionne de ne parler que la langue cible, dans un contexte bilingue, l'usage des deux langues est naturel dans la classe de langue étrangère ou seconde. En effet, deux stratégies caractérisent tout enseignement en milieu alloglotte,

et sont des stratégies d'enseignement qui impliquent l'utilisation de la langue de référence : il s'agit de *la stratégie contrastive* et de *la stratégie d'appui*.

Elle définit la stratégie contrastive comme la mise en rapport des deux systèmes linguistiques en présence pour en relever les points communs et les différences. De ces deux systèmes, l'un est déjà intériorisé chez les uns et les autres, puisqu'il s'agit de leur langue majeure. Concernant l'autre système (la langue étrangère), il est soit appris antérieurement, soit en voie d'apprentissage ; autrement dit, la stratégie contrastive est la mise en relation explicite des deux systèmes linguistiques en présence (Causa, 1996 : 3). Elle souligne que deux points caractérisent la stratégie contrastive. Le passage d'une langue à une autre est marqué par des phrases ou mots introductifs. La seconde caractéristique concerne le caractère métalinguistique de ces usages au niveau lexical, syntaxique et morphologique.

En revanche, la stratégie d'appui se définit comme l'utilisation de la langue du public — les apprenants — par l'enseignant. Selon Lüdi et Py, (1986) la stratégie contrastive se distingue de celle d'appui par le fait que dans cette dernière, les passages d'une langue à l'autre ne sont pas marqués, ils sont dynamiques et ne concernent pas uniquement la langue à apprendre mais du discours « *naturel tel qu'on le retrouve dans des interactions ordinaires* » (Causa, 1996 : 4). En milieu alloglotte, l'utilisation de la langue maternelle en situation d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère est une réalité chez les apprenants et les enseignants, mais leurs usages se situent à des niveaux différents. Chez les apprenants, tant en situation d'apprentissage que d'acquisition le recours à la langue d'appui ou à la langue source tient principalement à un manque de maîtrise de la langue cible (Causa, 1996, Simon, 1997). La langue source intervient essentiellement pour résoudre des problèmes de communication. En revanche, chez l'enseignant, l'emploi de la langue des apprenants, leur langue d'appui en l'occurrence, a pour finalité de les aider à résoudre leur problème ; il s'agit d'une stratégie d'enseignement :

*Elle vise donc à anticiper ce qui est considéré à un moment donné de l'apprentissage comme un obstacle en LC pour les apprenants (évaluation) ». En d'autres termes, en utilisant la stratégie d'appui, l'enseignant ne se sert pas d'une réduction, ni d'une amplification dans la langue qu'il enseigne, mais pour faciliter l'accès à la LC, il emploie l'autre code qui « circule » dans la classe. (Simon, 1997).*

La langue d'appui (langue maternelle ou bamanankan dans notre cas) intervient pour soutenir les apprenants lors des blocages dans le processus

d'enseignement/apprentissage. C'est souvent un choix volontaire que l'enseignant opère pour évaluer l'atteinte de l'objectif. Par une « stratégie d'appui », la langue maternelle apporte son soutien à l'apprenant pour faciliter l'accès à la langue cible.

## **Chapitre 4**

### **Du bilinguisme au plurilinguisme : aspects individuels, sociétaux et éducatifs**

Dans la mentalité européenne et nord-américaine, le terme bilinguisme a souffert d'une vision monoglossique dans le champ des recherches scientifiques. Pendant longtemps, le monolinguisme a été considéré comme un fait normal et le bilinguisme comme une anomalie ; alors qu'en réalité le monolinguisme est l'exception (Cavalli, 2005 :8). Le fait bilingue se caractérise par la coexistence de plusieurs langues dans un contexte particulier. Selon Cavalli, il y a accord pour dire qu'il existe plus de 6000 langues au monde. Cependant, très peu sont connues, seulement une centaine sont langues d'État, et parmi celles-ci, seulement une douzaine sont considérées comme langues internationales (Breton, 1995, cité dans Cavalli, 2005). Parmi ces langues bien cotées, à notre connaissance, ne figure aucune langue africaine. Cependant, à l'intérieur de chaque nation, cohabitent plusieurs langues, que cela soit reconnu par les autorités politiques ou non. Concernant les langues connues sur le statut de langues nationales, au Mali, on en compte treize. Des dizaines d'autres langues existent sur le territoire, mais ne disposent pas du statut de langues nationales puisqu'elles semblent ne pas atteindre la centaine de milliers de locuteurs. Puisque nous avons présenté le monde sur sa facette bi-plurilingue, alors, nous sommes en droit de nous poser la question « Qu'est-ce que le bi-ou plurilinguisme » ? Comment a -t-il évolué dans le temps ?

#### *4.1. Essai de définition*

En 1918, c'est le linguiste Antoine Meillet qui utilise pour la première fois l'expression « bilinguisme » au sens du « fait de parler deux langues ». Mais le terme est généralement utilisé « *comme hyperonyme pour désigner des situations où plus de deux langues sont impliquées* » (Cavalli, 2005 :8). Dans notre thèse, nous nous appuyons sur ce constat de Cavalli et le terme « bilinguisme » englobera donc bilinguisme et plurilinguisme. Selon la même auteure, le terme de bilinguisme est un phénomène multidimensionnel et interdisciplinaire. C'est pourquoi chaque discipline l'étudie de son

point de vue particulier. C'est ainsi que la linguistique en étudie entre autres, certaines caractéristiques comme l'interlangue, l'interférence, les emprunts, les calques. Quant à l'analyse du discours, elle s'intéresse au fonctionnement discursif des sujets bilingues, alors que la sociolinguistique se penche sur les situations de contact des langues dans la société. Concernant, le fonctionnement cognitif des personnes bilingues, la psycholinguistique en fait son champ de recherche. Nous avons donc compris que la notion du bilinguisme s'intègre dans plusieurs champs disciplinaires. Dans les sciences humaines, bien que cette notion soit largement étudiée, elle continue d'être développée. En conséquence, il n'existe pas encore de définition unanimement acceptée.

La notion conceptuelle du bilinguisme a connu deux phases majeures dans son développement au XX<sup>ème</sup> siècle où plusieurs études ont tenté de démontrer l'impact du bilinguisme sur le « *développement de la pensée et sur les processus cognitifs ainsi que sur certains aspects neuropsychiques comme l'organisation du cerveau chez le bilingue* » (Cavalli, 2013 : 120). Selon Cavalli deux grandes périodes distinguent les recherches et positionnements sur le développement cognitif du bilingue. La première se situe du début du XX<sup>ème</sup> siècle aux années 60 où, même si certaines études ont montré que le bilinguisme pouvait avoir une influence positive — études réalisées sur des enfants bilingues issus de milieux favorisés (Ronjat, 1913 ; Léopold, 1939-1949, cité dans Cavalli, 2013) —, il faut souligner que la grande tendance de l'époque était de mettre en évidence l'effet « nocif » du bilinguisme sur le développement cognitif de l'enfant. Durant cette période, les chercheurs ont soutenu l'idée selon laquelle le bilinguisme constituait un handicap linguistique qui affecterait les bilingues et provoquerait comme conséquence, un déficit cognitif — retard scolaire, risques de confusion mentale etc. Le cerveau humain étant considéré, selon ces recherches, comme un ballon à l'intérieur duquel, une langue additionnelle venait réduire toute la place réservée à une seule langue dans le cerveau.

Cependant, la deuxième période, des années 60 à nos jours, marque une volteface ; les effets positifs du bilinguisme sur le développement cognitif de l'enfant dominent les recherches. Dans plusieurs domaines, ceux-ci se manifestent en termes d'avantages cognitifs :

*la flexibilité cognitive dérivant de l'habitude de passer d'un système de symbole à un autre, l'originalité verbale, la créativité verbale, formation des concepts et la découverte des règles, la capacité de traduction, les habiletés métalinguistiques, c'est-à-dire la capacité à utiliser la langue pour réfléchir sur elle etc. (Cavalli, 2013 :121).*

L'explication de ces différences de positionnement est démontrée par Cavalli (2013 :121) qui s'appuie sur les recherches de Romaine, 1995 et de Hamers & Blanc 1983. Ces recherches-ci montrent que, pendant la première période, le bilinguisme était essentiellement une conséquence de l'immigration en provenance du Sud et de l'Europe de l'Est. Les études de l'époque se basaient sur une méthodologie de recherche biaisée, la notion de bilinguisme étant mal comprise, le niveau de compétence atteint dans la L2 ainsi que la situation socioéconomique des individus monolingues et bilingues n'étaient pas contrôlés. L'intelligence des bilingues était contrôlée dans leur L2, langue dans laquelle ils étaient limités.

Cependant, à partir des années 60, les critères de test sur les bilingues ont radicalement changé. Partant des enfants issus de la classe sociale défavorisée, on évolue vers le choix des enfants des classes moyenne au Canada. Les études de Peal & Lambert (1962) inaugurent la nouvelle tendance qui s'appuie sur des bilingues équilibrés provenant du même système scolaire et milieux socioéconomiques comparables. Ils étaient « *évalués au moyen des tâches permettant de mettre en lumière les habilités cognitives plus variées que celles proposées par les tests d'intelligence* » (Cavalli, 2013 :122). Cavalli, faisant référence aux travaux de Romaine (1995), souligne que le statut socioéconomique est une variable de poids dans le choix de l'échantillon. En effet, les recherches qui ont mis en évidence les effets négatifs du bilinguisme ont été faites sur des bilingues issus de milieux défavorisés. Les tests d'intelligence ont souvent été faits dans des langues (L2), langue dans laquelle l'échantillon avait des compétences très limitées ; et ils étaient comparés avec des monolingues appartenant à des classes sociales plus élevés. Cependant, la nouvelle tendance qui a essayé de positiver le bilinguisme, est issue des recherches menées dans le cadre de l'immersion canadienne. Elle a porté sur un public de bilingues équilibrés appartenant aux classes moyennes. Ainsi, les effets positifs sont corrélés avec un type de bilinguisme additif qui ne vise pas le remplacement de la L1 des locuteurs. En effet, ce sujet nous paraît important dans la mesure où le Mali se trouve au cœur du débat de l'enseignement bi/plurilingue. Si aujourd'hui, de manière officielle, la tendance semble être l'enseignement bilingue, il est bien de souligner que l'ancienne conception qui voit dans le bilinguisme comme un handicap persiste, et ce, auprès de certains acteurs du système éducatif (cf. chapitre 7 et 8). Marisa Cavalli dans son livre « *Éducation bilingue et plurilingue* » de 2013, fait la distinction entre « *bilinguisme social* » et « *bilinguisme individuel* », deux notions qui nous semblent importants à démêler.

#### **4.1.1. Le bilinguisme social**

Le bilinguisme social renvoie à la présence sur un même territoire de plusieurs langues. Cavalli (2013) détermine sept différentes configurations qui peuvent déterminer la présence de plusieurs langues sur un même territoire. Parmi celles-ci, il y a le cas de certains pays d'Europe - comme la France- où à côté de la nationale officielle coexistent des dialectes ou langues régionales. Par ailleurs, l'occupation militaire d'un pays par un autre crée aussi des situations de bilinguisme sociale, c'est le cas de plusieurs pays africains comme le Mali où, dans la vie quotidienne, dans les administrations ou encore à l'école, le français cohabite avec plusieurs autres langues. Cependant, le Mali pourrait aussi se positionner dans la première configuration dans la mesure où, outre l'occupation coloniale, le pays est naturellement plurilingue avec, de nos jours, plus de treize langues nationales, c'est-à-dire des langues qui dépassent 100.000 locuteurs. Plus de 30 autres langues locales dont les locuteurs ne cumulent pas la somme de 100.000 personnes, existeraient en territoire malien. Lorsque le bilinguisme est social, les linguistes préfèrent utiliser le terme « *diglossie* » qui a été inventé par Ferguson en 1959 selon Cavalli (2013). Il a d'abord utilisé le terme pour l'utilisation de deux variétés d'une même langue, avec une variété qu'il appelle « *haute* » dans certains domaines comme l'éducation, la littérature etc. et l'autre « *basse* » réservée à la famille, à l'intimité, au travail etc. à l'intérieur d'une même communauté. En termes d'exemple d'opposition d'une langue haute et une langue basse selon la conception de Ferguson, nous pouvons citer : l'arabe classique vs l'arabe moderne, le créole vs le français à Haïti. Deux années après Ferguson (1959), Fishman (1957) a repris le terme de diglossie et l'a étendu aux langues présentes dans une communauté. Il va au-delà de l'utilisation de deux variétés d'une même langue.

#### **4.1.2. Le bilinguisme individuel : typologie et définitions**

Le bilinguisme individuel se définit comme étant le fait qu'un individu, « pour des circonstances particulières de son existence (parents de langues différentes, changement de pays, mobilité liée au travail) etc. se trouve être ou devenir bilingue) (Cavalli, 2013 :9). En effet, le bilinguisme est un fait qui n'est pas forcément impulsé par l'être bilingue ou une institution (administration scolaire par exemple). Il dépend des circonstances de la vie et de l'environnement de vie de la personne bilingue. Le tableau ci-dessous développé par Cavalli (2013 :10-11) présente un certain nombre de critères qui définissent le bilinguisme chez un individu.

Critères	Définitions de bilinguisme		
Maitrise des deux langues, considérée de façon globale	Équilibré/équilinguisme Niveau des compétences équivalents	vs	Dominant Niveaux des compétences asymétriques
	Maximal Maitrise quasi native des deux langues	vs	Minimal Maitrise de quelques mots et phrases dans une L2
	Semilinguisme Insuffisante maitrise des deux langues		
Maitrise dans des compétences particulières	Actif ou symétrique Compétences effectives de production et de réception	vs	Passif et réceptif ou d'intellection ou asymétrique Maitrise d'une langue au seul niveau de la compréhension
Maitrise dans des domaines particuliers	Technique Connaissance limitée à des usages spécialisés Fonctionnel Capacité d'utiliser deux langues avec ou sans une pleine aisance dans l'exercice d'une fonction, d'un métier défini, dans des tâches bien précises		
Variation de la maitrise dans le temps liée à la pratique de la langue	Récessif Diminution de la compétence de réception et/ou de production dans une langue faute d'utilisation Latent (dormant) Maitrise qui ne se manifeste pas faute d'occasions pour le faire, mais qui reste potentiellement présente		
Nature et statuts des langues du répertoire	Horizontal Maitrise dans deux langues distinctes qui jouissent d'un statut semblable ou identique	vs	Vertical Maitrise dans une langue standard et dans une langue ou un dialecte distinct (e) mais apparenté (e) Diagonal Maitrise dans une langue non-standard ou un dialecte et une langue standard non apparenté (e)
Lien avec les processus cognitifs de l'individu (représentation de la réalité et	Composé Les éléments des deux systèmes linguistiques font référence à une unique représentation cognitive, à une seule unité sémantique	vs	Coordonné Les termes équivalents dans les deux langues font référence à des unités sémantiques distinctes, à deux représentations cognitives

organisation de l'information	(dans ce cas généralement, les deux langues ont été acquises dans un contexte commun)		différentes (dans ce cas, généralement, les deux langues ont été acquises dans des contextes différents).
Influence exercée par l'appropriation de la L2 sur la L2 (au niveau de la valorisation socioculturelle et du développement cognitif global)	Positif et additif L'appropriation d'une deuxième langue est valorisée et représente un enrichissement pour la première langue et pour le développement cognitif global de l'individu	vs	Négatif ou soustractif L'appropriation de la deuxième langue se fait au détriment de la première, quand celle-ci est dévalorisée aux yeux du locuteur
Milieu et modalités de l'appropriation	Naturel ou primaire L'appropriation s'est faite en milieu naturel (famille, rue), « sur le tas » sans entraînement spécifique	vs	Scolaire ou secondaire L'appartenance de la L2 s'est faite en milieu scolaire à travers l'instruction
Moment de l'appropriation	Simultané ou précoce ou d'enfance ou enfantin L'appropriation des deux langues s'est réalisée en même temps que le développement général de l'enfant	vs	Successif ou consécutif ou tardif ou d'adolescence/de l'âge adulte L'appropriation de la deuxième s'est réalisée après l'appropriation de la première
Appartenance et identité culturelle	Biculturel Double appartenance culturelle et identité biculturelle	vs	Monoculturel Allégeance à et identité culturelle en une seule langue, généralement L1

**Tableau 20. Définitions du bilinguisme (Cavalli, 2013 : 10-11)**

À travers ce tableau, l'auteure convoque et systématise les différentes conceptions que l'on trouve dans les travaux de recherche sur le bilinguisme et relève les nuances entre ces différentes perceptions. Le tableau met en lumière les divergences de définition qui existent du terme bilingue. Ainsi Mackey (1976, cité dans Elmiger, 2000 :56) définit le terme bilinguisme dans un sens large incluant le multilinguisme. La personne bilingue se rapproche ainsi du polyglotte ; en effet, une personne qui utilise deux langues est de fait plurilingue.

Les définitions dans les recherches sur le bilinguisme revêtent des extrêmes : Bloomfields (1933, cité dans Cavalli, 2013), définit le bilinguisme comme « *native-like control of two languages* ». Le fait bilingue réside donc dans la possession d'une personne

de compétence de locuteur natif de deux langues. Cette définition correspond à l'idée générale reçue qui voudrait qu'un bilingue devrait avoir une maîtrise égale dans deux ou plusieurs langues. Elle fait appel à un système d'équilibrisme dans l'utilisation de deux langues qui, selon Cavalli (2013) se réalise en réalité dans des situations plutôt rares et particulières, tel que le bilinguisme précoce dans une famille avec des parents parlants différentes langues. Dans le même ordre d'idée de « *compétences égales* », Lebrun (1982, cité dans Elmiger, 2000 : 56-57), considère les individus bilingues comme des « *personnes [...] qui usent de plusieurs langues depuis l'enfance avec une égale aisance* ». Il ajoute que : « *sont aussi considérés comme polyglottes les individus qui, pour les avoir bien étudiées et longuement pratiquées, maîtrisent une ou plusieurs langues étrangères* ». Ces conceptions reposent sur l'idée de la perfection, de la parfaite maîtrise des deux langues.

Toutefois, à l'inverse de cette conception, MacNamara (1967, cité dans Cavalli (2013) offre une vision totalement opposée et bien plus ouverte et souple ; il considère qu'est bilingue quiconque possède la moindre compétence dans une langue étrangère, aussi limitée soit-elle. Entre ces deux positions extrêmes, se sont développées plusieurs définitions plus nuancées de la personne bilingue, mais aucune de ces définitions n'échappe aux critiques des spécialistes. Grosjean (1982), pour sa part, en parlant du bilingue, donne une définition fonctionnelle de la personne bilingue en mettant en avant la notion d'usage : « *the regular use of languages* » (cité dans Cavalli, 2013). Être bilingue ne consiste donc pas en la possession de compétence égale et équilibrée dans deux ou plusieurs langues, mais d'une compétence « déséquilibrée » et globale d'un individu qui fait usage de ses langues en fonction des situations communicationnelles ; c'est une compétence toujours en construction comme le souligne d'ailleurs Perregaux (1996, cité dans Lefebvre, 2008 :12) qui insiste sur le caractère « continuum » du bilinguisme qui « *débiterait avec une compétence minimale dans les deux langues à une compétence maximale toujours en construction.* » À partir de cette définition, on a une conception du bilinguisme qui repose sur l'idée d'une compétence évolutive d'une personne à utiliser plusieurs langues. Tout comme Macnamara et Grosjean, Perregaux souligne qu'il ne s'agit pas d'une perfection égale dans l'utilisation des langues du répertoire langagier du sujet.

Le Conseil de l'Europe, à travers son vaste projet de réforme de l'enseignement des langues et de leur valorisation dans la communauté Européenne considère comme bilingue ou plurilingue, toute personne qui possède des compétences plurilingues et pluriculturelles, celles-ci étant définies comme la compétence à :

*communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On considérera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser (CECRL, 2001 :129).*

Comme MacNamara (1967), la conception développée dans le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL) est plus tolérante quant au degré de maîtrise des langues du répertoire langagier des locuteurs. Il met l'accent sur la capacité de l'individu à pouvoir se servir de deux ou plusieurs langues, mais à des niveaux de maîtrise différents. Ainsi, être plurilingue et pluriculturel implique de posséder des connaissances partielles de plusieurs langues et une expérience de plusieurs cultures. Une connaissance déséquilibrée et partielle suffit à un individu pour s'identifier comme plurilingue. En effet, dans un souci d'intégration et de tolérance sociale pour certains pays et dans un souci de qualité des systèmes éducatifs, le bilinguisme s'est étendu aux systèmes d'enseignement où il a toute son importance.

#### 4.2. L'enseignement bilingue

Pour parler d'enseignement bilingue, il est important d'en déterminer les critères à remplir. Concernant les langues dans le curriculum au Mali, nous avons vu dans le chapitre trois de la partie « *Contextualisation* », qu'à partir de la troisième année, le français et les langues nationales servent tous de moyens d'enseignement. La réflexion que nous proposons ici permettra de situer ce modèle d'enseignement bilingue. À cet effet, Coste (1994 :10) dira que l'enseignement bilingue se présente essentiellement sous trois formes différentes :

- On parle d'enseignement bilingue dès lors qu'au moins deux langues présentes à l'école servent de moyens d'enseignement d'une DNL (Discipline Non Linguistique) à parité complète en matière de temps d'enseignement. Mais le temps d'enseignement peut ne pas être égalitaire. La langue maternelle peut occuper plus de temps que la langue étrangère ou seconde et inversement, la langue étrangère ou seconde peut occuper plus de temps d'enseignement.
- Toutefois, au cours de l'évolution de l'enseignement, il peut y avoir un changement de positionnement de langues. La langue qui occupe plus de temps dans

l'enseignement peut céder sa place à une autre langue soit-elle maternelle ou étrangère.

- A côté de l'enseignement bilingue des DNL, il peut arriver que les deux langues soient enseignées comme matière du cursus scolaire. Mais dans certains contextes, ces langues disparaissent des matières dès qu'elles deviennent langues d'enseignement. Selon le même auteur :

*Toujours au titre de ces relations entre langue enseignée et langue d'enseignement, l'expérience de l'enseignement bilingue peut comporter soit une phase préalable où la langue étrangère fait objet d'un enseignement renforcé par rapport au programme ordinaire, voire d'une année préparatoire (et supplémentaire) intensive... »*  
Coste (1994 :11).

La variation touche aussi aux disciplines enseignées et aux modalités de la construction des savoirs par le biais de ces langues. Il convient en effet, de déterminer si les nouveaux savoirs sont introduits en langue étrangère, ou si celles-ci sont appris dans la langue maternelle et ces notions reprises dans la langue étrangère.

Les caractéristiques de l'enseignement bilingue que nous venons de décrire permettent de mieux comprendre le modèle bilingue privilégié par le Curriculum Bilingue. Ainsi, au Mali, en première année, seulement la langue maternelle — bamanankan dans notre cas — est langue d'enseignement et matière. Ceci se poursuit en deuxième année jusqu'au second semestre où le français est introduit comme matière. Dès la troisième année, les deux langues servent de moyen d'enseignement et le français continue d'être matière. Ensuite à partir de la quatrième année, le français occupe plus de temps d'enseignement, donc se substitue progressivement à la langue première comme langue d'enseignement.

Par ailleurs, et comme c'est le cas au Mali — on débute l'enseignement en langue maternelle et on introduit progressivement le français —, Coste (1994) nous apprend que, avant de proposer toute didactique propre aux jeunes enfants en situation scolaire, il convient en amont, d'étudier leur aptitude cognitif et linguistique - autrement dit, leur capacité à apprendre une nouvelle langue. On doit chercher à savoir s'ils sont conscients des enjeux linguistiques inhérents à leur scolarisation bilingue, (Colin, 2012 :332). À cet effet, les consultations nationales de 1998 sur la réforme du système éducatif au Mali préconisent de sensibiliser l'ensemble des populations maliennes aux enjeux et importances de l'introduction des langues nationales dans le système scolaire. Et le

Programme Décennal de Développement de l'Éducation (PRODEC) de 2000, à travers un plan d'action, se charge de cette sensibilisation. Il est en ce sens indispensable de procéder à un travail de sensibilisation des apprenants sur le rôle et la place des langues dans la construction des savoirs.

L'enseignement bilingue implique une prise de distance que Coste (2019) analyse sous la notion de « double distance » en ce sens qu'il crée de la distance vis-à-vis des connaissances à acquérir et la langue dans laquelle on les apprend. Dans un système d'enseignement bilingue, tout en reconnaissant le rôle de la langue maternelle et des premières connaissances déjà établies dans la construction des nouvelles connaissances et l'apprentissage de nouvelles langues, l'enseignement bilingue permet une décentration de l'apprenant par rapport aux connaissances déjà là (Coste, 2019 :29). L'implication des activités métalinguistiques sur lesquelles le Curriculum Bilingue s'appuie profondément est une réponse à cette problématique. C'est l'une des nouveautés phares que le CB intègre à l'approche « Pédagogie Convergente » pour permettre au jeune apprenant malien, de partir de la comparaison des deux langues présentes en classe pour mieux comprendre le fonctionnement de chacune d'elles. Ainsi, les différences et les ressemblances permettent d'éveiller la conscience métalinguistique de l'apprenant et l'aident à prendre de la distance et à appréhender le fonctionnement des deux langues.

#### *4.3. Vers une théorisation du Curriculum Bilingue ?*

Depuis plusieurs années, la didactique des langues s'achemine vers des approches didactiques bilingues ou plurilingues (Cavalli, 2013). En Afrique et au Mali en particulier, la didactique du bilinguisme est vue comme la seule voie possible pour un enseignement de qualité qui prenne en compte la diversité linguistique, culturelle et économique du pays. Le français, jadis, langue coloniale, est aujourd'hui une langue malienne, d'ailleurs, seule langue officielle du pays et langue privilégiée de l'école. Cependant, n'étant quasiment la langue maternelle d'aucun malien (Canut, 1996), les décideurs de l'école malienne se tournent vers la didactique du bilinguisme pour une meilleure adéquation de l'offre scolaire aux réalités sociolinguistiques du pays. Les didacticiens, depuis une bonne vingtaine d'années au moins, semblent toutefois vouloir rétablir une réalité sociale : nos sociétés sont naturellement bilingues. Les recherches ont profondément contribué, non seulement à faire évoluer les idées autour du bilinguisme, mais ont surtout contribué à l'innovation dans le domaine de l'enseignement des langues. En Europe par exemple, le marché économique et le système d'information qui se présentent comme des faits

planétaires, impulsent la reconnaissance et la nécessité de valorisation du bilinguisme scolaire. En Afrique, si les langues coloniales semblent suffir à s'ouvrir au reste du monde, des raisons culturelles, économiques, identitaires et surtout éducatives (pour un système éducatif efficace) appellent à l'enseignement bilingue.

Cavalli (2013) considère que c'est sur les bases de l'inefficacité de l'enseignement traditionnel des langues étrangères que l'enseignement bilingue a pris de l'envol. Cette inefficacité de l'enseignement traditionnel des langues étrangères qui n'accorde pas suffisamment d'importance aux activités métalinguistiques, fait de la didactique du bilinguisme une innovation qui révolutionne l'enseignement des langues (Coste, 1994), d'autant plus qu'elle permet à l'apprenant de se décentrer de ses connaissances de base — *le déjà-là* — en langue maternelle pour mieux comprendre le fonctionnement de la langue cible. Ainsi l'enseignement bilingue se caractérise par sa :

*position à variables multiples qui le fait double et le place « entre deux » double dans la mesure où il doit conduire à une maîtrise opérationnelle et fonctionnelle de deux langues et où, il ouvre deux voies d'accès linguistique, aux savoirs disciplinaires. Double donc dans la mesure où les apprenants peuvent, en quelque sorte et si tout se passe bien, tirer double profit de leur temps de scolarisation sans pour autant avoir à fournir un effort double. Double encore dans la mesure où il demande de l'enseignant non natif une connaissance de la langue et une connaissance de la discipline qu'il enseigne à travers la langue (Coste 1994 : 09).*

Ainsi le bilinguisme scolaire est vu comme une opportunité qui favorise l'accès à la langue seconde tout en promouvant l'accès aux savoirs disciplinaires dans les deux langues en contact. Dans le traitement des activités disciplinaires, le contact des deux langues facilite l'accès au sens dans la langue cible, en particulier. Dans ce processus, la langue maternelle constitue un soutien important pour l'acquisition de compétences solides en langue seconde. Pour Coste, (1994), même si l'enseignement bilingue ne se présente pas comme une nouvelle méthode ou même une nouvelle approche de l'enseignement des langues, force est de souligner qu'il se situe dans les courants perçus comme novateurs dans l'enseignement. L'avènement de cette innovation dans l'enseignement/apprentissage des langues a évolué différemment en fonction des contextes. Dans nombre de pays européens, l'enseignement bilingue est né de la globalisation et du flux migratoire qui ont mis en contact plusieurs groupes linguistiques. La scolarisation des enfants de parents migrés dans des écoles monolingues ont donné à réfléchir sur les conditions de vie de ces enfants et les relations entre les familles de ces

enfants et l'école. Puisque les besoins de ces enfants se trouvent au centre des programmes scolaires, il s'est agi de travailler à une meilleure intégration de chaque enfant dans le système scolaire à travers la prise en compte de ses expériences linguistiques et culturelles acquises en famille.

En revanche, dans les pays d'Afrique en général, la situation est bien différente. La pertinence de la problématique de l'enseignement bilingue émane principalement de l'histoire coloniale des pays africains et de la diversité des langues sur ces territoires qui, à la différence de certains pays occidentaux comme la France, n'ont pas adopté une politique linguistique monolingue. Cependant, le délaissement des langues autochtones des enfants dans l'enseignement au profit d'une langue coloniale - qui est d'ailleurs rarement la langue maternelle des populations - a impulsé la réflexion sur le type de politique linguistique scolaire adapté aux contextes africains. Les langues coloniales, bien qu'elles soient langues officielles, sont, pour la plupart, langues secondes des populations mais jouent le rôle de véhiculaire de l'enseignement.

De plus, dans certaines situations en Europe, l'enseignement bilingue n'est pas réfléchi dans but de faire des langues minoritaires des familles, des langues d'enseignement au même titre que la langue nationale. Le but recherché est l'intégration sociale des apprenants et des nouveaux citoyens, la reconnaissance de leurs langues et cultures en tant richesse afin de favoriser la tolérance linguistique et culturelle dans les sociétés européennes. En Afrique, au sud du Sahara particulièrement, il s'agit dans un premier temps de la revendication d'une identité longtemps délaissée. Il est aussi question, de rehausser la qualité du système d'enseignement/apprentissage en faisant des langues du quotidien, les langues d'accès aux savoirs, gage d'un système s'enseignement productif. Le fait de débiter l'enseignement dans les langues officielles qui sont les langues coloniales ne cesse d'être sujet de critique. Ce choix pour l'enseignement semble être considéré comme la cause de la plupart des maux de l'école africaine.

#### ***4.3.1. Le duo Pédagogie Convergente et Curriculum Bilingue : quel ancrage théorique ?***

Comme nous l'avons souligné dans la partie contextualisation (cf. chapitre trois), le Curriculum Bilingue est un modèle d'éducation qui s'appuie sur des principes méthodologiques appelées Pédagogie Convergente. La Pédagogie Convergente (PC) est arrivée au Mali en 1987 par le Centre Internationale Audiovisuel d'Études et de Recherche

(CIAVER) situé en Belgique et dirigé alors par Michel Wambach. Pour comprendre cette approche méthodologique, il convient d'en définir la notion.

La Pédagogie Convergente, selon ses concepteurs — CIAVER —, se définit, en effet, comme :

*une méthodologie de construction des connaissances. Partant du constat que la langue est le contenu de toutes les sciences, de toutes les stratégies d'apprentissage, la pédagogie convergente se fixe comme premier objectif l'apprentissage de la langue maternelle (nationale). Celle-ci, en effet, favorise la mise en place des stratégies générales de construction des connaissances. En plus, la même méthodologie appliquée aux langues étrangères ainsi qu'aux sciences humaines et aux sciences de la nature conduit à l'élargissement des stratégies cognitives générales. (Wambach, 2009 : 176).*

La PC est donc une approche méthodologique qui met en avant une convergence des stratégies dans l'apprentissage comme le souligne Maurer (2007 :17), « *la PC tient à la convergence au plan de la méthodologie de l'enseignement de la L1 et de celui de la L2. Les deux langues sont enseignées selon les mêmes principes* ». En fait, dans le but de rendre plus facile l'apprentissage de la L2, la PC se veut une approche méthodologique qui développe des comportements, des attitudes et des aptitudes pour l'apprentissage des deux langues. Pour l'apprentissage de la L2, il s'agit de permettre aux apprenants de suivre le même cheminement que celui de la L1.

### **Le Curriculum Bilingue : un modèle d'éducation bilingue**

Le Curriculum de l'Enseignement Fondamental (CEF), connu au Mali sous l'appellation de « Curriculum », comme nous l'avons déjà évoqué au chapitre trois, se base sur la PC. Le CEF que nous appelons dans cette thèse « Curriculum Bilingue » en ce sens qu'il institue l'enseignement bilingue au Mali, est régi par la loi n°99-046 du 28 décembre 1999 portant loi d'orientation sur l'Éducation.

*le Curriculum de l'Enseignement Fondamental qui s'appuie sur l'approche par compétences, dont la mise à l'essai a débuté en 2002 dans 80 écoles à Pédagogie Convergente. Cette approche est une démarche globale et systémique des apprentissages qui s'est ouverte aux apports des innovations pédagogiques en cours dans le système, telles que l'éducation à la vie familiale et en matière de population, l'éducation environnementale, la santé à l'école, l'éducation à la culture de la paix et aux droits humains, et surtout la pédagogie convergente [...]. Il permet de privilégier une nouvelle vision de l'apprentissage où l'apprenant est artisan de sa propre formation et travaille*

---

*régulièrement à résoudre des problèmes et tâches intégratives, éliminant ainsi les barrières entre les disciplines (Nounta, 2015 :25).*

Par le Curriculum de l'enseignement fondamental, l'école malienne entend mettre l'accent sur l'apprenant dans le processus de construction des savoirs. On sait que tout programme scolaire vise la formation des apprenants, encore faudrait-il que dans la pratique pédagogique les élèves jouent entièrement ce rôle de participants actifs aux activités de la classe. Pour cette raison, le CEF se veut une approche méthodologique qui sensibilise les enseignants à mettre les apprenants au centre de la formation scolaire en faisant d'eux les artisans de la construction des savoirs. Pour y arriver, l'enseignant ne devrait plus être celui qui dicte les connaissances. Par une démarche inductive par exemple, il s'agit de permettre aux apprenants de mettre en activité leur capacité de créativité afin de proposer des ébauches de solution aux problèmes donnés. L'enseignant devient alors le guide, l'animateur qui encourage, dirige et non pas celui qui dicte le savoir. En outre, le Curriculum favorise la transversalité entre les différents domaines de formation de manière à ce que, par exemple, à partir d'un texte de lecture, les apprenants puissent travailler les mathématiques, l'histoire, l'art, etc.

Ce programme d'enseignement est inscrit dans un vaste projet de réforme du système scolaire malien appelé le Programme Décennal pour le Développement de l'Éducation (PRODEC (cf. Chapitre trois. La loi n°99-046 du 28 décembre 1999 définit le Curriculum comme étant :

*l'ensemble des dispositifs (finalités, programmes, emploi du temps, matériels didactiques, 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 décideurs de l'éducation au Mali est donc un dispositif global qui prend en charge tous les éléments ou facteurs 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 Cavalli & Strailaki, 2013 :171).

Parallèlement au curriculum institutionnel, il convient de souligner qu'il existe d'autres types de curriculum qu'il est nécessaire de prendre en compte dans l'élaboration et la conduite du curriculum institutionnel. Les expériences des enfants dans d'autres instances de socialisation et d'éducation telles que l'éducation familiale, l'histoire, les

contacts intergénérationnels, le voyage, le passage d'un environnement à un autre (Coste, Moore, Zarate, 2009 ; CECR, 2001, Cité dans Cavalli & Strailaki, 2013 :171. Le curriculum doit intégrer ces expériences informelles en vue de l'apprentissage des langues que cet apprentissage informel propose. Ainsi, le curriculum institutionnel devrait contribuer à préparer les apprenants en les outillant pour cet apprentissage informel tout au long de la vie. C'est ce que le CEF au Mali préconise à travers son programme. Toutes les argumentations, le chapitre trois en particulier, montrent que cette façon de voir l'éducation n'est pas nouvelle au Mali. C'est la mise en pratique qui semble compliquée. Le Curriculum, rien qu'en se servant de la langue maternelle dès les premières années de scolarisation permet à l'apprenant de faire le lien entre l'école et son « *déjà-là* », c'est-à-dire, son expérience sociale. Le curriculum institutionnel se fixe alors comme objectif de conduire l'apprenant à une autonomie personnelle dans l'apprentissage par l'entraînement à la réflexion sur les parcours vécus. On comprend alors que le Curriculum ne se limite pas qu'aux expériences vécues à l'école, le contexte extrascolaire est aussi pris en compte. L'apprenant doit donc être le point de départ et d'arrivée de tout processus d'élaboration de programme scolaire, un fait qu'intègre parfaitement le Curriculum malien.

Concernant la Pédagogie Convergente sur laquelle se fonde la méthodologie retenue pour le Curriculum, il est à souligner avec Wambach (2009), que la PC, en développant une idée de la construction sociale des connaissances, prône une méthodologie de projet, une méthodologie différenciée et l'évaluation formative. La PC est une approche méthodologique qui fait appel aux principes de la Méthodologie Structuro-globale audiovisuelle (SGAV) et de la théorie Verbo-tobale construite à travers des recherches-actions au Mali, en Belgique et en Slovénie (Wambach, 2005). En effet, les principes sur lesquels se base le Curriculum Bilingue s'intègrent dans une approche de construction des savoirs développée par le courant constructiviste. Nous proposons de réfléchir sur quelques principes forts sur lesquels se fonde le Curriculum Bilingue.

### **Le constructivisme comme principe du Curriculum Bilingue**

Au niveau des théories qui sous-tendent l'enseignement et l'apprentissage, on distingue 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. Concernant les théories qui relèvent du conditionnement, comme le behaviorisme, il s'agit de démarches qui font appel à l'automatisme dans la

réponse. Quant au constructivisme et socioconstructivisme, ils font référence à un processus de construction autonome, consciente, moins immédiatement dépendante de l'environnement. (Nounta 2015 : 102). Si les méthodes d'enseignement intègrent différemment l'ensemble de ces théories, le Curriculum Bilingue tend profondément 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). Célèbre par les travaux de Piaget sur la cognition, le constructivisme part du principe que le savoir est nécessairement construit par ceux qui apprennent. Selon Piaget (1979, cité dans Nounta, 2015 : 105), le savoir ne se transmet pas verbalement d'une personne à une autre, il se construit à travers un processus d'équilibration des structures cognitives suivant les sollicitations et les contraintes de l'environnement. Dans cette perspective, l'acquisition des connaissances fait appel à des activités de manipulation d'idées, des connaissances et des conceptions. En classe, l'élève est alors l'acteur central de la construction des savoirs, et les constructions mentales qui en découlent sont le produit de l'activité de l'apprenant. S'inspirant de la théorie de Piaget, Bruner (1996) met l'accent sur l'idée d'un sujet actif dans la construction de nouveaux concepts ou idées tout en se basant sur les connaissances déjà en place — *le déjà-là*. Le travail cognitif de celui qui construit les savoirs (l'apprenant) consiste en la sélection d'informations afin d'élaborer des hypothèses et, ensuite, prendre des décisions. Chez les constructivistes, toute connaissance est située dans une culture, un contexte, une pratique sociale propre à un groupe social donné. Pour cette raison, dans toute situation d'apprentissage il est nécessaire de prendre en compte les connaissances antérieures des apprenants et ensuite mettre en place des stratégies qui permettent à l'élève de s'appuyer sur le vécu antérieur pour comprendre la situation nouvelle. Au plan linguistique, pour Piaget (1974 :10) un élève :

*apprendra d'autant mieux un type de structure ou d'emploi en langue seconde qu'il en aura préalablement compris les principes en langue maternelle et que les*

---

*instruments heuristiques mis en œuvre pour découvrir ces principes dans la langue maternelle sont utilisables avec profit dans l'apprentissage des langues secondes.*

En effet, dans une classe bilingue où la langue maternelle et la langue seconde cohabitent, la bonne maîtrise de la langue seconde est conditionnée par le degré de connaissance que l'apprenant a dans sa première langue. Les acquis des sujets en LM doivent être mis à profit dans l'apprentissage de la langue seconde. Pour ce faire, Gajo (2001 :26) pense qu'il est indispensable d'accorder une importance capitale aux activités métalinguistiques ; car ajoute-il, les apprentissages dans les écoles bilingues visent essentiellement à renforcer les capacités communicatives des apprenants.

En effet, le Curriculum Bilingue 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). A ce titre, il valorise les activités d'apprentissage où l'élève est l'artisan du dispositif d'enseignement et d'apprentissage.

Dans cette optique, un autre principe cher au constructivisme est l'importance accordée à la langue maternelle dans le processus de construction des savoirs. Celle-ci, est censée être le tremplin de l'acquisition de la langue française ; un processus à travers lequel les connaissances en L2 se construisent sur le *déjà-là* en L1. Le Curriculum Bilingue dans sa conception se base effectivement sur la L1 des apprenants pour évoluer progressivement vers la L2 et l'apprentissages disciplinaire dans la L2. A ce titre, le transfert de compétences de la L1 vers la L2 comme principe est fondamental.

Sur le plan des données à exploiter, l'analyse des entretiens débouchera sur des images (cf. figure 2 et 3) caractérisant les classes et des commentaires qui permettront de prendre connaissance de la manière dont les apprenants participent à la construction des savoirs. À travers des activités de groupe notamment, l'école malienne veut favoriser la créativité chez les apprenants et faire d'eux des acteurs sociaux compétents pouvant s'épanouir et agir dans leur environnement de vie pour le développement socioéconomique de celui-ci. Pour y arriver le Mali met l'accent sur un enseignement bilingue basé sur l'approche par compétences.

### **4.3.2. L'Approche Par Compétence (APC) intégrée à la pédagogie de groupe (PG)**

Comme la Pédagogie Convergente et le constructivisme, l'Approche par Compétence et la Pédagogie de groupe sont des principes sur lesquels le Curriculum Bilingue se fonde dans sa stratégie de former des apprenants compétents. Au Mali, dans une situation où les classes sont pléthoriques, souvent avec plus de soixante-dix élèves par classe, la stratégie la mieux adaptée pour doter les enfants de compétences nécessaires à leur agir social a été d'intégrer l'APC à la PC. Voyons à présent comment ces deux approches sont mises à l'œuvre dans le Curriculum Bilingue.

#### **L'approche par compétence**

Vue comme le point focal du Curriculum Bilingue, la « *notion de compétence devient le principe directeur dans l'organisation des activités d'apprentissage* ». (Ministère de l'éducation nationale (2000). L'objectif de tout système d'enseignement étant de doter les apprenants de compétences dont ils peuvent se servir dans la vie quotidienne, l'APC est arrivée au Mali pour promouvoir l'acquisition de compétences. Cela signifie que les approches anciennement utilisées dans les écoles ont fait défaut. C'est dans ce sens que, Daniel, un conseiller pédagogique que nous avons interviewé s'exprimait en ces termes : « *on a trouvé que le classique c'est purement des apprentissages livresques c'est les connaissances scientifiques qu'on apprend c'est des têtes bien pleines qu'on fait* ». En effet, la critique livrée par rapport au système d'enseignement monolingue — le classique — était qu'il faisait acquérir des savoirs qui n'avaient pas de rapport avec les réalités sociales des apprenants. Les textes de lecture, les mathématiques, l'histoire, les sciences dans les livres — « savoirs livresques » comme le souligne Daniel — étaient appris par mémorisation — têtes bien pleines — sans que l'apprenant ne sache en faire usage dans sa vie réelle. C'est là que le l'Approche Par Compétence trouve tout son sens en mettant en avant que l'apprentissage n'a de sens que lorsque les sujets apprenants peuvent s'en servir pour résoudre des problèmes ou agir dans une situation bien déterminée. L'APC allait donc soutenir certaines innovations pédagogiques déjà présentes dans le système, notamment l'éducation à la vie familiale et en matière de la population, l'éducation environnementale, l'éducation à la culture de la paix et aux droits humains, l'objectif étant de lier les savoirs scolaires à l'environnement des apprenants.

L'Approche Par Compétences concerne l'élaboration de programmes centrés sur le développement de compétences (Zanga, 2006, cité dans Bocoum, Ag Agouzoum, Dia, Thiero, 2009). Il s'agit d'une approche méthodologique qui se centre non pas sur le

contenu et le processus d'apprentissage mais sur leur mobilisation pertinente et intégrée dans des situations-problèmes (Letor 2004, cité dans Bocoum, Ag Agouzoum, Dia, Thiero, 2009). L'APC apporte une réponse logique aux préoccupations autour d'une école qui ne préparait pas les citoyens à agir dans la vie ; comme l'a souligné Alain (1932), il y a bientôt un siècle : « *savoir, et ne point faire usage de ce qu'on sait, c'est pire qu'ignorer* », (cité dans Bocoum, Ag Agouzoum, Dia, Thiero, 2009). Le Curriculum de l'Enseignement Fondamental met en avant certaines caractéristiques d'une Approche Par Compétence, notamment :

- une approche globale et intégrée de l'apprentissage ;
- un décloisonnement des disciplines et leur regroupement en domaines afin d'assurer la transversalité entre les différents apprentissages ;
- un apprentissage axé sur la démarche de résolution de problèmes se fondant sur la liaison entre l'école et l'environnement afin de donner du sens aux apprentissages scolaires ;
- un rôle différent pour le maître (facilitateur pour l'acquisition des compétences et/ou guide pour créer un environnement favorable à l'apprentissage), donc de plus en plus d'implication des apprenants dans le processus d'enseignement/apprentissage.

Si nous savons que les besoins de l'élève ont toujours été au centre des programmes scolaires, théoriquement, l'APC se veut une approche qui vient insister sur cet aspect en faisant de l'apprenant, l'acteur principal des apprentissages. Cela fait appel à la méthode active qui voit aussi en l'apprenant, non pas un acteur passif qui reçoit les connaissances d'un enseignant seul détenteur des savoirs, mais un acteur qui contribue à la construction de ses savoirs scolaires. Au Mali, la pédagogie de groupe constitue un moyen pour appuyer la construction des savoirs, développer la créativité et le sens du leadership chez l'apprenant comme nous le verrons dans la section suivante.

### **La pédagogie de groupe**

Dans des situations de classe où l'effectif d'élèves est pléthorique, on s'accorde pour dire que le travail de l'enseignant perd en efficacité si celui-ci ne peut plus interagir de manière satisfaisante avec les apprenants. S'il est difficile de déterminer ce qu'est une classe pléthorique, Ngamassu (2005) affirme qu'une définition consensuelle fixe le

nombre d'élèves par classe entre quarante-cinq et cinquante personnes. Au-delà de cette moyenne la classe peut être considérée comme une classe à effectif élevé.

Au Mali, comme nous le verrons dans le chapitre consacré à la méthodologie de recherche, on compte plus de quatre-vingts élèves dans des classes. Cela crée des situations où la pédagogie de groupe devient une nécessité et impose une organisation particulière des salles de classes (cf. figure 2). Par ailleurs, le travail de groupe est vu au Mali comme une stratégie pédagogique qui favorise l'acquisition de compétences puisqu'elle offre aux apprenants l'opportunité de mettre en pratique leur imagination et leur créativité autour d'un projet commun. Le fait de faire travailler les apprenants sur des projets forge en eux la réflexibilité et la créativité, ainsi, le travail de groupe se définit comme :

*un outil pédagogique privilégié pour permettre aux élèves de construire leur savoir à travers une activité, un projet commun. Il consiste à regrouper les élèves en divisant la classe en petits groupes d'unités variables, afin qu'ils réalisent une même activité correspondant à un objectif fixé par le maître. Les élèves sont alors impliqués dans une tâche commune et participent à l'élaboration du travail donné en confrontant leurs idées avec celles des autres (Boisseau, 2006 : 6).*

La pédagogie de groupe — que l'on pourrait considérer aussi sous l'angle de faiblesse des institutions à bâtir suffisamment d'écoles et de former en nombre suffisant des enseignants pour respecter le quotient élèves/maitres par classe — semble se présenter malgré tout sous une forme positive. Non seulement, le travail de groupe constitue une méthode qui favorise la créativité des apprenants, elle développe également le potentiel de leadership des apprenants qui sont appelés à gérer dès leur jeune âge des conflits intragroupes et favorise la prise de parole chez ceux-ci. C'est ainsi que l'APC a été intégrée à la pédagogie de groupe pour pallier le manque de salles classes qui auraient permis de réduire considérablement le nombre d'élèves par classe. Le travail de groupe est applicable à tous les domaines d'enseignement.

Outre les aspects méthodologiques que nous venons d'évoquer, le Curriculum Bilingue s'appuie sur une méthodologie de transfert des compétences de la L1 vers la L2. Comme nous le développerons dans la section suivante, l'objectif est de faire en sorte qu'une fois les compétences de base — la littératie — bien acquises dans la langue maternelle, celles-ci devraient être transférables en L2.

### **4.3.3. Le concept de transfert comme caractéristique d'un enseignement bilingue**

Nous abordons la question du transfert des connaissances dans le contexte du Curriculum Bilingue au Mali qui fait de la langue maternelle le socle de la construction des apprentissages ; il entend développer chez les apprenants, des capacités et aptitudes en L1, afin qu'ils puissent les mobiliser et les mettre au profit de l'apprentissage de la L2, et des disciplines en L2. Cela impose à l'école de développer des stratégies de transfert d'une langue à l'autre. En effet, selon Meirieu (1994 :1), le terme transfert désigne le « *transport d'un objet qui passerait d'un point à un autre en restant identique. Ce qui est loin d'être le cas en matière de connaissances puisque précisément, s'il en était ainsi, il n'y aurait jamais d'acquisition ni de progression.* » Toumi (2016), décompose le terme transfert en deux éléments : « trans » qui signifie d'un côté à l'autre, et « ferre » qui signifie porter ou transporter, ce qui permet de dégager une définition opératoire qui implique le « transport d'apprentissage d'une situation source à une situation cible » (p. 47).

Cuq (2003) parle du transfert comme « l'ensemble des processus psychologiques par lesquels la mise en œuvre d'une activité dans une situation donnée sera facilitée par la maîtrise d'une autre activité similaire et acquise auparavant ». À partir de cette définition, nous pouvons déjà contextualiser la notion en l'impliquant dans un processus d'enseignement et d'apprentissage. À l'école, dans un processus de transfert des savoirs, on fait appel au déjà-là, aux connaissances antérieurement acquises dans un autre contexte. Alors procéder à un transfert fait forcément référence à une procédure d'influence, et cette influence peut être positive ou négative comme le suggère Péladeau, Forget, & Gagne (2005 :189) : « Nous définissons le transfert comme toute influence, positive ou négative, que peut avoir l'apprentissage ou la pratique d'une tâche sur les apprentissages ou les performances subséquentes ». Dans la même ligne de pensée, Le Boterf (2006, cité dans Nounta, 2015 : 83) nous apprend que le transfert est : « l'ensemble des processus d'utilisation, d'apprentissage, voire de combinaison et de transposition, par lesquels les utilisateurs s'approprient les contenus de la base des connaissances, de sorte qu'ils deviennent capables à leur tour de créer de la valeur en produisant leurs propres applications ou en créant de nouvelles connaissances ». En effet, transférer des connaissances d'un point A à un point B fait appel à la créativité des apprenants pour construire de la valeur ajoutée. Le Boterf (2006) ajoute que « la transférabilité n'est pas à rechercher dans les compétences, les savoir-faire ou les connaissances du professionnel mais dans sa faculté à établir des liens, à tisser des fils, à construire des connexions entre deux situations » (cité dans Nounta, 2015 : 83). Par exemple, concernant la lecture et

l'écriture, les connaissances acquises sont reprises de manière judicieuse et fonctionnelle dans un nouveau contexte de l'écriture. « C'est aussi en écrivant qu'on apprend à lire » (Nounta, 2015).

Dans le contexte de lecture-écriture une distinction utile est faite par Noyau (2014b :157) entre les transferts linguistiques dans l'acquisition d'une L2 et les transferts d'apprentissages. Dans le premier cas, on s'appuie sur les compétences acquises en L1 pour l'apprentissage de la L2. Pour cela, les apprenants se basent sur les compétences langagières et discursives déjà construites en L1 telles que nommer des objets, poser des questions, raconter une histoire pour reproduire les mêmes phénomènes en L2. Dans le deuxième, le transfert des apprentissages, il s'agit de construire « les savoirs enseignés en L2 à partir de tout ce qu'on sait, de par l'école et en dehors de l'école, et qui a été construit en L1 ». Cette conceptualisation de Noyau convient mieux à notre étude dans la mesure où elle fait la part du transfert qui a trait à la langue et celui qui fait référence aux contenus. Le Curriculum Bilingue au Mali intègre ces deux dimensions de transfert tout en les distinguant. D'une part, en partant des compétences linguistiques en L1, le Curriculum Bilingue met en rapport L1 et la L2 afin de permettre à l'apprenant de se servir des compétences acquises dans la première langue pour développer des compétences en L2 (français). Concernant les contenus d'apprentissages, il s'agit de l'influence positive et négative produits par les savoirs acquis en L1 lors de l'accès aux contenus en L2. Par ailleurs, Noyau (2014b :157) fait part de la perception du transfert selon qu'on ait à faire avec un décideur d'école, un enseignant ou des apprenants. Pour le décideur, « *c'est d'organiser une transition entre la première langue d'enseignement : la langue du milieu dans les écoles bilingues, et la deuxième langue d'enseignement [...] particulièrement lors de ce qu'il est convenu d'appeler dans le jargon pédagogique : « l'année du transfert »* ». Du côté de l'enseignant, « *c'est de partir de ce que sait l'élève et qui a été construit en première langue d'enseignement (L1e) pour installer un nouveau savoir (-faire) : il y a alors à gérer une phase pédagogique de transfert* ». Concernant l'apprenant, il consiste à « *reconnaître comme analogues à une catégorie connue un nouvel objet, une nouvelle situation, pour y appliquer ce qu'on sait faire (le schème)* » (Noyau, 2014 :03).

Il y aura lieu dans l'analyse des interactions que nous allons mener dans ce travail de voir comment l'enseignant aborde le transfert des compétences du bamanankan (L1) vers le français (L2) avec ses apprenants. De plus, les réflexions que nous venons de mener sur des concepts qui ont trait au rôle de la langue maternelle dans le processus d'enseignement et d'apprentissage et ceux en lien avec le bilinguisme scolaire en

particulier, nous a permis d'avoir opinion, voire une connaissance approfondie de ces notions. Par ailleurs, le développement de ces notions nous permettra d'aborder avec clarté l'analyse des données, qui fera évidemment appel à ces concepts. La dernière partie de la thèse qui suit est en ce sens consacrée à l'analyse des entretiens que nous avons eus avec des acteurs de l'école malienne.

## PARTIE 3

### ANALYSE DES DONNÉES

Il s'agira dans cette troisième partie de faire un état des lieux par rapport à la mise-en-œuvre du Curriculum bilingue à partir de données de terrain. Nous nous intéresserons aux avis des acteurs (enseignants, administrateurs de l'école et responsables politiques) impliqués dans la mise en œuvre de la politique éducative du Mali. À partir du guide d'entretien (cf. annexe 1) qui a servi pour récolter les données lors des interviews, ces personnes, qui représentent des structures hiérarchiques du système scolaire malien, se livrent et nous parlent de ce qu'ils savent du Curriculum Bilingue, de ses atouts et de ses faiblesses, mais soulignent également des perspectives qui pourraient améliorer la qualité des enseignements. Les données dont nous disposons ont été recueillies en bamanankan et en français. Très souvent, il s'agit dans les discours recueillis d'alternances codiques entre français et bamanankan, ce qui impose pour le travail de présentation des analyses, un travail de traduction de toutes les citations en bamanankan vers la langue française pour l'aisance du lecteur non bambarophone, majoritaire.

Chaque fois qu'une citation est entièrement en français, nous la laissons intacte, en suivant les règles de mise en page des citations. Les citations en bamanankan sont en gras. Les traductions en français sont en italiques et entre parenthèses. Elles suivent directement les citations d'origine. Les quelques expressions en bamanankan dans les citations en langue française sont mises en gras et leur traduction en français entre parenthèses. Les citations intégrées dans les phrases ou paragraphes gardent la forme italique et entre crochets.

Concernant les personnes dont les discours sont rapportés dans ce travail, elles apparaissent dans le texte sous les appellations suivantes pour respecter l'anonymat :

- Ab : enquêteur,
- Fatou : enseignant 1,
- Kadi : enseignant 2,
- Mamou : enseignant 3,
- Sitan : enseignant 4,
- Agna : enseignant 5,
- Madou : enseignant 6,
- Binta : enseignant 7,

- Moussa : responsable à la coordination qualité manuels scolaires au niveau de la Direction Nationale de la Pédagogie,
- Daniel : conseiller pédagogique,
- Yaya : membre de la commission éducation à l'assemblée nationale

## **Chapitre 1**

### **Dimensions administratives et conditions de mise-en-œuvre du Curriculum Bilingue : que nous rapportent les acteurs de l'école malienne ?**

Ce chapitre analyse les facteurs qui ont trait à la gestion administrative des écoles au Mali. Les acteurs clés de l'école que sont les enseignants, l'administration scolaire, les élus de l'Assemblée nationale, nous livrent, d'une part les efforts non négligeables opérés en faveur de l'amélioration de la qualité des apprentissages scolaires, d'autre part, les difficultés et carences de l'État concernant la mise en pratique de la politique éducative du pays. Pour ce faire, dans ce chapitre, nous traiterons principalement, à la lumière des discussions que nous avons eues avec certains acteurs de l'école malienne, les moyens (infrastructures, formation des enseignants), la question des politiques linguistiques scolaires mis en place par l'État.

#### *1.1. L'organisation matérielle des salles de classe*

Il nous revient des discussions informelles qu'au Mali, les salles de classe respectent une norme en termes de dimension. Elles doivent toutes mesurer cinq par sept mètres. À l'école de Fana, toutes les classes suivent le même type d'organisation. En 2016 lorsque nous y étions pour la pré-enquête, les deux bâtiments étaient en très mauvais état et menaçaient même de s'écrouler selon les termes du directeur de l'école. En 2017, deux nouveaux bâtiments avaient été construits, donc six nouvelles classes. Les images ci-dessous illustrent la nouvelle école— image de gauche — et l'ancienne école — image de droite. Les anciennes classes ont été abandonnées au profit des nouvelles.



*Figure 1. Le nouveau et l'ancien bâtiment de l'école de Fana*

Classes	Nombre d'élèves par tables-bancs
<b>1ère année groupe A Fana</b>	Majoritairement, on compte trois élèves par table, parfois quatre élèves par table.
<b>2ème année groupe A Fana</b>	Deux élèves par table, trois tables avec un seul élève par table et une table vide.
<b>2ème année groupe B Fana</b>	Deux élèves par table, trois sur quelques tables, et des tables vides.
<b>3ème année groupe A Fana</b>	Les élèves sont assis trois par table à part quelques tables sur lesquelles on compte deux élèves.
<b>2ème année groupe A Bamako</b>	La classe est divisée en sept groupes de trois tables par groupe. Les tables sont rapprochées de sorte que les enfants se font face. Une table fait face au tableau et les deux autres sur le côté. On a un maximum de trois élèves par table. Trois élèves, une fille et deux garçons sont assis derrière et ne participent pas aux activités.
<b>2ème année groupe B Bamako</b>	La classe est divisée six groupes de trois tables. Les tables sont rapprochées de sorte que les enfants se font face. Une table fait face au tableau et les deux autres sur le côté. On a au maximum trois élèves par table.
<b>2ème année groupe C Bamako</b>	La classe est divisée en six groupes de trois tables. Les tables sont rapprochées de sorte que les enfants se font face. Une table fait face au tableau et les deux autres sur le côté. On a au maximum trois élèves par table.

*Tableau 21. Organisation des salles de classe et nombre d'élèves par table-banc.*

Nous avons élaboré le tableau 24 ci-dessus à partir de nos notes d'observation dans les différentes classes. En effet, on constate une certaine ressemblance dans l'organisation

des tables dans les classes. Toutefois, à l'école de Fana, les tables sont disposées de manière ordinaire, c'est-à-dire en rangées, et chaque rangée compte six tables. Hormis la classe de première année, où nous comptons parfois cinq élèves sur une même table, dans les autres classes le nombre d'élèves par table est de trois élèves en moyenne. Les tables sont rapprochées devant pour laisser de l'espace derrière, au fond de la salle. Dans chaque classe, il y a une armoire au fond de la salle où est rangé le matériel didactique : les règles pour tracer au tableau, les craies, les livres pour le maître, les manuels scolaires pour élèves y sont également rangés. Ces manuels scolaires ne se vendent pas sur le marché. Ils sont mis à la disposition des écoles par le gouvernement. Puisqu'ils sont insuffisants, ils sont gardés dans l'armoire sous la responsabilité de l'enseignant qui les distribue aux élèves en cas de besoin lors des activités. Les élèves, quant à eux, disposent de quelques matériels comme leurs ardoises, de la craie et des règles pour certains.

À Bamako, l'organisation des salles est tout autre. Les tables sont disposées de sorte à permettre aux apprenants de travailler en groupe. Les classes sont divisées en sept ou six groupes d'élèves qui se font face de sorte à travailler régulièrement ensemble comme nous pouvons le constater sur ces images. Dans une des classes de Bamako, au fond de la salle, se trouvent trois élèves — une fille et deux garçons assis à une table. Ces trois élèves ne participent pas aux activités. Ils jouent entre eux, trainent dans la classe et s'endorment parfois. Ce sont des apprenants ayant des troubles psychologiques, nous signale l'enseignante. Ils ne participent pas aux activités de la classe. Ils sont rappelés à l'ordre chaque fois qu'ils perturbent la classe. Par ailleurs, dans la section suivante, penchons-nous sur les effectifs dans les salles de classe.

### ***1.1.1. Les effectifs des classes***

Dans le tableau qui suit, conçu à partir des notes que nous avons prises lors des observations de classes, nous présentons les effectifs des différentes classes.

Classes enquêtées	Effectifs classes	Garçons	Filles	Présents	Absents
1 <sup>ère</sup> année groupe A Fana	94	47	47	84	10
2 <sup>ème</sup> année groupe A Fana	52	29	23	42	10
2 <sup>ème</sup> année groupe B Fana	59	37	22	49	10
3 <sup>ème</sup> année groupe A Fana	70	36	34	61	09
2 <sup>ème</sup> année A Bamako	63	28	35	60	03
2 <sup>ème</sup> année B Bamako	65	42	23	60	05
2 <sup>ème</sup> année C Bamako	64	41	23	57	07

**Tableau 22. Effectifs des classes**

Le tableau ci-dessus décrit l'ensemble des classes dans lesquelles nous avons enquêté. À Fana, il y a deux groupes par classe. Pour la deuxième année, nous avons pu travailler avec les groupes du matin et du soir. Pour la première et la troisième année, nous avons enquêté uniquement dans les groupes du matin. Nous n'avons pas choisi nous-mêmes les groupes. Ce choix a été fait par le directeur de l'école ; c'est le cas pour l'école de Bamako concernant le choix des classes. Dans les groupes avec lesquels nous avons travaillé, le nombre d'élèves est très au-dessus de 50 par groupe. En faisant la moyenne d'élèves par classe pour la ville de Fana, nous obtenons 68.75 élèves par groupe classe. Dans le cas du groupe scolaire de Bamako, le système de rotation n'est pas en vigueur.

Concernant le groupe Bamako, il existe plusieurs écoles autour d'une même cour. Chaque école est dirigée par un(e) directeur(trice) d'école. Nous avons donc pu travailler avec trois classes de deuxième année de 63, 65 et 64 élèves par classe. Cela fait une moyenne de 64 élèves par classe. En comparant ces chiffres à ceux officiellement préconisés par l'État, à savoir 40 élèves par classe, l'écart s'élève à 28.75 élèves par classe contre 24 élèves pour l'école de Bamako. La somme d'élèves pour les deux villes donne 66.71 élèves par classe soit un écart global de 26.71 élèves. D'un autre côté, en étudiant le nombre de garçons et de filles par classe, là aussi nous constatons un écart relativement important. À Fana, dans les quatre classes, le nombre de garçons atteint 149 élèves contre 126 filles, donc une différence de 23 élèves (plus de garçons que de filles). Lorsqu'on considère le cas de l'école de Bamako, on compte 111 garçons pour les trois classes étudiées contre 82 filles ; ce qui fait un écart de 29 élèves (plus de garçons que de filles). L'équité entre les filles et les garçons, sans être un point central de notre thèse, constitue un défi de l'école malienne depuis l'indépendance. Le taux de scolarisation des garçons a

toujours été supérieur à celui des filles comme nous l'avons vu dans le premier chapitre. L'égalité des chances à la scolarisation des filles et des garçons constitue encore de nos jours, un enjeu majeur de l'école malienne.

Un autre point qui nous semble important est l'absentéisme dans les classes. Comme nous le constatons dans le tableau ci-dessus, le nombre d'absents par classe atteint parfois dix élèves. Sur les quatre classes de la ville de Fana, la moyenne d'absentéisme est de 9.75 élèves par classe contre cinq élèves par classe dans la ville de Bamako. Sans qu'on nous fasse part des raisons qui expliquent cela dans la ville de Bamako, à Fana, selon le directeur de l'école et les enseignants, l'absence des élèves se justifie par le fait que les parents réclament leurs enfants pour les travaux champêtres.

Notre présence sur le terrain au Mali au mois d'avril 2017 a coïncidé avec un moment très particulier : l'approche des vacances suite à plusieurs mois de grève dans les écoles. À Bamako comme à Fana, les enseignants n'ont plus envie de regagner les classes parce qu'ils sont en pré-vacances. Pourtant, les écoles auraient reçu des consignes fermes de la part de l'administration scolaire de poursuivre les cours afin d'achever les programmes scolaires après plusieurs mois de grève.

### *1.2. L'introduction des langues nationales à l'école : questions complexes*

Nous étudions, à présent, la question de l'utilisation des treize langues nationales - considérées comme les langues maternelles des Maliens — à l'école. Comme nous l'avons vu, la diversité linguistique du pays constitue un axe majeur du Curriculum Bilingue. Selon son programme d'application, la prise en compte de ces treize langues nationales est une condition déterminante dans le processus d'enseignement et d'apprentissage si l'on aspire à un système d'enseignement efficace. Cependant, qu'en est-il de cette politique linguistique scolaire aux yeux des personnes ressources qui ont constitué notre échantillon ?

Si les argumentations, que nous avons traité dans les trois premiers chapitres appuyés par les théories sur le rôle de la langue maternelle dans le processus d'enseignement et d'apprentissage (cf. chapitre 6), démontrent une unanimité autour de l'implication des langues nationales dans le processus d'enseignement/apprentissage, force est de constater que l'articulation de ces langues semble être un défi important et parfois difficile à surmonter. Les réflexions des autorités et chercheurs qui ont abouti à l'imposition des langues nationales dans le système scolaire sont nobles et peuvent, d'ores et déjà, être considérées comme une marque de la volonté des autorités d'agir de manière

efficace pour un enseignement de qualité. Reformuler l'école malienne en faisant des langues maternelles des apprenants, les véhicules des apprentissages, au moins durant les premières années de scolarisation, est une requête forte du pays depuis les premières années de l'indépendance, appuyée sur l'idée que c'est seulement en entamant les apprentissages dans les langues maîtrisées par les apprenants que l'on réussira le pari d'une éducation scolaire performante.

Cependant, il ne suffit pas de vouloir pour réussir ; il faut réunir les ressources financières et humaines. Selon nos interlocuteurs, en particulier les responsables administratifs et politiques, des réflexions approfondies doivent être encore menées afin d'adopter une politique linguistique efficace et efficiente pour l'école et la cohésion sociale. On soulève la problématique de la cohésion sociale dans la mesure où nous sommes dans une société multiethnique et multilingue ; chaque groupe ethnique constituant quasiment un groupe linguistique, et chacun étant agrippé à sa langue et sa culture. L'une des questions que soulève notre recherche sur l'enseignement dans toutes les langues nationales du pays réside dans les modalités d'inscription de ces langues dans les programmes sur l'ensemble du territoire national. Si la diversité linguistique constitue une richesse nationale, sa gestion au niveau des écoles dans différentes régions nécessiterait d'engager les moyens intellectuels nécessaires, tels des enseignants bien qualifiés dans toutes les langues, afin de définir un schéma efficace de réalisation comme le souligne Yaya au niveau de l'Assemblée Nationale.

*Le ministère de l'éducation nationale a choisi treize langues nationales/ grand conflit est autour de treize langues nationales/ comment faire des manuels pour chacune de ces treize langues nationales/ comment développer ces langues nationales/ et la question de la mobilité de la population/ quelqu'un qui fait Tamasheq à Kidal/ il est muté l'État malien prévoit la mutation/ il est muté à Kayes dans un milieu où c'est le khasoké qui est là-bas comment il va faire/ au départ il était dans le Tamasheq aujourd'hui il dans chose/ quelqu'un qui est dans le milieu peul et qui se retrouve dans le milieu Sénoufo où c'est le mamara qui est étudié mais ça pose ENORMEMENT de difficulté tant qu'on n'aura pas tranché la question langue/ c'est pas facile (Annexe 3 : 69)*

Cette citation soulève plusieurs questions, toutes importantes du point de vue de la mise en place d'une politique linguistique efficace. Au premier plan des préoccupations demeure l'épineux défi du découpage géographique des langues et du choix d'une langue pour une région donnée dans un pays où la mobilité des populations et le métissage linguistique sont une réalité, chaque groupe linguistique étant crispé sur une position de protectionnisme linguistique et culturel. La production de livres adaptés à chaque

situation linguistique est aussi un pari. Également, Moussa pense qu'en introduisant treize langues dans le système scolaire, la question du coût de la production du matériel didactique n'est pas négligeable. Son argumentation fait ressortir son point de vue qu'en plus de la langue française, l'on aurait dû choisir une seule langue nationale parmi les treize. En effet, choisir une seule langue en complément de la langue française devrait réduire les dépenses en termes de production des livres et pourrait impacter de manière significative la qualité de l'enseignement. C'est un argument économique, car imposer au budget de l'éducation de produire de la documentation et un programme de formation adaptés à chacune des langues nationales relève d'une lutte sans issue selon ce responsable de la Direction Nationale de la Pédagogie. En ce sens, on est dubitatif sur la capacité de l'État à gérer simultanément treize langues à l'école.

### **1.2.1. Constituer un corpus solide en langues nationales pour l'enseignement**

Il y a des enjeux bien particuliers liés à la politique linguistique de faire des langues nationales, des langues d'enseignement. On sait que la langue est un moyen de communication qui a besoin de vivre. Elle vit certes par la pratique de ses locuteurs, mais aussi par le travail de chercheurs et des structures officielles qui oeuvrent à leur description, et à leur enrichissement et adaptation en fonction des évolutions sociales, lui donnant corps. C'est ainsi que le Mali dispose effectivement de structures spécialisées dans la recherche et le développement des langues nationales, comme nous pouvons l'entendre de Yaya :

*au Mali/ n'ko (je dis) y en a beaucoup y a l'académie y a l'AMALAN y a quoi quoi Naparé pourrait vous citer 1000 ils ont mis :: mis des trucs des laboratoire xxx on fait un bout de temps c'est fini après on sort un bout de résultat qui n'a pas fait un parcours effectif pour pouvoir avoir vraiment un produit digne de ce nom qui peut nous faire avancer / (Annexe 3 :71)*

Il évoque l'Académie malienne de langues (AMALAN) où des initiatives ont été prises afin d'élaborer un corpus pour les langues maliennes. Les travaux des chercheurs et linguistes, bien que non aboutis parfois, ont donc permis de mettre en place quelques documents en langues nationales, particulièrement en bamanankan, aussi insuffisants soient-ils :

*il y avait de petits manuels qu'on avait élaboré pour la transcription de certaines terminologies par exemple en mathématiques quand tu :: quand on prend la géométrie quand tu dis angle c'est ce*

*qu'on appelle en bamanankan **dapensure dapensure** c'est ce qu'on appelle un mot xxx **u b'a fɔ ko euh euh :: seleke** (ils appellent ça euh euh :: angle) [...] un angle ça veut dire **seleke** \ c'est comme ça qu'on avait traduit hein \ triangle on va te dire **kere saba** (trois côtés [donc triangle]) [...] on n'a pas été loin (Daniel, Annexe 3 : 40)*

Les manuels scolaires élaborés pour l'enseignement du Curriculum Bilingue ne seraient pas suffisamment riches en lexique. Un travail sur la terminologie spécialisée nécessaire pour certaines disciplines, comme les mathématiques et la géométrie, par exemple, est entrerpis pour créer un lexique en langue nationale. Comme nous pouvons le constater dans l'extrait ci-dessus, le travail linguistique sur le bamanankan ne doit pas être un simple calque de la langue française : « *kere saba* » qui signifie « trois côtés » et qui désigne un triangle, serait un calque du français selon Daniel. Sans soutenir ou entrer en conflit avec l'argumentation de Daniel sur la nomenclature du « triangle », il est important de souligner le grand défi de l'école malienne pour réunir des linguistes autour de cette question afin d'enrichir le lexique des langues nationales qui, en réalité, ne disposent pas d'un corpus solide utilisable par tous. À ce titre, « *il y a des connaissances scientifiques on n'a pas de terminologie dans la langue bamanankan* » (Daniel). Il faut donc une analyse minutieuse de la langue pour, d'une part, adopter un mode d'emprunt efficace et d'autre part, trouver les terminologies adaptées en bamanankan. Suite au problème terminologique, les enseignants sont buttés à des difficultés en classe car il ne suffit pas de communiquer dans une langue pour connaître les termes techniques de cette langue : « *je suis bambaraphone mais il y a des terminologies scientifiques dans nos livres que je ne peux pas traduire en bamanankan parce que ça n'existe pas* » (Daniel). Il faut faire en sorte que les langues qui doivent être utilisées dans le système scolaire soient suffisamment dotées d'outils linguistiques solides pour l'enseignement. La carence d'outils linguistiques se répercute sur l'ensemble des acteurs engagés dans l'application du Curriculum Bilingue puisque, dans la plupart des cas, les documents utilisés pour l'enseignement sont uniquement en français. Les enseignants — livrés à eux-mêmes — se chargent de les traduire en bamanankan comme l'affirme Daniel ci-dessous :

*ça ça va faire encore un autre problème donc ces écoles quand elles ont été ciblées les maitres de ces écoles ont été formés on leur a donné le guide mais le guide n'était pas suffisant parce que le guide était écrit en français c'était aux maitre de traduire en langues nationales et ce n'est pas*

*n'importe qui qui peut traduire en langue nationale même vous en tant que soninké même si on vous demande de traduire le soninké vous allez :: (Daniel, Annexe 3 : 45).*

Cette intervention appuie notre argumentation en insistant sur le fait que le défi linguistique reste encore de nos jours un espace à enrichir. Les maîtres n'étant pas des traducteurs avérés et n'ayant pas suivi un parcours de formation initiale qui leur permettrait de développer des compétences solides en bamanankan, ne peuvent pas traduire les documents de manière efficace de la langue française en bamanankan. La délicatesse du travail de traduction des documents est telle, que Daniel insiste encore une fois sur ce facteur :

*traDUIRE parce que la préparation se fait en langues nationales la préparation se fait en langues nationales l'enseignement se fait en langues nationales hein déjà quand je vous ai dit tout de suite l'écoute et la concentration vous comprenez parfaitement mais/ [...] **k'i yere tɔn ka lamɛnlike/ k'i yere TɔN** (se concentrer et écouter/se concentrer) se concentrer et écouter/ se concentrer moi c'est à travers le curriculum que ce vocabulaire est rentré dans mon xxx vocabulaire de bamanankan (Daniel, Annexe 3 : 45).*

Ce passage met en lumière le chemin à parcourir afin de pourvoir les enseignants de documents adaptés pour l'enseignement. Ils ne disposent pas de compétences de traducteurs des textes français en bamanankan. La nécessité de former des spécialistes qui puissent partir de la langue véhiculaire de l'école (le bamanankan) pour élaborer les documents pédagogiques s'impose. C'est un exercice qui devrait être fait en amont de toute mise en pratique du bamanankan comme médium d'enseignement dans les écoles. Cet argumentaire est corroboré par les affirmations de Agna, une enseignante, dans l'extrait suivant :

*pour lire parce que moi j'ai du mal à lire quand on m'écrit en bamanankan comme ça je peux essayer de lire mais parfois j'ai du mal à comprendre quand on m'écrit alors que je suis bambarophone je suis Diarra je suis bamanan (Agna, Annexe 2 : 25).*

Ce témoignage dévoile un aspect paradoxal, mais néanmoins clé pour la mise en pratique efficace de l'enseignement en bamanankan. Nous mettons en lumière l'épineuse tâche de traduction que doivent opérer les enseignants dans la préparation des cours. Les enseignants n'hésitent pas à mettre en cause leur propre compétence, rien qu'en lecture et écriture en bamanankan. L'intervention ci-dessus de Agna est patente. Elle met en

cause la formation des enseignants et met l'accent sur le fait qu'il y a urgence à doter les enseignants de moyens adaptés. D'origine bamanan et ayant pour langue maternelle le bamanankan, Agna nous apprend que cela ne suffit pas pour enseigner dans cette langue. Ces conditions confrontent l'enseignante à une situation d'insécurité linguistique lorsqu'il s'agit de lire de manière fluide et d'utiliser de manière effective le bamanankan pour transmettre des savoirs aussi bien linguistiques que disciplinaires. Ces explications démontrent l'importance que l'administration scolaire doit accorder à la création de données linguistiques solides et à la production de manuels et guides pédagogiques adéquats.

### **1.2.2. Variétés linguistiques et nécessité d'harmonisation**

Outre les efforts déjà fournis par les autorités publiques en matière d'harmonisation des variétés linguistiques pour l'enseignement : « *le songhoy retenu c'est le songhoy de Gao pas le songhoy de Tombouctou et les documents sont transcrits dans le songhoy de Gao* » (Daniel), il ressort de nos échanges avec les acteurs de l'école que plusieurs facteurs ayant trait à l'unification linguistique n'ont pas été pris en compte. Dans l'explication ci-dessous, Daniel souligne le fait que la diversité linguistique du Mali, qui n'a pas été suffisamment étudiée pour démêler les nuances afin d'unifier les usages scolaires, constitue un blocage au CB.

*moi j'ai vécu ça j'ai vécu ça mais c'était au moment de la pc aujourd'hui si c'est le curriculum si moi je vais et d'ailleurs le songhoy retenu c'est le songhoy de Gao pas le songhoy de Tombouctou et les documents sont transcrits dans le songhoy de Gao même les songhoy enseignants de Tombouctou ont des problème [rires] c'est ce problèmes là que j'ai vu là-bas bon il y a moins de problème parce que c'est le bamanankan abâtardit de Bamako qu'on a pris sinon si on prend le bamanankan de Bèlèdougou les gens de Bamako ne parleront pas [...] ça m'amuse souvent je les demande **e ye mun de fɔ e ye mun fɔ tan/** (qu'est-ce que tu viens de dire ) il faut qu'ils me disent qu'ils m'expliquent / bon moi en tant que bamanan de Ségou si je vais dans la zone de Bèlèkô je :: un élève peut te dire **e ye mun fɔ miche** (qu'est-ce que vous avez dit monsieur)/ **e jɔn ka mun fɔ de** (qu'est-ce que tu as dit)/ / mais moi la première fois moi je dis mais ça c'est quoi ça ça m'amuse moi directement (Daniel, Annexe 3 : 54)*

Les difficultés exposées dans cette intervention soulèvent la complexité de la situation linguistique au Mali et l'immaturité de sa politique linguistique. Même si, dans les documents, on a défini certaines variétés linguistiques qui ont été adoptées pour l'enseignement, on a besoin que la situation linguistique soit suffisamment endossée par les enseignants. Le bamanankan qui nous intéresse ici en tant que langue nationale et

véhiculaire de l'école est né de la famille linguistique manding. Cette famille comporte principalement le jula parlé dans des pays voisins du Mali comme la Côte d'Ivoire, le Burkina Faso etc. De plus, au Mali, en plus du bamanankan, le malinké est une autre variété du manding. Le bamanankan s'est hissé au premier rang en dominant les autres variétés et en devenant la langue manding standard. Canut, (1996) nous explique le parcours du bamanankan :

*d'un point de vue macro-linguistique et diachronique, on peut distinguer plusieurs phases d'évolution linguistique : la première correspond à la dialectalisation du proto-manding (qui a donné naissance aux bambara, jula, malinké entre autres ; la deuxième, à la vernacularisation de certains de ces dialectes (jula et bambara) dans tout l'ouest africain ; la troisième, à la naissance d'une langue issue du contact entre le bambara et le malinké : le bamakokan, la langue de Bamako, nommée aussi le bambara standard par les politiciens et les linguistes. Parler urbain typique des grandes capitales, la bamakokan est le résultat de la régulation des usages urbains au Mali, Canut (1996 : 61).*

Dans la zone sud-ouest du Mali, Canut (1996 :62) décrit dans un tableau les convergences et divergences entre le malinké et le bamanankan au niveau morphologique et phonologique qui, selon elle, constituent des facteurs d'instabilité les plus importants :

<b>Tableau n° 1</b>			
<b>Instabilités phonologiques (P) / morphologiques (M) en manding</b>			
<b>P</b> -/ɔ/-/o/	/wɔɔ wɔɔ/	"six colas "	= Kita, Bendugu, Sagabari
	/woro wɔɔɔ/		= Bamako
<b>P</b> -/h/-/f/	/hato/	"fou"	= Kita, Sagabari, Bendugu
	/fato/		= Bamako, Kita
<b>P</b> -/k/-/x/	/a ka ni/	"c'est bien/bon"	= Bamako, Kita
	/a xa ni/		= Kita, Sagabari, Bendugu
<b>M</b> -ra /-da /-ta	/a ta(g)ara/	"il a voyagé"	= Bamako, Kita
	/a tagada/		= Kita, Bendugu
	/a tagata/		= Sagabari
<b>M</b> - u/a1/ alu	/u nana/	"ils sont venus"	= Bamako
	/a1 nana/		= Kita (Bendugu)
	/alu nana/		= Sag, Bendugu

**Tableau 23. Instabilité phonologique et morphologique dans la langue manding selon Canut (1996)**

La variété des usages du bamanankan peut poser des problèmes d'intercompréhension d'une zone à une autre. Dans ce contexte, à l'école, les enseignants

doivent disposer de matériels didactiques suffisamment riches et d'une formation linguistique solide dans le but de minimiser les facteurs d'instabilité linguistique. Pour le groupe linguistique manding, si le bamanankan est utilisé comme forme standard, un instrument de référence devrait être produit et diffusé à tous les niveaux afin de permettre aux acteurs de l'école et aux chercheurs de se l'approprier pour faire vivre la langue ainsi que les politiques linguistiques. La mise en œuvre de la politique linguistique dans le système éducatif en dépend. Le cheminement de notre argumentation démontre qu'on a besoin d'une analyse sociolinguistique afin de délimiter les variétés du bamanankan et de faire en sorte que l'ensemble de la population en prenne connaissance, les enseignants en particulier. Le bamanankan et le malinké étaient considérés comme les plus importantes variantes du manding au Mali, l'instabilité des usages se joue entre ces deux langues. Comme l'a souligné Canut (voir ci-dessus), le bamanankan étant la langue de la capitale et celle des politiques, ainsi que la langue standard, l'instabilité joue à l'encontre du malinké. L'inconstance linguistique se répercute sur les enseignants, surtout lorsqu'ils sont affectés d'une ville à une autre, voire d'une région à l'autre.

Sur le plan linguistique, ces facteurs minent une mise en place efficace du CEF au Mali. À cela, s'ajoute la complexité de mise en valeur de l'ensemble des treize langues nationales.

### **1.2.3. Le choix d'une seule langue s'impose-t-il ?**

La problématique du choix linguistique dans l'enseignement constitue un autre angle de réflexion important dans les échanges que nous avons eus avec nos interlocuteurs. En effet, la situation développée ci-dessus semble contredire l'opinion de ceux-là mêmes qui pensent que l'utilisation des langues maternelles des populations est indispensable pour la scolarisation des enfants. Ainsi, l'on peut entendre de certains de nos interlocuteurs qu'il est nécessaire de choisir une langue parmi les treize langues qui, de toute évidence, ne peuvent pas être dotées simultanément de ressources indispensables à leur développement.

*non non je pense que ce n'est pas possible l'histoire nous enseigne que chez toi je dis chez toi en France ce que nous appelons français aujourd'hui ça n'a pas été que ce :: cette langue euh le français nous on nous a enseigné que y'avait le d'oïl etc. etc. même ce qu'on appelle le patois était des formes de dialecte qui ont [inaudible] mais l'État a travaillé à unifier et ça continue hein ce n'est pas fini aujourd'hui encore le français n'est pas une langue finie unique et unique/ on connaît par exemple le russe/ le russe qui était une langue officielle pour l'Union Soviétique mais c'était*

*combien d'états euh :: le l'anglais qui est une langue :: uh :: langue officielle aux États Unis mais les États-Unis sont combien de communautés/ non ce n'est pas possible mais maintenant nous avons puisque je vais dire ça puisque tu prends des informations officielles/ nos états ont peur des réactions des autres des communautés si jamais on choisissait une ou un ou deux dialectes/ (Moussa, Annexe 3 : 58)*

La décision de l'État d'adopter toutes les langues nationales dans le système scolaire comme moyen d'enseignement est irréaliste à l'heure actuelle (Moussa) ; il est nécessaire de mettre en avant une seule langue nationale pour l'école. En prenant appui sur des pays occidentaux, Moussa révèle que les exemples ne manquent pas en termes de politique linguistique. Le Mali n'aurait donc pas à inventer l'histoire, il devrait se référer aux autres pays qui ont effectué un travail d'unification linguistique comme la France, la Russie, etc. Sa réflexion interroge la pertinence d'introduire treize langues nationales de manière simultanée, dans le système scolaire. En effet, le bamanankan qui, selon lui, est parlée dans la plupart des villes maliennes pourrait servir de langue véhiculaire pour les apprenants. Il souligne le fait que l'on ne peut pas introduire la langue de toutes les communautés à l'école. Il est, en effet, fondamentalement indispensable que soit mise en place une politique linguistique scolaire qui mette l'accent sur une langue à développer.

Néanmoins, cette vision s'oppose à l'idée fondatrice de l'introduction des langues nationales à l'école, qui est de démocratiser l'école de sorte que chaque Malien y trouve son compte, et que l'école soit un lieu d'épanouissement pour le jeune apprenant à travers l'utilisation de la langue qu'il maîtrise à son arrivée sur les bancs de l'école. Si l'on peut concéder du crédit aux propos de Moussa concernant l'utilisation la langue que l'on pourrait considérer comme langue véhiculaire du pays, il est de même intéressant de souligner que tous les Maliens n'utilisent pas cette langue. Bien qu'ils soient minoritaires, ils devraient bénéficier de la même chance que tous les autres enfants de la république. Face à cette situation, l'État devrait opérer des choix afin de construire un système éducatif harmonieux et efficace pour l'ensemble des Maliens.

#### **1.2.4. Face au choix linguistique, l'État entre peur et réalisme ?**

L'analyse de la situation linguistique par Moussa, montre l'écart entre les discours portant sur la volonté de l'État de valoriser toutes les langues nationales à l'école et la mise en œuvre effective du projet porté dans ces discours : « *je vais dire ça puisque tu prends des informations officielles/ nos états ont peur des réactions des autres des communautés si jamais on choisissait une ou un ou deux dialectes* » (Moussa). L'utilisation

des langues nationales à l'école serait une manière pour l'État de camoufler sa peur des tensions sociales à la suite du choix de la langue la plus utilisée par les populations. Yaya, membre de la commission éducation à l'assemblée nationale, adhère à la même réflexion et souligne également que : *« les ethnies sont agrippées à leurs langues pendant qu'aujourd'hui ce que vous venez de dire il est plus facile de désigner une langue à côté de la langue euh chose »* (Yaya)

Donc si, le bamanankan est parlé dans toutes les villes du pays, voire dans la grande majorité des villages, les différentes communautés restent attachées à leurs langues. Cette dévotion des populations à garder et à voir leur langue au même niveau de considération que le bamanankan, voire le français, freine le choix d'une politique linguistique scolaire efficace. Ces répliques prouvent que l'introduction de toutes les langues nationales à l'école intervient comme un effet de la peur de révoltes sociales. Suivant la vision de Yaya et de Moussa, le bamanankan s'est démarqué en pratique par sa diffusion sur l'ensemble du territoire national. Comme dans nombre de pays, le Mali devait saisir cette occasion pour faire de cette langue la langue d'enseignement à côté du français ; car elle est de nos jours la langue dominante de la plupart des Maliens (Moussa). Comme défini dans la loi d'orientation sur l'éducation nationale (1999), qui est le texte en vigueur, la langue maternelle d'un enfant malien est : *« la langue que l'enfant parle couramment et qui est la langue dominante de son milieu de vie »*. Puisqu'il n'est pas possible de développer simultanément toutes les langues nationales (Moussa), on devrait faire du bamanankan la seule langue nationale d'enseignement : *« le bamanankan est parlé dans tous les centres urbains et même dans les villages au Mali c'est une opportunité que l'État devrait saisir mais ce n'est pas ::/ »*.

En approfondissant sa vision de la situation linguistique au Mali, et à l'école en particulier, Moussa considère que la question de la valorisation des langues n'est pas suffisamment portée par les autorités publiques. Dans les discours, on a l'impression qu'il existe une volonté réelle d'étudier les langues nationales afin d'établir un corpus de toutes les langues, et de faciliter les apprentissages par leur introduction à l'école. La réalité du terrain donne toutefois à penser que le défi de l'enseignement dans les langues nationales reste encore énorme, les moyens n'étant pas joints à la volonté pour la réalisation de la politique linguistique (Moussa) :

*la promotion des langues nationales euh se dit au bout des lèvres il n'y a rien au fond qui soutient cette promotion il n'en est rien/ [...]le budget recherche d'ailleurs à l'académie Malienne des*

*Langues y a pas de budget de fonctionnement de l'Académie Malienne des Langues c'était 50.000.000 en tout cas en 2014 50.000.000 ce n'est même pas le budget d'un bon atelier/ (Moussa, Annexe 3 : 58)*

L'Académie Malienne des Langues (AMALAN), qui est une structure de recherche sur toutes les langues nationales, ne dispose pas de moyens suffisants pour mener à bien des recherches pouvant valoriser les langues nationales en les dotant d'un système d'écriture formel et d'un corpus formalisé. Concernant l'utilisation des langues nationales, ces différentes argumentations suggèrent qu'il y a lieu d'approfondir l'étude de la situation linguistique complexe du pays, afin qu'une politique linguistique efficace, endossée par tous les acteurs de l'école et nécessitant des moyens techniques et financiers, puisse être mise en application.

Cependant, l'ébauche de l'enseignement dans les langues nationales et la volonté affichée des autorités autour du projet d'enseignement bilingue mises en évidence ci-dessus, ne sont pas négligeables en termes de signes optimistes d'engagement de l'État. Encore faut-il que les acteurs du terrain en soient convaincus. Il y a lieu de s'en saisir et d'inciter les responsables de l'administration scolaire et les politiques à prendre la pleine mesure de l'intérêt et de l'importance de l'utilisation la langue maternelle dans le processus d'enseignement/apprentissage.

Sur un autre plan, les témoignages des personnes ressources interrogées permettent d'éclairer la problématique du matériel didactique, tant en termes de disponibilité que de quantité et de qualité. Il s'agit de recenser les ressources pour les apprenants (livres, manuels, documents) et pour les enseignants sous forme de guide pédagogique.

### ***1.2.5. Les livres pour apprenants***

Les enquêtes que nous avons effectuées nous permettent d'étudier la situation des manuels scolaires et des guides pédagogiques pour les enseignants. Pour une disponibilité permanente de manuels scolaires en nombre suffisant pour les élèves, l'État, appuyé par ses partenaires semble avoir été engagé dans la fabrication et la réparation de manuels. Afin de rendre accessible les manuels scolaires aux apprenants, la fourniture de ceux-ci est entièrement assurée par l'État. Tous les élèves des écoles publiques y ont accès gratuitement. De plus, afin de réduire le coût de production des manuels et de les pérenniser, une section administrative a été créée au sein de la Direction Nationale de la

Pédagogie pour s'occuper de la réparation des manuels scolaires usés, nous apprend Moussa :

*à cause du coût parce que euh le prix moyen d'un manuel s'élève à 4000 le coût moyen c'est vrai y a des :: y a des manuels qui qui s'achètent à 500 f 600 750 par contre y a des manuels de 10.000 donc le coût moyen est :: estimé à :: 4000 maintenant euh le PRODEC avait déclaré euh un ratio euh :: euh élève manuel euh de quatre à cinq cinq manuels par élèves dans les disciplines euh :: fondamentales ce qui fait que l'Etat malien aujourd'hui vu ses moyens n'est pas à mesure d'acheter et de doter en manuels scolaires de qualité en nombre suffisant maintenant le problème s'occupe de réparation je sais pour :: juste histoire de bien gérer ce que nous avons euh un manuel sorti d'usine/ (Moussa, Annexe 3 : 55).*

La disponibilité de manuels scolaires pour les élèves constitue une préoccupation majeure des responsables du système scolaire. Les manuels scolaires sont distribués gratuitement. Le rôle du bureau des réparateurs est de s'assurer, non seulement de leur disponibilité en quantité, mais également de la maîtrise du coût de production. Ainsi, la politique de réparation des manuels permet à l'État de réduire considérablement les dépenses en termes de production de nouveaux manuels qui coûteraient 4000 FCFA en moyenne, ce coût moyen unitaire étant au-dessus du pouvoir d'achat de certaines familles. Selon Moussa, la durée de vie d'un manuel scolaire ne dépasserait pas une année. Ce qui signifie que l'État doit renouveler les manuels chaque année. Pour réduire ce coût de production, la politique de réparation permet de mettre en état un manuel usé pour seulement 500 FCFA.

Selon Moussa, avec l'appui financier des Canadiens, le gouvernement malien a mis en place une ligne budgétaire d'environ 900.000.000 FCFA, soit un peu moins d'un milliard de francs CFA. Pour la réparation, le gouvernement malien mise sur le recrutement de jeunes âgés de 18 à 35 ans. Selon Moussa, le Diplôme d'Études Fondamentales (DEF) est le diplôme maximum exigé dans l'optique de maintenir ces jeunes recrutés. Le risque de départ de ces jeunes est limité, contrairement à ceux disposant de diplômes professionnels qui peuvent être débauchés pour d'autres emplois rentables. En effet, les réparateurs sont formés par les services de la Direction Nationale de Pédagogie en tant qu'autoentrepreneurs. Ils sont donc rémunérés en fonction de la quantité de réparations effectuée et sont affectés dans les Centres d'Animation Pédagogique.

Cependant, ces moyens mis à disposition de l'école semblent ne pas suffire pour doter les élèves de matériels didactiques de qualité et suffisants. Selon Madou, les manuels

scolaires disponibles ne suffisent pas pour que chaque élève puisse s'en approprier. Cet enseignant en première année qui a environ cent élèves dans sa classe dispose d'une quarantaine de livres qu'il doit partager entre ses élèves. Agna appui également les propos de Madou :

***ne be document minin k'a di u man par groupe [...] Ju be baara kè n'a ye sinon be te sen ka kele kele sɔɔ***

*(je leur donne les documents par groupe) [...] Ils travaillent avec sinon chaque élève ne peut avoir un livre (Madou, Annexe 2 :29)*

***o livre teyi (il n' a pas assez de livres) [...] les difficultés en langues nationales tout ça c'est à cause des matériels parce que les élèves n'en n'ont pas (Agna, Annexe 2 :26)***

Comme le démontrent ces témoignages, le manque de matériels didactiques constitue l'un des obstacles du Curriculum Bilingue. Les livres sont en nombre insuffisant, ils sont stockés dans les armoires au fond des salles de classe, comme nous avons pu l'observer dans la ville de Fana. Si les élèves devaient les utiliser, ils travaillent par groupe sur un seul document. Un usage à domicile de ces livres n'est pas possible comme le souligne Agna. Les activités d'apprentissage se limitent au travail en classe. De plus, ces livres ne sont pas disponibles à la vente sur le marché (Moussa). La fabrication et la distribution des manuels relèvent de la responsabilité de l'État. Cependant, un parent d'élèves a le droit « *d'acheter les manuels qui lui conviennent qui lui plaisent etc. etc. mais les écoles publiques du Mali fonctionnent sur une dotation de l'État* » (Moussa). Ces livres que les parents peuvent acheter sur le marché ne sont pas forcément des livres recommandés pour le programme scolaire et ne sont pas des productions de l'État malien. Ainsi comme nous l'avons vu plus haut, pour appuyer les propos de Madou et Agna concernant les manuels scolaires, Moussa souligne que la bonne volonté des dirigeants de fournir, à chaque élève malien, les livres nécessaires à son apprentissage manque de réalisme. Si dans les règles de l'art, un élève devrait disposer de quatre ou cinq manuels scolaires en moyenne, les moyens actuels de l'État ne permettent pas de fournir un livre par élève. De plus, selon Moussa, les manuels produits et distribués sur l'étendue du territoire ne sont pas tout à fait adaptés au CB, comme il le souligne dans cet extrait :

*je pense que quelques manuels ont été produits dans ce sens mais pas de façon comme tu l'as constaté de façon suffisante/ or moi je sais que dans certains pays comme en Tunisie l'entrée au curriculum a été faite par les manuels [inaudible] des manuels respectueux de l'approche par*

*compétence euh c'est ce que eux ils ont fait nous on est entré par les contenus et on n'a jamais pu produire des manuels adaptés à ça/ (Moussa, Annexe 3 : 65)*

L'enseignement par le CB étant un enseignement bilingue, Moussa pense que les livres produits ne respectent pas les critères de ce modèle : langue d'édition, par exemple. Ces argumentations élucident la situation des livres pour apprenants dans les écoles que nous avons étudiées. Réfléchissons, à présent, sur le cas des enseignants concernant le matériel pédagogique.

### **1.2.6. Les livres pour enseignants**

Dans sa réaction à la question de la disponibilité du matériel didactique, Daniel, un conseiller pédagogique, répond en ces termes :

*le grand problème du curriculum est que l'expérimentation a été faite avec de grands moyens pour deux ou trois écoles les enseignants étaient motivés ils avaient tout le matériel nécessaire ils avaient l'accompagnement nécessaire ils avaient les superviseurs à tout moment ils étaient suivis ils étaient appuyés (Daniel, annexe 3 : 45)*

Des moyens importants auraient été engagés dans la phase d'expérimentation du Curriculum Bilingue. Cependant, depuis la fin de l'expérimentation, les écoles ne seraient plus fournies en moyens matériels suffisants. La disponibilité des livres pour enseignants n'a pas couvert toute la période de la généralisation du CB : « *on est arrivé au niveau trois cinquième sixième l'État n'avait plus de guide pour les maitres* » (Daniel). L'école souffre aujourd'hui d'un manque considérable de guides pédagogiques. Comme nous pouvons le lire dans l'extrait suivant, les premières années de mise en œuvre du Curriculum Bilingue ont été les plus glorieuses en termes d'approvisionnement en guides pédagogiques :

*xxx même si on l'améliore pas il faut souvent qu'on emmène de nouveau pour remplacer ce qu'on a déchiré ou ce qu'on a perdu ça ne vient pas alors que au fil des ans les écoles se multiplient\ une école qui a commencé par UA1 dans le cadre de la généralisation on a emmené le guide nécessaire pour la première année et la deuxième année les maîtres ont été formés et à chacun on leur a donné ce qu'il fallait ils ont commencé le travail l'année qui va qui va suivre la deuxième année ira en*

*troisième année il faut le guide de la troisième année-là déjà l'état a commencé à perdre le :: la pédale/ les livres n'étaient tellement suffisants (Daniel, Annexe 3 : 50-51 )*

Ce passage est illustratif de la disponibilité des livres dans les écoles. Daniel, à travers ce témoignage, montre qu'il n'existe pas une politique efficace d'approvisionnement des écoles en livres. Moussa se joint à Daniel pour dire que :

*mais aujourd'hui avant de rentrer il faut leur demander les documents demande à une euh un directeur une copie du curriculum demande tu trouveras pas/ les enseignants ils sont obligé de :: d'aller multiplier par eux-mêmes/ tu tu vois donc les :: difficultés d'a :: d'application/voilà/ (Moussa, Annexe 3 :63)*

Face à la situation difficile de production de guides pédagogiques, les instituteurs mobilisent leurs propres moyens financiers pour se procurer les livres qu'ils jugent importants pour la préparation des cours. Cette situation peu soutenable est également déplorée par Fatou dans le passage ci-dessous :

***programme ni a b'a dian aw be guide min dian souvent ani programme ils vont pas ensemble*** (le programme que vous me donnez le guide que vous me donnez souvent ils ne vont pas ensemble) (Fatou : annexe 2 : 11).

Le peu de livres disponibles est souvent incompatible avec le programme d'enseignement en vigueur. En fait, il n'existe pas une seule source de provenance des livres. Ils sont soit fournis par l'État, soit par des organisations non gouvernementales, partenaires de l'État. Les interpellations du Centre d'Animation Pédagogique par les enseignants, afin de disposer de livres pédagogiques adéquats, restent pour la plupart des cas sans suite. En réponse à la question d'adéquation entre les livres et le Curriculum Bilingue, Moussa souligne que, selon le programme du CB, les enseignants disposent d'une liberté dans le choix des documents sources pour la préparation de leurs cours : « *tout manuel peut être en attendant la production de manuels adaptés au curriculum / tout manuel peut être exploité par les enseignants* » (Moussa). Cette liberté de choix qu'on accorde aux enseignants justifierait-elle la provenance multiple des livres afin de permettre aux enseignants d'avoir un large choix de documents d'appui à l'enseignement ? Pour répondre de manière convenable à cette question, il y a lieu d'interroger la formation des enseignants. Les argumentations précédentes sur la problématique de la formation des enseignants nous permettent de questionner la capacité des enseignants à juger de la

pertinence de documents didactiquement utilisables dans une classe. Moussa est très tranché sur la question. Pour lui, il y a lieu de doter les enseignants de compétences pour comparer le contenu de plusieurs livres :

*les enseignants mais euh quels enseignants des enseignants qui ne savent que reproduire on ne peut pas mettre aujourd'hui trois livres de lecture et juger la pertinence des :: des textes de lecture et choisir un ils n'en sont pas là (Moussa, Annexe 3 :65)*

En se fiant aux propos de Moussa, l'on est en droit d'affirmer que les enseignants ne sont pas suffisamment outillés à être autonomes sur la question des choix des contenus pédagogiques, ce qui nous amène à nous intéresser aux enseignants et à leurs formations.

### *1.3. Formation initiale des enseignants et leur parcours professionnel*

La formation de l'enseignant est le nœud de tout système d'enseignement surtout en didactique des langues. C'est pour cette raison que, dans notre recherche, nous avons décidé de mettre l'accent sur les besoins des enseignants, à savoir : leur rôle, leur formation, leur point de vue sur l'enseignement bilingue que préconise le Curriculum de l'enseignement fondamental, et leurs pratiques effectives dans les salles de classe ; car il n'y a point d'apprentissage sans enseignants bien formés. Les enseignants sont également, pour nous, des porte-paroles par excellence des apprenants, puisqu'ils sont des partenaires au quotidien. Si nous avons décidé de mettre l'accent sur les enseignants, c'est justement parce que, très souvent, dans le cas du Mali, nombre de travaux de recherche qui analysent les réformes scolaires, les contenus des enseignements et la formation des maîtres le font sans pourtant donner la parole aux enseignants eux-mêmes. Nous avons donc estimé qu'il était invraisemblable de mener à bout une réforme scolaire sans impliquer les vrais acteurs de l'école — les enseignants en particulier. À travers eux, dans une moindre mesure, nous entendrons les apprenants.

L'Institut de Formation des Maîtres (IFM) est accessible soit avec le diplôme du Diplôme d'Études Fondamentales (DEF) soit avec celui du Baccalauréat. Concernant le premier, la durée de la formation est étalée sur quatre années. Ils sont généralistes et enseignent dans le premier cycle de l'enseignement fondamental. Quant aux élèves ayant réussi à l'examen du baccalauréat, ils sont formés pendant deux années. Ils sortent comme spécialistes et enseignent dans le second cycle de l'enseignement fondamental. Dans tous les cas, après avoir validé ces formations à l'IFM, les élèves-maîtres sont soumis au

concours national, à la suite duquel ils sont recrutés comme fonctionnaires des collectivités, puisque la gestion de l'enseignement fondamental est sous la responsabilité des collectivités.

Penchons-nous, à présent, sur le cas spécifique des sept enseignants avec qui nous avons travaillé pour ce projet. Tous sont passés par la formation initiale à l'IFM, où ils ont été formés selon le mode d'enseignement classique ; c'est-à-dire qu'ils sont formés à enseigner uniquement en langue française, tout au long de l'enseignement fondamental, et la langue française ne partage la transmission des savoirs avec aucune langue. Ils sont tous généralistes. Durant cette formation, les enseignants apprennent des rudiments de la langue nationale dominante dans leur zone de formation. C'est le cas de Mamou qui a été formée dans la région de Gao, au nord du pays.

*après le DEF j'ai fait le concours de l'IFM [...] instituts de formation des maitres / [...] non non non / [...] parce que moi j'ai fait mon IFM à Gao / [...] donc là-bas c'est la langue songhoy / c'est songhoy là-bas [...] oui oui à l'IFM y a songhoy euh langue nationale / [...] umhum langue nationale / euh là où tu es c'est cette langue que tu vas faire / [...] non / seulement on nous a fait :: on nous apprend un peu seulement / [...] à écrire l'alphabet à lire c'est tout / (Mamou, Annexe 2 : 17)*

Cette enseignante qui a en charge une classe de deuxième année à l'école de Bamako, a effectué tout son parcours scolaire dans sa région natale, Gao, une ville au nord du Mali. Dans cette région, la langue nationale ou langue dominante est le songhoy. Binta nous apprend également qu'il n'existe pas de formation sur l'enseignement du CB dans les IFM, puisqu'elle n'y a pas été formée :

***ayi an m'a curriculum ke n nan le jan de n ja formation ke***  
*(non je n'ai pas été formée au Curriculum c'est lorsque je suis venue ici que j'ai été formée\)* (Binta, Annexe 2 : 31)

Le cas de Mamou et de Binta reflète parfaitement la situation de l'ensemble des enseignants interviewés. Dans les IFM, il existe un programme de sensibilisation des futurs enseignants aux différentes langues du pays. En fonction de la région dans laquelle l'apprenti-enseignant effectue sa formation, la langue dominante de ladite région est mise en œuvre à l'IFM. Hormis la découverte de l'écriture et la lecture dans les langues nationales, les futurs enseignants ne bénéficient d'aucune formation pédagogique pour l'enseignement de ces langues. À leur recrutement, les enseignants commencent à enseigner selon le système classique. C'est aussi le cas de Madou. Alors que

l'enseignement bilingue est introduit et généralisé dans les écoles à partir de l'année scolaire 2004/2005, cet enseignant sorti de l'IFM en 2009, après son recrutement, a enseigné selon le système classique. À Fana, une enseignante en troisième année, en stage de performance, n'ayant pas bénéficié de la formation à l'enseignement bilingue, en faisait autant. Ses cours sont préparés pour être dispensés uniquement en langue française. À partir de ces éléments, on est en droit de déduire qu'encore de nos jours, les maîtres de l'enseignement fondamental au Mali sont formés suivant l'ancienne approche d'enseignement monolingue. En formation initiale, les enseignants ne sont pas préparés à enseigner effectivement en langues nationales. Le programme de formation dans les IFM n'a pas évolué avec l'introduction de l'enseignement bilingue dans les écoles. Cependant, des formations continues sont mises en place afin de doter les enseignants déjà en poste des compétences nécessaires à l'enseignement bilingue.

#### 1.4. La formation continue des enseignants interviewés

Si, en formation initiale, les enseignants n'ont pas été préparés à affronter l'enseignement bilingue, force est de souligner que le gouvernement malien a mis en place des formations afin de pourvoir les maîtres des compétences nécessaires à la mise en pratique d'une pédagogie bilingue. Cette dotation en compétences est organisée en formation continue. Mais combien de temps dure cette formation ? Que pensent nos enseignants de ces formations ? Sont-elles bien organisées ? L'analyse des entretiens nous permettra d'en prendre connaissance. De prime abord, il faut souligner que la totalité des enseignants ont bénéficié d'une formation continue comme le souligne Madou, Agna, Sitan, Mamou :

*première année octobre bon euh novembre j'ai suivi une formation sur le curriculum donc depuis que j'ai pu j'ai suivi la formation bon j'ai commencé à enseigner le curriculum première année deuxième année troisième année quatrième année cinquième année euh cinquième année/ (Madou, Annexe 2 : 26-27)*

*j'ai suivi une formation \ (Agna, Annexe 2 : 24)*

***awɔ n ye formation dɔ kɛ\***

*(oui j'ai fait une formation \) (Sitan, Annexe 2 : 22)*

*la première année la deuxième année on a fait la formation du curriculum en bamanankan \ (Mamou, Annexe 2 : 17)*

Madou, recruté en octobre 2009, a été formé au premier niveau de l'enseignement bilingue seulement un mois après son recrutement — novembre 2009. Les classes de

l'enseignement fondamental sont réparties en niveaux. La première année et la deuxième année correspondent au niveau un, la troisième année et la quatrième année correspondent au niveau deux, et la cinquième et sixième année au niveau trois. Comme Madou, tous les enseignants avec qui nous avons travaillé ont suivi une formation continue afin d'enseigner selon les principes du CEF :

*j'ai été formé au niveau un seulement \ (Binta, Annexe 2 :31)*

**niveau niveau b'a la ne ye niveau kele de ke deux beyi trois beyi nga ne ye kele dron de ke\**  
*(il y a plusieurs niveaux j'ai fait un seul niveau\ il y a le niveau deux il y a le niveau trois mais je n'ai fait que le niveau un ) (Sitan, Annexe 2 : 22)*

Cependant, Madou, après deux semaines de formation au niveau un du Curriculum Bilingue, c'est-à-dire la 1<sup>ère</sup> et la 2<sup>ème</sup> année, a eu en charge les classes de la première, deuxième, troisième, quatrième, et cinquième année. Sur ces quatre classes prises en charge, son niveau de formation lui permet d'enseigner uniquement dans les deux premières classes. Suivant les principes qui régissent le CB, ce maître, pour enseigner dans ces quatre classes, devait être formé aux deux premiers niveaux du CB. La situation de Madou n'est pas un cas isolé ; aucun des sept enseignants n'a bénéficié d'une formation continue complète. Pire, ils ont suivi seulement quelques jours de formation (15 jours au maximum), comme Binta et Sitan le soulignent plus haut.

Même si les informations dont nous disposons ne nous permettent pas de déterminer le programme de formation préétabli dans les documents qui régissent le Curriculum de l'enseignement fondamental, nous savons, à partir des témoignages récoltés, que dans les faits, il n'existe aucune durée uniformément établie pour la formation continue des enseignants. Pour certains enseignants, au départ, il existait des formations de plus d'un mois pour un seul niveau. Au fil du temps, l'élan de départ a été perdu. Certains enseignants interviewés ont bénéficié de deux semaines de formations, d'autres n'en n'ont eu qu'une dizaine de jours, voire moins.

*j'ai suivi une formation mais pas a:: une longue durée hein une formation de douze jours/ (Agnà, Annexe 2 : 24)*

**dix jours dron dix jours dix jours \ (c'est dix jours seulement dix jours dix jours\)** (Sitan, Annexe 2 : 22)

Ces informations révèlent que les trois niveaux auxquels les enseignants devraient être formés n'ont pas été respectés. Aucun des enseignants n'a bénéficié de la formation

aux trois niveaux. Tous affirment avoir bénéficié d'une formation à un seul niveau. Ceci suscite un sentiment d'insatisfaction chez les enseignants selon qui, il manque de la régularité dans le processus de formation. Cette difficulté s'exprime à travers les propos de Fatou :

*on nous dit la formation c'est 15 jours on entend par [inaudible] que c'est 15 jours/ **au lieu de la formation u b'a raccourci k'a ke 15 jour euh 10 jours ou une semaine** (sur le lieu lieu de la formation, ils raccourcissent ça à 15 euh 10 jours ou une semaine/) (Fatou, Annexe 2 : 11)*

Initialement prévue pour deux semaines, sur les lieux de la formation, la durée de l'intervention est réduite par les formateurs. Les enseignants alors sont formés en une dizaine de jours, voire en seulement une semaine. Pour les enseignants, la durée nécessaire pour les former au seul niveau auquel ils ont eu la chance de participer n'a jamais été respectée. C'est pour cette raison qu'en classe, ils se débrouillent comme ils peuvent : « *on est là se débrouiller sinon ça ne permet pas euh d'enseigner un niveau deux et trois* » (Madou). En effet, enseigner le CB s'impose aux enseignants sans qu'ils aient le niveau requis. En conséquence, chaque fois qu'ils sont en difficulté, ces enseignants reviennent rapidement à l'enseignement monolingue.

Les réponses recueillies à travers les entretiens avec les responsables pédagogiques et politiques s'orientent dans le même sens que les propos des enseignants. Selon ces personnes, la formation des enseignants pose d'énormes difficultés pour le système scolaire malien. Le programme de l'enseignement manque d'un plan de formation efficace et perpétuel, comme prescrit dans le PRODEC au Mali. Selon Moussa, au début de la mise en œuvre du programme d'enseignement bilingue, les formations étaient mieux organisées :

*le :: la pédagogie convergente euh :: y avait des voyages d'études pour les enseignants à Niono pour euh y avait des ateliers de 21 jours ou 24 mais bon :: le curriculum quand ça commencé on faisait deux trois semaines et puis dans l'année souvent on :: pouvait avoir des séances de trois fois en tout cas deux fois minimum/ mais c'est pas même avec ça c'est pas suffisant (Moussa, Annexe 3 : 63)*

Pendant l'expérimentation de l'enseignement bilingue et au cours des premières années qui ont suivi sa généralisation, l'organisation autour du programme était telle que la durée d'une formation pouvait atteindre trois semaines, voire plus. Et ce programme de formation était renouvelé trois fois par an. Bien qu'insuffisant, cela permettait de doter les enseignants d'un minimum de compétence pour l'exercice de leur métier. Au fil du

temps, un blocage s'est opéré dans la politique de formation des enseignants. Moussa affirme que, de nos jours, les enseignants ne sont formés qu'à un seul niveau sur trois, encore faudrait-il que cela soit suffisant pour ce seul niveau : « *niveau 1 niveau 1 combien de séance une semaine deux semaines pas plus* » (Moussa). Ces formations, très souvent effectuées en moins de deux semaines, ne permettent pas d'équiper des enseignants ne disposant pas d'une formation initiale qui prendrait en compte les techniques de l'enseignement bilingue. Les autorités semblent se baser sur le fait que, les langues nationales étant les langues maternelles des enseignants, une petite mise à niveau devrait leur permettre de s'approprier les spécificités de la langue afin d'enseigner dans cette langue de manière convenable. Pour les autorités scolaires, la formation au CB n'est pas une nécessité (Daniel) puisque, lors de leur formation initiale, les enseignants disposent des techniques d'enseignement.

*le ministre le niveau central nous dit il faut continuer le curriculum on va continuer le curriculum sur quelle base/ les nouveaux ne sont pas formés après on nous dit on va les former euh est-ce qu'on peut former au curriculum en cinq jours/ les premiers qui ont été formés ont été formés en trente jours \ ensuite trente niv :: jours par niveau ensuite on est venu à vingt et un jours ensuite on est venu à quinze jours /actuellement nous avons des formations de curriculum à trois jours/ (Daniel, Annexe 3 : 51)*

En effet, le Curriculum de l'enseignement fondamental, dans ses principes, accorde une importance capitale à l'autonomie de l'enseignant dans l'organisation des activités de classe. Parmi ces libertés, il s'agit de permettre à l'enseignant de choisir le type de document didactique ou des textes pertinents pour un cours donné. Cela constitue une tâche délicate à laquelle les enseignants doivent être formés. Cela requiert une formation initiale très pointue qui donne des connaissances théoriques didactiques suffisantes. Ce qui ne semble pas être le cas pour les enseignants de l'enseignement fondamental puisque le niveau le plus élevé de recrutement est le baccalauréat. En faisant une comparaison avec le niveau de formation des enseignants de certains pays hors d'Afrique, Moussa estime que le niveau d'entrée des enseignants maliens dans les IFM est insuffisant.

*c'est-à-dire euh :: dans certains pays de l'Europe celui qui l'enseignant qui travaille au niveau de l'enseignement fondamental a un minimum de Licence/ nous avons souvent DEF plus trois DEF plus quatre (Moussa, Annexe 3 : 57)*

Pour que les enseignants puissent analyser la pertinence des documents et textes à utiliser en classe, la revalorisation de leur formation est nécessaire. Daniel vient en appui au propos des enseignants et de Moussa, en pointant du doigt la compétence même des formateurs d'enseignants au CB. En tant que formateur, il avance que certaines notions du CB méritent d'être encore explicitées.

*à travailler régulièrement à résoudre des tâches intégratives/ cette notion de :: de résoudre des problèmes et des tâches intégratives n'est comprise par personne même par les concepteurs/ (Daniel, Annexe 3 : 41)*

Pour Daniel, beaucoup d'aspects du Curriculum Bilingue restent théoriques. Les explications et la formation qu'ont reçues les formateurs ne leur permettent pas de former les enseignants. À ce niveau, on constate que les difficultés qui minent les formations des enseignants sont encore plus profondes. Les formateurs, Daniel lui-même en étant un, ne situent pas le problème de formation des enseignants uniquement au niveau de la durée de la formation. Il pointe du doigt le programme de formation et les compétences des formateurs pour enseigner aux maîtres, de manière claire, certaines notions du CB. Les concepteurs du Curriculum Bilingue qui sont connus comme experts du domaine, ne seraient pas en mesure d'expliquer certaines notions de l'innovation pédagogique qu'ils ont eux-mêmes mise en place (Daniel). Les arguments des concepteurs sur certaines notions du CB ne semblent pas convaincants. À l'Assemblée nationale, les critiques visent la fidélité au programme de formation établi :

*y a un problème non moins important à ce niveau si finalement pour les innovations pédagogiques on forme les gens y a toujours une formation initiale mais jamais de formation continue une fois qu'ils la première formation c'est fini pourtant et pourtant ça existe y a un programme pour jamais y a jamais de formation continue/ (Yaya, Annexe 3 : 74)*

L'engagement très modeste des administrateurs de l'école sur la question de la formation des enseignants est préoccupant. Elle n'a jamais fait l'objet d'un programme permanent, or nous savons que la mise à niveau des enseignants est nécessaire surtout dans un contexte où l'école est régulièrement confrontée à des mutations, au niveau

pédagogique en particulier. Toutes ces argumentations démontrent que le programme de formation initialement établi, au début de l'avènement du Curriculum de l'enseignement fondamental, a perdu son élan au fil des années. Aucun des enseignants n'est recruté avec des compétences de base en didactique du bilinguisme (bamanankan /français).

Les guides pour la formation des enseignants n'existent pas pour tous les niveaux. Le guide de formation pour le niveau trois n'est pas un document achevé. Il a été élaboré, mais n'a pas subi la phase de validation par le comité scientifique. Les formateurs d'enseignants n'ont pas été formés au niveau trois puisque ce guide n'existe pas officiellement. Ce qui fait qu'à partir de la cinquième année, l'école est toujours revenue à l'ancienne méthode — le classique—, outre les irrégularités dans les niveaux inférieurs. Faute de formation, dans les classes supérieures, le français redevient l'unique langue véhiculaire de l'école. Théoriquement, le processus d'enseignement bilingue devrait se poursuivre jusqu'en sixième année. C'est à ce niveau que les enfants devraient avoir quasiment le même niveau en langue nationale et en langue française.

#### *1.5. Mutation des enseignants comme blocage dans la mise en œuvre du Curriculum Bilingue*

L'instabilité des enseignants sur leur poste est aussi l'une des facteurs qui entravent la mise en œuvre du CB. Puisque, dans les IFM, la pédagogie de l'enseignement bilingue n'est pas intégrée dans le programme de formation, les nouveaux enseignants recrutés arrivent en poste sans aucune compétence dans la didactique du bilinguisme. De plus, les enseignants formés demandent souvent à être réaffectés dans d'autres villes pour se rapprocher de leur famille ou pour d'autres raisons. Chaque fois qu'un enseignant est muté, son remplacement est susceptible de provoquer un manque d'enseignant qualifié pour l'enseignement bilingue. Cela est causé principalement par deux facteurs. Le premier relève de la formation et le second est d'ordre linguistique.

*le premier goulot d'étranglement de la mise en œuvre du curriculum au Mali/ les maitres l'instabilité des maitres/ l'instabilité des maitres moi tous les maitres que j'ai eu à former ici à Fana ville depuis 2004 à nos jours je ne pense pas si j'ai encore cinq je ne pense pas ils sont tous partis vers Bamako vers Kati tous donc les nouveaux qui sont venus le ministre le niveau central nous dit il faut continuer le curriculum on va continuer le curriculum sur quelle base/ les nouveaux ne sont*

*pas formés après on nous dit on va les former euh est-ce qu'on peut former au curriculum en cinq jours/ (Daniel, Annexe 3 : 51)*

La politique de mutation des enseignants est défailante. Les demandes d'affectation ne seraient pas suffisamment analysées par les décideurs administratifs afin d'assurer la pérennité du CB. Les écoles de départ des enseignants perdent leurs ressources humaines; et le bénéfice pour les écoles d'arrivée des enseignants mutés n'est pas avéré, puisque rien ne garantit que les enseignants qui atterrissent dans leur lieu d'affectation parlent la langue nationale locale. Nous illustrons ce cas précis avec le témoignage de Daniel sur sa propre expérience d'affectation dans la région de Gao, mais c'était à l'époque de la Pédagogie Convergente.

*on m'a muté à Tombouctou et je suis tombé dans une école PC où y avait la PC/ je suis Maiga/ c'est vrai je ne parle pas songhoy je suis tombé dans une école comme ça qu'est-ce qu'il faut faire/ finalement le directeur a opté pour que la sixième soit [hésitation] utilise le français comme medium\ (Daniel, Annexe 3 : 40)*

Même si le cas de Daniel s'est déroulé en 1995, bien avant la mise en pratique du CB, force est de dire que le problème persiste. Daniel évoque sa propre expérience pour montrer que le CB est confronté au même problème de gestion de l'affectation des enseignants. Comme les treize langues nationales sont réparties sur l'étendue du territoire en fonction de leur zone de dominance, les enseignants mutés dans certaines zones se retrouvent coupés de leur région linguistique : « *donc il y avait une rupture j'avais toutes peines du monde\ donc il y avait la PC/* » (Daniel).

Un bambarophone qui est ainsi muté dans la région de Mopti, de Gao ou encore de Kidal pourrait être confronté à la même situation que Daniel. Les langues d'enseignement, concomitamment avec le français, sont respectivement le fulfulde, le songhoy et le tamasheq. Après l'Institut de Formation des Maîtres, les enseignants bambarophones affectés dans ces régions sont confrontés à un double défi : l'apprentissage de la langue locale et la formation à la didactique du bilinguisme. C'est le cas de Mamou que nous avons souligné plus haut. Arrivée à Bamako suite à la crise sécuritaire que vit le Mali depuis 2012, native de la ville de Gao et ayant suivi tout son parcours scolaire dans ladite ville, elle a comme LM le songhoy, et ne parle pas la langue de Bamako — le bamanankan. Formée quelques années après son arrivée à Bamako, à la didactique du bilinguisme, cette

enseignante continue d'apprendre le bamanankan avec ses élèves comme elle nous l'apprend dans ce passage ci-dessous.

*oui avec les élèves parce que y a des mots que je ne connais pas en français euh en bamanankan je les dis je les montre par exemple xxx des fois ils me disent le nom directement/ (Mamou, Annexe 2 : 20)*

La compétence linguistique de Mamou est limitée en bamanankan. Après quatre années d'enseignement dans cette école de Bamako, Mamou rencontre encore d'énormes problèmes lorsqu'elle doit dispenser des cours en bamanankan. Nos observations auprès de cette enseignante font ressortir que pour un cours du domaine Art à laquelle nous devrions assister, elle fait appel à la directrice de l'école parce qu'elle ne sait pas chanter convenablement la chanson en bamanankan avec les gestes qui l'accompagnent ; en langue songhoy, sa langue première, elle l'aurait chantée avec aisance.

Cette analyse a permis de mettre en exergue certains obstacles relatifs à la mise en application du Curriculum Bilingue. Au-delà des questions de formation des enseignants, les mutations et affectations inappropriées constituent des difficultés institutionnelles qui nuisent à l'application rigoureuse du Curriculum Bilingue dans les écoles.

#### *1.6. Continuité/ rupture du Curriculum Bilingue à tous les niveaux du 1er cycle de l'enseignement fondamental*

La pratique du CB au niveau du premier cycle de l'enseignement fondamental, dans ses principes, s'étale sur les six premières années d'enseignement. Mais la mise en application de ces principes semble poser d'énormes problèmes. Pour développer cet aspect, nous montrerons l'impact de problèmes liés à la formation des enseignants et à leurs affectations en particulier, sur la continuité curriculaire. Commençons par cette assertion de Daniel :

*au niveau secondaire\ donc il y a une rupture totale/ l'enfant apprend les connaissances scientifiques à travers la langue nationale et peu de français mais arrivé en sixième année rupture totale\ l'enfant est versé uniquement [en français] (Daniel, Annexe 3 : 39)*

Il est important de situer la vision de Daniel à un niveau macro où l'enseignement par le Curriculum Bilingue ne devrait pas se limiter qu'au premier cycle de l'enseignement fondamental. Pédagogiquement, en sixième année, les enfants ne seraient pas

suffisamment outillés sur le plan linguistique afin de poursuivre leurs études en langue française. Le discours de Mamou ci-dessous met en avant le fait que le CB n'existe pas dans toutes les classes.

*euh :: c'est maintenant qu'on a euh par exemple notre maître qui est en troisième année c'est avec elle qu'elle a commencé à continuer avec les élèves sinon en quatrième année les élèves passent ils ont commencé avec le curriculum ils viennent en quatrième année y a un autre enseignant qui arrive l'enseignant dit moi je n'ai pas fait le ::[la formation]\ (Mamou, Annexe 2 : 21)*

La première<sup>46</sup> et la deuxième année sont les classes où, dans la majeure partie des cas, le CB est appliqué. Cela correspond à un seul niveau<sup>47</sup> sur les trois niveaux de formation du premier cycle. À Bamako et à Fana, les élèves passent les deux premières années dans les classes à Curriculum Bilingue. Comme le note Mamou dans l'extrait ci-dessus, à partir de la troisième année les élèves sont automatiquement versés dans l'enseignement monolingue en français. Or, dans cette classe, pour respecter le processus d'introduction de la langue française comme deuxième langue véhiculaire à l'école, le programme scolaire devait être exécuté à part égale entre bamanankan et français. L'absence d'une formation adéquate pour les enseignants est l'une des principales causes de ce problème. Puisque tous n'ont pas bénéficié d'une formation, les directeurs d'écoles placent les quelques enseignants formés dans les premières classes. À l'école de Bamako, à partir de la troisième année, le système classique monolingue est l'approche d'enseignement en vigueur. C'est seulement en 2017, l'année où nous avons mené notre enquête, qu'un enseignant formé au Curriculum Bilingue occupait la classe de troisième année. Ces propos sont corroborés par Fatou — une enseignante de la ville de Fana — qui ajoute que :

*mais la plupart dans les écoles maliennes tu vas voir que les enfants vont faire la 1ère année curriculum en 2ème année ils font ça en 3ème année tu trouveras que c'est pas :: parce que eux ils ne*

<sup>46</sup> Sachant que selon les principes de mise en application du Curriculum Bilingue, la première année est monolingue. L'enseignement est fait exclusivement en langue nationale.

<sup>47</sup> Le niveau un correspond à la 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> année, le niveau deux, à la 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> année, le niveau trois à la 5<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> année et enfin le niveau quatre correspond aux trois dernières classes de l'enseignement fondamental, c'est-à-dire au second cycle.

*font pas la formation au niveau 2 donc c'est toujours niveau 1 1<sup>ère</sup> année 2<sup>ème</sup> année, (Fatou, Annexe 2 : 9).*

Le même exemple se répète dans une des deux classes de la troisième année de l'école de Fana les cours sont dispensés selon l'approche classique monolingue puisque Fatou n'a aucune formation sur le CB. Ces pratiques que vit l'école conduisent à une méfiance vis-à-vis du Curriculum Bilingue. Les résultats semblent finalement ne satisfaire ni les parents d'élèves ni les acteurs chargés de l'appliquer dans les écoles. En raison d'absence de formation, le programme de l'enseignement bilingue se transforme en véritable obstacle sur le plan linguistique. Lorsqu'un enseignant, parlant le français et la langue songhoy, se trouve dans une zone bambarophone (Mamou, par exemple), automatiquement, il enseigne uniquement en langue française. Puisque les apprenants disposent d'un bagage linguistique très léger en langue française, cela crée une insécurité linguistique. En conséquence, les écoles publiques dans lesquelles le CB est appliqué sont progressivement désertées. Elles sont fréquentées exclusivement par les enfants dont les parents ne disposent pas des moyens financiers pour les scolariser dans des écoles privées. Même les enseignants du Curriculum Bilingue préfèrent scolariser leurs enfants dans les écoles privées.

***humhum awo** (oui oui) même nos enfants ils sont aux écoles privées même si on se on va même souvent même si on a du mal à jongler euh:: leur frais de scolarité on le préfère\ (Fatou, Annexe 2 : 10)*

L'ensemble des enseignants interviewés ont inscrit leurs enfants dans des écoles privées. Les écoles privées ne pratiquent pas le Curriculum Bilingue bien que cela soit prévu dans les textes officiels depuis son avènement au Mali. Pour les enseignants, puisque l'application du Curriculum Bilingue n'est pas effective à tous les niveaux du premier cycle, au lieu d'être une bouffée d'oxygène pour les apprenants et les enseignants eux-mêmes, il est plutôt perturbateur et n'inspire pas confiance.

L'absence de mise en application du CB de manière progressive et harmonieuse rend plus délicat l'acquisition de compétences de base comme prescrit dans les principes du Curriculum Bilingue. En effet, si les enseignants sont convaincus que le Curriculum Bilingue pourrait améliorer la qualité de l'enseignement au Mali, ils n'y adhèrent pas dans son état actuel. Il n'est pas rare d'entendre des enseignants déclarer que les autorités scolaires elles-mêmes ne sont pas disposés à inscrire leurs enfants dans les écoles

publiques à CB. Daniel, Moussa et Yaya corroborent les affirmations des enseignants. Lors des enquêtes dans des écoles de l'intérieur du pays, les témoignages de certains responsables d'écoles permettent à Daniel d'affirmer que le Curriculum Bilingue n'est pas très diffus sur le terrain « *la faveur des missions parlementaires nous nous sommes rendu compte que pratiquement il n'y a pas de curriculum [...] à Tombouctou euh :: dans tout un établissement il n'y avait qu'une SEULE classe à curriculum mais qui était menacée* ». Puisqu'il n'y a pas d'enseignants formés pour couvrir tout le cycle de l'enseignement, les directeurs d'écoles utilisent les enseignants formés au CB dans les premières classes. De cette manière, les écoles permettent, dans la mesure du possible, à leurs élèves d'entamer leurs apprentissages dans leur langue nationale.

Cette dialectique nous a permis de comprendre, à un niveau macro, comment la formation et les affectations des enseignants pèsent sur la construction et la consolidation d'un parcours curriculaire bilingue. Toutefois, la mise en pratique du CB dans les écoles est tributaire à d'autres facteurs parfois extérieurs au système lui-même, qui peuvent influencer de manière positive ou négative sur le processus d'enseignement, comme nous le verrons dans la section suivante.

### 1.7. Rôle de soutien des partenariats

Dans le contexte décrit de mise en œuvre de la politique linguistique éducative nationale, il est important d'évoquer le rôle important de soutien, notamment financier, accordé par des partenaires nationaux et internationaux. En effet, l'omniprésence d'alliés nationaux et internationaux indépendants et très impliqués, amène à une gestion pluripartite du système éducatif malien avec la participation à tous les niveaux de partenaires techniques et financiers. L'implication des partenaires est très importante comme le témoignent les responsables administratifs, politiques et dans une moindre mesure, les enseignants. Plusieurs activités du système scolaire malien sont financées et pilotées par les partenaires étrangers. Moussa, coordinateur qualité, chargé du suivi des manuels scolaires et de leur réparation nous apprend ceci :

*d'ailleurs euh je te dis je dois te dire par anticipation que l'appui canadien devra prendre fin en septembre 2017/ même actuellement la contribution des Maliens c'est :: disons des Canadiens*

*c'est :: les agents de ce bureau c'est-à-dire moi Monsieur Konaté Monsieur Diakité Diarra et notre comptable/ nous nous :: nos :: salaires viennent des Canadiens (Moussa, Annexe 3 : 55)*

Si « *la réparation comme telle est financée par le budget national/* » (Moussa), le salaire des agents du bureau serait sur financement des Canadiens. Bien que les efforts de l'État dans la réparation des manuels ne soient négligeables d'aucune manière puisqu'en 2017, le budget s'élève à environ « *900 millions de FCFA* » (Moussa), la crainte se situe au niveau d'une réduction de l'appui indispensable des Canadiens. Si nous partons du principe que tout projet a un début et une fin, l'État pourrait-il prendre le relais à la fin de la mission canadienne afin de pérenniser le travail de réparation des manuels scolaires ? La réponse semble négative à en croire le doute soulevé par Moussa. L'extrait ci-dessous illustre le rôle que devrait jouer l'État dans la mise en place de sa politique éducative :

*notre éducation ne peut pas être euh :: euh financer par les ressources extérieures dans la mesure où ces ressources extérieures ne sont pas pérennes/ il faut euh hein une stratégie pérenne de financement de nos langues nationales il faut une stratégie pérenne l'État doit trouver les moyens pour permette que l'on mette un programme de 20 ans 30 ans pour développer pour pouvoir inventer y a des noms qui n'existent pas par exemple à présent des noms scientifiques qui n'existent pas y a plein de chose à faire et tout ça là je pense que c'est que on est pas encore en train de nous dire vraiment sans les langues nationales nous ne pouvons pas avancer/ c'est sur les lèvres des gens mais en réalité la réalité est tout autre (Yaya, Annexe 3 :71).*

Le caractère éphémère d'un projet est telle qu'il est important que l'État soit au centre de la mise en pratique des politiques éducatives tant au plan financier que technique. Le raisonnement de Yaya s'accroît autour de la responsabilité de l'État dans la gestion de l'école. L'aide au financement d'un système éducatif national par des investisseurs étrangers constitue un apport transitoire qui pose la question de la manière dont l'Etat peut en assurer la continuité. Un système éducatif doit reposer sur des stratégies politiques et pédagogiques solides et pérennes. Comment l'État malien peut-il mettre en place une stratégie durable à long terme, dont le financement relèverait exclusivement du budget national ? Dans la vision de Yaya, il y aurait un besoin de nationaliser l'école en termes de mise en place des programmes et du financement. Le système éducatif actuel semble être à ses yeux, dans une situation d'improvisation permanente ; car il n'existe pas de stratégie réellement affirmée :

*C'EST EXACTEMENT cela c'est exactement cela et tant qu'on n'est euh tant qu'on dans le racolage/ nous on est régulièrement dans le bricolage dans le racolage/ si euh quelqu'un vient pour 5 ans il fait ses 5 ans il prend ses cliques et ses claques il s'en va/ le ministère est là on attend un autre partenaire/ c'est pas comme ça moi je pense que il faut travailler ce :: travail là doit être fait financé par le budget national (Yaya, Annexe 3 :71).*

Nous retenons que les projets soutenus par les partenaires de l'école malienne ont une durée de vie très courte. Dès que l'un d'eux épuise son programme et les fonds alloués, il « *prend ses cliques et ses claques il s'en va.* » L'école se fait alors rattraper par son passé ; puisque l'État, qui est sensé pérenniser l'application du programme proposé par le partenaire, n'est pas suffisamment prêt à assurer les charges financières et le pilotage technique comme nous pouvons le lire dans cet extrait :

*ce n'est pas dans la durée/ c'est un peu des projets ponctuels des projets sporadiques euh qui sont là pour euh :: une durée relativement courte mais l'objectif euh l'objectif même de ça moi je ne crois pas parce que quand le :: l'argent termine quand un partenaire vient il finance c'est fini quand son argent termine c'est fini \ (Yaya, Annexe 3 :71)*

En concluant sur ce point, nous pouvons affirmer que l'école malienne semble ne pas avoir les moyens de son fonctionnement. La définition d'une véritable politique scolaire est une avancée importante, faudrait-il encore que l'on dispose des moyens de cette politique.

Les témoignages que nous venons de lire dans cette section dévoilent l'engagement précaire de l'État malien dans la gestion de l'école, une grande partie de la prise en charge de l'école étant léguée aux partenaires. Les ressources financières qui constituent le point focal de la mise en application des programmes innovants ne sont pas inscrits dans le budget permanent du Ministère de l'Éducation Nationale. Un exemple frappant est que l'équipe chargée de la réparation et du suivi des manuels scolaires n'est pas sous financement de l'État. Dès lors que les bailleurs financiers et techniques mettent fin à leur participation à un projet, celui-ci est mis en difficulté, faute de ressources financières et techniques. Sur un autre plan, si les témoignages assurent que le Curriculum Bilingue est un modèle de l'enseignement qui contribue à redonner un élan qualitatif au système scolaire malien, comme nous venons de le démontrer, plusieurs composantes de sa mise en application s'érigent en barrière, empêchant ainsi d'atteindre les objectifs attendus. Parmi les éléments qui minent le système éducatif, du point de vue des personnes que

nous avons interrogées, il y a par ailleurs la corruption. La notion de la corruption s'explique ici par le fait que les fonds alloués pour doter les écoles et les personnels des ressources nécessaires au bon fonctionnement du système éducatif, sont détournés à d'autres fins. Yaya nous donne plus de détail sur cet aspect.

*on a même l'impression que c'est cause de l'argent que les gens font ça/ on a même l'impression quand un bailleur euh un bailleur de fonds vient bon on trouve un cadre pour lui s'il veut qu'on crée n'importe quoi on crée n'importe quoi pour pouvoir juste bouffer l'argent et puis après tant pis, (Yaya, Annexe 3 :72).*

Pour de l'argent, l'on semble placer l'intérêt de l'école à l'arrière-plan. Les propos de Yaya sont appuyés par Daniel en ces termes :

*dans l'approche globale ah merci bien [interruption] on va de la phrase au mot c'est l'inverse quoi de la phrase l'enfant va directement avec une phrase du de la phrase il vient au mot du mot à la syllabe et de la syllabe à la lettre et ensuite il fait l'inverse ça revient à la même chose sauf que les pédagogues [hésitation] ça c'est le système américain paraît -il/ les Américains ont financé ça et nous :: ont obligé à aller à ça\ quand les Américains nous ont obligé à aller ça pendant ce temps les Français sont allés du côté de Kayes et ont emmené une autre méthode pour barrer la route aux Américains, (Daniel, Annexe 3 :46).*

L'école s'est donc transformée en un terrain concurrentiel où chaque investisseur est sûr d'imposer à l'État sa vision de l'enseignement. (Daniel). Ainsi, Daniel souligne l'exemple des Américains et des Français qui concourent afin de mettre en place, dans les écoles maliennes, leurs différentes appréhensions de l'enseignement. Pour illustrer cet état de fait, fin 2018, le Royaume des Pays Bas finançait à coût de milliards un programme sur « l'éducation sexuelle complète » qui se fixe comme objectif de :

*promouvoir une Éducation Sexuelle Complete (ESC) de qualité afin de rendre compétents les jeunes (filles et garçons) et adolescent(e)s à des prises de décision pour une sexualité responsable en vue d'une diminution de la mortalité et de la morbidité et une augmentation du taux de rétention à l'école<sup>48</sup>.*

Ce programme visait à impacter sur plusieurs facteurs de l'éducation des apprenants, parmi lesquels nous citons entre autres : « *le taux d'abandon scolaire pour*

<sup>48</sup> Termes de Référence pour l'Étude de Base du Programme d'Éducation Sexuelle Complete au Mali. Consulté le 06/07/2019 sur [https://www.malipages.com/wp-content/uploads/pivot\\_etudedebase.pdf](https://www.malipages.com/wp-content/uploads/pivot_etudedebase.pdf)

*raison de mariage, de grossesse ou autres, la prévalence des IST chez les jeunes et adolescent/es de l'éducation de base (fondamental et normal), le taux des harcèlements et violences basées sur le genre à l'école » (p. 05).<sup>49</sup> Pour les opposants au projet, ce manuel d'éducation sexuelle complète est une sensibilisation des enfants à l'homosexualité. La jugeant inadaptée aux réalités socioculturelles du pays, des mouvements de la société civile, sous la conduite d'un imam du nom de Mahmoud Dicko, poussent l'État à abandonner la réforme comme nous pouvons le lire dans l'émission de RFI-Afrique :*

*au Mali, la polémique continue autour d'un manuel d'éducation sexuelle pour les adolescents qui était à l'étude par le ministère de l'Éducation. Malgré l'annonce du retrait de ce projet par le gouvernement la semaine dernière, plusieurs milliers de Maliens ont manifesté dimanche à Bamako, à l'appel de l'imam Mahmoud Dicko. Le manuel comporte un chapitre sur l'orientation sexuelle, ce que le président du Haut Conseil islamique interprète comme une apologie de l'homosexualité. (RFI-Afrique du 24/12/2018)*

L'absence d'intégration des populations à ce projet crucial pour l'éducation scolaire a entraîné son échec. Les contestataires de ce projet d'éducation sexuelle jugent le projet inadapté aux réalités socioculturelles du pays, et rejoignent également Yaya en scandant le caractère lucratif de ce projet, financé à coût de milliards par le Royaume des Pays Bas.

### **1.7.1. Financements et détournement de fonds**

Il n'est malheureusement pas rare, que les financements apportés par les partenaires soient « détournés ». Yaya, dans sa réflexion, fait comprendre que les fonds alloués à la réalisation de projets scolaires autour du curriculum bilingue sont parfois détournés par les agents chargés de veiller à la mise en application.

*ouais non c'est vrai c'est vrai parce qu'au département nous avons vu le curriculum a mobilisé de l'argent les gens ont fait des villas hein des villas sont sorties des terres euh pour des enseignants euh moi je pense que même ce n'est pas trop même de dire que le curriculum a eu un impact négatif sur le comportement et l'habitude négatifs des agents du département parce qu'à l'époque c'était*

<sup>49</sup> Idem

*de gros sous ceux qui étaient à ce niveau qui étaient à l'évaluation étaient bien payé et les gros véhicules qui étaient là mais NON ::, (Yaya, Annexe 3 :72).*

Les activités autour du Curriculum Bilingue ont donné lieu à des comportements néfastes de certains agents du système éducatif ; les intérêts de l'éducation scolaire des enfants n'était pas mis en avant. Les fonds alloués aux activités seraient en grande partie utilisés à des fins extra-éducatives. On est pessimiste lorsqu'on analyse le projet du Curriculum Bilingue. On entraperçoit son aspect négatif : « *ce n'est pas trop même de dire que le curriculum a eu un impact négatif sur le comportement et l'habitude négatif des agents du département.* » (Yaya). Même la gestion des manuels scolaires, gratuitement distribués dans les écoles, n'est pas indemne de démarches sournoises ; les manuels se retrouvaient en vente sur les marchés : « *il n'y avait même pas de politique de manuels donc les manuels scolaires quand vous allez au marché c'était la grande corruption hein quand on voyait les manuels scolaires on les retrouvait partout/* » (Yaya). Il y a évidemment un problème de suivi dans la gestion des manuels scolaires.

Ces analyses sur la problématique de la gestion financière des projets scolaires révèlent des failles de la politique autour du Curriculum Bilingue. Partant des responsables administratifs jusqu'aux enseignants, on réalise qu'il faut une meilleure organisation et une gestion rigoureuse des fonds alloués à la mise en pratique du Curriculum Bilingue. Les témoignages démontrent le niveau élevé de ce qu'on pourrait appeler « un laisser-aller » dans la gestion du système éducatif. Yaya assimile ce laisser-faire à un acte de corruption. Il pense que certains acteurs chargés de réformer l'école sont corrompus. L'enrichissement à travers les fonds octroyés à la réforme scolaire constitue une entrave au bon fonctionnement de l'école. Nous l'aurions compris, la situation que nous venons d'analyser soulève beaucoup de questions chez les acteurs de l'école concernant la stratégie de l'État de mettre en œuvre la politique éducative linguistique affichée. Par ailleurs, comme nous l'analyserons dans la section suivante, les didacticiens maliens semblent ne pas être suffisamment impliqués dans le processus de mise en application du Curriculum Bilingue.

### *1.8. Un rôle à prévoir pour les pédagogues maliens dans le processus d'élaboration des politiques éducatives*

Pour mettre en place une politique éducative sérieuse, il convient de se baser sur des études fiables du contexte entourant le système d'enseignement. En ce sens, les

recherches devraient engager des personnes qui connaissent le terrain et qui sont des spécialistes avérées. Pour prendre connaissance de cet aspect, bien que l'analyse des textes officiels soit incontournable, il est judicieux d'entendre le point de vue des acteurs impliqués dans le système éducatif comme le souligne Moussa : « *c'est-à-dire hum :: je sais pas tant que nous ne sommes pas mentalement autonomes on npeut pas faire autrement or on n'est pas mentalement autonome on n'a pas écrit tout ce tu vois ici oui oui c'est des choses venues d'ailleurs* » (Moussa). Se plaignant du déphasage qui existe entre ce que l'on impose à l'écolier malien et la réalité de l'environnement, Moussa pense que les intellectuels maliens du champ de l'éducation ne sont pas suffisamment consultés lors des décisions prises et de l'élaboration des approches à adopter. Toutefois, nous aimerions tout de même rappeler que la politique éducative actuelle est la résultante d'une large concertation de tous les acteurs de l'école : spécialistes, politiques, y compris les acteurs de la société civile en 1999. Pour nos interlocuteurs, la participation et les propositions des spécialistes maliens lors des assises de 1999 n'ont pas suffi à gagner la confiance des décideurs politiques afin qu'ils soient les premiers acteurs de l'élaboration, de l'application ou du suivi du CB. Cet argument est illustré par les propos qui suivent. C'est une anecdote que nous raconte Moussa

*et quand aujourd'hui tu dis qu'il y a une équipe qui arrive les gens euh ils mettent tout c'est un peu vraiment euh la simulation on met tout on crée les conditions on écrit des phrases par-ci et puis on prépare un :: c'est un peu comme à Koulikoro dans le cadre de cette suivie on est allé à Koulikoro disons cette fois-ci dans l'équipe y avait euh :: comment il s'appelle ce français de Lyon là y avait dans l'équipe une un français on a c'est-à-dire c'était une leçon d'hygiène euh l'enseignant a dit euh bon souvent on trouve de petites bêtes dans les boubous et dans les cheveux comment on appelle ces animaux-là ces bêtes/ les enfants ont trouvé le nom en bamanankan c'était dans une école de Koulikoro et puis maintenant comment et d'où est-ce qu'ils viennent c'est peut-être à cause de la saleté et comment on va lutter/ les enfants ont dit souvent il faut les faire bouillir maintenant l'enseignant a dit mais pour les faire bouillir on a besoin de quoi/ les enfants ont dit du bois mais où est-ce qu'on trouve le bois/ en brousse maintenant euh quand euh ils sont euh à :: au village à la maison maintenant comment ils vont aux champs euh souvent ils disent à pied à dos d'âne dans les charrettes etc. mais ça aussi personnellement moi j'avais trouvé assez complexe et bon/ bon euh le Français l'observation que le Français avait faite c'est que c'est dangereux de :: d'allumer le feu avec les enfants/ c'était vraiment c'était pas suffisant c'est pas suffisant c'est pas suffisant/, (Moussa, Annexe 3 : 64).*

Cet extrait étale ce que nous pourrions appeler une indignation de certains acteurs du système scolaire qui pointent du doigt ceux qui sont mis en avant dans l'application de

la politique d'enseignement, et qui n'ont pas de connaissance de l'environnement scolaire malien. Il souligne le décalage entre l'observation faite par son collègue français sur le danger d'exposer les enfants au feu, et la réalité du terrain au Mali. Dans certaines localités, les villes de l'intérieur du pays en particulier, le feu fait partie du quotidien des enfants et ne présente pas *a priori* de danger imminent pour eux. Pour Moussa, aborder la thématique du feu avec les apprenants rentre dans l'ordre normal des choses — une éducation en cohérence avec le contexte et l'environnement de vie des apprenants — et constitue par ailleurs l'un des éléments clés du PRODEC qui entend amener les enfants à prendre conscience des dangers de la déforestation et du feu. Les compétences locales doivent être valorisées ; leur connaissance du terrain doit être mis en avant, puisque la prise en compte des réalités sociales sont des facteurs importants dans l'élaboration d'une politique éducative.

Les instruments et méthodes ne suffisent pas à construire un système d'enseignement. Il faut prendre en considération les facteurs sociaux, linguistiques, économiques, et environnementaux. Or, l'on constate que les intellectuels qui portent les projets d'innovation du système scolaire maliens ne sont pas suffisamment impliqués dans la vie sociale locale et la connaissent très peu. La Pédagogie Convergente, qui est le fondement du CB, est intervenue dans le système éducatif malien à la fin des années 1980, et a été élaborée en Belgique, par le Centre International Audio-visuel d'Études et de recherche (CIAVER). Moussa, Daniel et Yaya en appellent à la responsabilité des dirigeants de l'école malienne afin de mieux impliquer les pédagogues endogènes dans les réflexions et l'élaboration des approches d'enseignement.

## **Chapitre 2**

### **Facteurs didactiques et pédagogiques du Curriculum Bilingue**

Partant des témoignages des personnes que nous avons interviewées, les enseignants en particulier et nos propres observations, nous développons dans ce chapitre les facteurs qui ont trait à la pratique du Curriculum Bilingue dans les classes. À la lumière des discours des enseignants, il s'agit de réfléchir sur les pratiques des classes pour faire ressortir les avantages et les faiblesses du CB. Contrairement au chapitre précédant, la réflexion menée ici nous aidera à comprendre si, dans la pratique, l'enseignement bilingue favorise l'acquisition de compétences chez les apprenants ou non et dans quelles conditions. Nous évoquerons également les stratégies développées par les enseignants pour le bon fonctionnement des cours en classe.

### 2.1. Le Curriculum Bilingue comme facteur favorisant le développement des compétences chez les apprenants

Cette section s'intéresse aux atouts du Curriculum Bilingue tels qu'ils sont perçus par nos interlocuteurs grâce à leur expérience en tant qu'enseignants, administrateurs ou élus nationaux. Sans exception, toutes les personnes avec qui nous avons travaillé reconnaissent le caractère avantageux de l'enseignement à travers les recommandations du Curriculum Bilingue. Comme le témoigne ce responsable de la Direction Nationale de la Pédagogie (DNP), le Curriculum est une :

*euh :: bonne chose très bonne chose tout simplement parce que c'est scientifiquement vérifié que avec le curriculum l'approche curriculaire ou l'approche par compétences parce que le curriculum malien c'est cela le curriculum s'appuie sur l'approche par compétences/ partout on a démontré que on fait meilleur résultat avec cette approche/ (Moussa, Annexe 3 : 64)*

Parlant du programme général — Curriculum de l'enseignement fondamental, Moussa souligne le fait que ce programme se fonde sur des principes qui sont vérifiés en sciences humaines. Il assimile le CEF malien à une approche par compétences qui fait mobiliser l'ensemble des moyens de l'école pour un seul objectif : celui d'aider l'apprenant à disposer de compétences lui permettant d'agir dans son environnement de vie. Ainsi, commencer les apprentissages dans une langue que les apprenants maîtrisent serait un atout pour l'acquisition des compétences et des connaissances destinées à servir dans les activités quotidiennes. Le CEF est très important dans la mesure où il développe chez l'apprenant les compétences nécessaires à l'action et favorise ainsi son développement socioéconomique. Par ailleurs, il met en avant le caractère intégratif de ce mode d'enseignement qui décloisonne les disciplines pour faciliter l'acquisition des compétences :

*c'est un enseignement intégré c'est-à-dire au lieu de faire vocabulaire élocution en 20 minutes grammaire en 20 minutes mais si on crée l'environnement des situations pédagogiques qui fait :: permettent d'enseigner le vocabulaire à travers la grammaire ou la grammaire à travers le vocabulaire mais c'est faisable où même l'histoire à travers la grammaire ou la grammaire à travers l'histoire/ (Moussa, Annexe 3 : 57)*

Cet extrait montre que l'un des éléments fondamentaux du CEF réside dans l'intégration pédagogique de différentes disciplines. Il s'agit, en effet, de partir d'un

enseignement cloisonné (reproché au système classique) pour aboutir à l'interdisciplinarité entre les différents domaines de l'enseignement. Comme nous pouvons le lire dans les propos ci-dessus, l'enseignement des matières se faisait de manière isolée dans le système classique ; la grammaire, la conjugaison, le vocabulaire etc. étaient enseignés de manière séparée sans aucune mise en relation. Le CEF établit cette relation entre les différents domaines de l'enseignement. Ainsi, dans une étude de texte, l'enseignant peut faire travailler les apprenants de manière simultanée sur les compétences en lecture, en grammaire, en conjugaison, en communication et en vocabulaire, etc. Cette vision novatrice, dans le système éducatif malien, a pour but d'alléger les apprentissages et de rendre l'école plus attirante pour les apprenants. Les propos de Moussa trouvent un écho dans ces lignes de Puren, didacticien et chercheur (2018, 5) :

*d'une appropriation ou l'assimilation d'une règle de grammaire ou d'un mot de lexique par les élèves vers une combinaison des savoirs et savoir-faire des dix domaines différents d'activité d'apprentissage — la grammaire, le lexique, la graphie-phonie, les compréhensions de l'oral et de l'écrit, les expressions orale et écrite, l'interaction, la médiation et la culture. (Puren, 2018 :5).*

La question d'une approche intégrée est appuyée dans les propos du formateur des enseignants au Curriculum Bilingue, qui avance sa vision « intégrée » du Curriculum :

*mathématique d'arithmétique ou de numération de géométrie de mesure non on a fait un décroissement parce qu'on a trouvé que ces [hésitation] disciplines-là ne ne donnaient que des connaissances des savoirs tout court/ donc en faisant un décroissement on a donné des domaines et les domaines ne sont autres que l'intégration des disciplines donc il y a plus de cloisonnement/on ne parle plus de discipline dans le :: curriculum/ il n'y a plus de cloisonnement/ mais on va dire tout simplement SMT et SMT ça veut dire sciences maths et technique\ [...]bon quand vous voyez le contenu situations relatives à l'addition technique de l'addition de deux ou plusieurs entiers naturels sans ou avec retenue propriété de l'addition commutativité associativité / situations relatives à la soustraction technique de la soustraction résoudre des problèmes de la vie relatives à l'addition\ dans le classique vous allez voir que on va apprendre à l'enfant uniquement à additionner comment additionner et à lui faire faire des additions/ pour que au sortir de la classe il puisse faire de l'addition\ mais le curriculum veut que cette technique de l'addition soit insérée*

*dans la vie courante de l'enfant/ que ce ne soit plus une connaissance tout court mais que l'enfant puisse utiliser cette technique de l'addition dans sa vie de tous les jours/ (Daniel, Annexe 3 :42).*

Une vision réelle et nouvelle semble naître autour de la réforme scolaire. Les carences du système classique ont été minutieusement étudiées et ont fait l'objet de nouvelles propositions afin de donner un nouvel élan à l'école malienne. Comme nous l'avons constaté dans les affirmations des deux responsables administratifs (Moussa et Daniel), le mot d'ordre du processus d'enseignement/apprentissage est l'accès aux compétences. Alors que le système classique ne mettait pas suffisamment l'accent sur l'acquisition de compétences et formait donc des enfants qui n'étaient pas en mesure d'utiliser les savoirs acquis dans leur environnement de vie, les argumentations des deux responsables administratif et pédagogique montrent l'importance du décloisonnement disciplinaire pour aider les élèves à établir un lien entre les apprentissages et la vie réelle au quotidien.

Avec le système classique, l'école formait « *des têtes bien pleines* » (Daniel) qui ne savent que faire des savoirs appris. Le CEF, au contraire, se présente comme une approche alternative d'enseignement qui forme les enfants à pouvoir agir pour la protection de la vie et pour le développement social et économique de leur environnement. Le décloisonnement des disciplines et leur regroupement en domaines de formation constitue un des éléments moteurs permettant l'acquisition des compétences. Les deux responsables administratif et pédagogique affirment qu'être compétent ne consiste pas à emmagasiner des savoirs ; il s'agit plutôt de savoir-faire, d'usage des connaissances acquises. En effet, à travers le Curriculum Bilingue, l'école veut doter les apprenants de savoir-faire qui leur permettent d'agir dans la société pour le développement de celle-ci. À titre d'exemple, en décloisonnant les disciplines, l'enfant qui apprend à conjuguer un temps verbal précis et apprend des formes syntaxiques, le lexique etc., pourra, en principe réemployer ces connaissances de manière instantanée dans une situation précise. Sur le plan de la politique éducative à l'Assemblée nationale, la Commission Éducation, par la voix de son vice-président (Yaya)<sup>50</sup>, affirme que le CEF est une méthode d'enseignement qui constitue un élément moteur du système éducatif malien. Il met en avant les résultats significatifs produits pendant la phase d'expérimentation :

---

<sup>50</sup> Responsable politique. Il s'agit du vice-président de la Commission Éducation de l'Assemblée nationale avec qui nous sommes entretenus.

*certains maitres chevronnés dans :: le domaine qui nous ont dit TOUS les enfants qu'ils ont formés ont été très excellents très brillants à la suite de leurs études/ quand vous voyez ils ont fait un peu le suivi de leurs produits vous voyez ils ont souvent été premiers ils ont souvent battu ceux qui euh vraiment (Yaya, Annexe 3 : 69)*

Cette intervention témoigne de l'apport du Curriculum Bilingue pour les apprenants ; c'est, d'après les enseignants, un modèle qui promeut l'excellence chez les apprenants. En effet, au début de la mise en œuvre du Curriculum Bilingue, il existait un suivi accru des élèves pour vérifier si l'innovation répondait ou non aux besoins de l'école malienne. Ce suivi était assuré par l'administration scolaire et par les enseignants eux-mêmes. Il en résultait que les enfants ayant effectué leur parcours scolaire dans le Curriculum Bilingue étaient très brillants au cours de la poursuite de leur cursus scolaire. Les compétences acquises par les enfants au premier cycle de l'enseignement fondamental leur permettaient de poursuivre et de réussir leurs études dans les cycles supérieurs : « *ils ont souvent été premier ils ont souvent battu ceux qui euh vraiment* » (Yaya). Par rapport aux élèves des écoles classiques, les enfants qui ont eu la chance d'être scolarisés dans les classes à Curriculum Bilingue ont bien réussi dans leur cursus scolaire.

Sur un autre aspect didactique, voyons comment le travail de groupe impacte la construction des savoirs scolaires.

### ***2.1.1. Le travail de groupe : une stratégie efficace de construction des savoirs scolaires ?***

La même disposition des classes de Bamako devait être mise en place à l'école de Fana. Comme les élèves venaient d'aménager dans de nouvelles classes et que la fin de l'année scolaire s'annonçait, les enseignants n'ont pas jugé nécessaire de réorganiser les nouvelles classes qu'ils venaient d'occuper. À Fana donc, lors des activités, les enfants se retournent pour se faire face afin de travailler en groupe. L'image ci-dessous illustrent cette situation.



**Figure 2. Travail de groupe**

L'aménagement des salles de classe en groupes de travail répond à une recommandation du Curriculum de l'enseignement fondamental, issue du PRODEC, qui préconise le travail de groupe comme un élément important du développement de la créativité chez les apprenants et le développement en eux des comportements du vivre ensemble et du leadership. Chaque groupe comporte un porte-parole qui, soit prend la parole pour rendre compte du résultat des activités du groupe, soit le soumet au jugement des autres élèves de la classe en le copiant au tableau. L'enseignant change régulièrement le responsable du groupe de sorte à donner la chance à chaque apprenant de jouer le rôle de leader du groupe. Cependant, puisque le nombre d'élèves est trop important dans les classes, les enseignants jugent cette méthode de travail de groupe souvent inefficace :

*voilà on:: s'accroche beaucoup sur le travail de groupe alors que le travail de groupe souvent ça a des lacunes [inaudible] parce qu'il y a des élèves carents-là qui se cachent derrière les élèves brillants **ni travail de groupe nana dron** (lors des travaux de groupe) ceux qui sont brillant là euh si eux ils parlent seulement même si c'est faux les euh :: réfléchissent plus\ si on demande d'aller faire euh si on demande à un rapporteur d'aller rapporter ça souvent ceux qui est carent-là refusent/ les élèves refusent catégoriquement de l'envoyer au tableau mais souvent si le maître exige à ce que le rapporteur soit changé si ça arrive au niveau de l'élève carent tu trouves que souvent le groupe est bloqué même si ils ont euh il y a la bonne réponse en mains, il écrit ça au tableau si on demande d'expliquer c'est un tas de problème/ (Fatou, Annexe 2 : 12).*

Comme nous l'avons vu sur les images, la disposition des classes est faite de manière à permettre aux apprenants de travailler en groupes de manière permanente. L'organisation des classes de l'école de Bamako est une illustration de cette situation. Les échanges entre les élèves, au cours des activités de classe ayant pour objectif d'accorder plus d'autonomie aux apprenants, se butent contre une situation d'effectifs pléthoriques

dans les classes. Cela empêche les enseignants de suivre l'évolution de chaque élève. Le chiffre trop important des apprenants par classe freine considérablement les activités comme l'a souligné Fatou. La correction des cahiers d'activités des apprenants, que doivent corriger quotidiennement les enseignants afin de suivre l'évolution des apprenants, s'avère une tâche impossible à cause du nombre exorbitant d'élèves. Seuls les cahiers des volontaires qui se présentent de plein gré aux enseignants bénéficient des appréciations de ceux-ci. Dans cette situation, les « *carents* » ne fournissent pas d'efforts. Ils ne font les devoirs que lorsqu'ils sont menacés de sanctions.

À Bamako, contrairement aux classes de Fana, toutes les classes sont entourées d'affiches sur une corde comme nous pouvons le voir sur la figure ci-dessous.



*Figure 3. Affiches dans les salles de classe*

Sur ces affiches, sont écrites des informations qui attirent l'attention des apprenants sur des éléments des leçons vues en classe comme sur cette image. En classe de deuxième année, on peut lire l'hymne national du Mali en français, quelques verbes du deuxième groupe comme « *bondir, finir, réfléchir, blanchir, réussir, rougir, grandir, définir...*, » les verbes « *avoir et être* » conjugués aux six personnes du présent de l'indicatif. Aussi, on peut y lire des récitations en bamanankan comme celle intitulée : « *bintu ka bana* » (*La Maladie de Bintou*) — et une récitation en français intitulée : « *La bonne Ménagère* » ou encore « *Dɔgɔkun Kibaro* » (*Nouvelles de la semaine*). Les nouvelles de la semaine rappellent aux apprenants leur tâches quotidienne « *dɔgɔkun kibaro* », chaque semaine, oralement, les enfants, à l'entame de la semaine, font un compte rendu des différentes informations du pays et de leur environnement. Ces informations incluent toutes leurs activités extrascolaires. Dans ce travail, sont comprises des activités autour de « *don kibaru* » (*Nouvelles du jour*) ou encore « *kalanso kibaru* » (*Nouvelles de l'école*) qui permettent aux apprenants de prendre connaissances des événements qui se sont déroulés dans leur environnement et dans celui de leurs camarades. De plus, ces activités

sont faites pour aider les apprenants à prendre la parole et à développer des compétences, en communication orale surtout. Ce sont également des tâches qui engagent les apprenants dans leur environnement de vie comme le préconise la politique éducative du Mali. Les notes sur les affiches ont aussi un rôle de sensibilisation des enfants à l'apprentissage. Ainsi, on peut lire dans les classes « **Kalan ka di** » (*Étudier est intéressant*). Des rappels permanents autour de certains thèmes importants ou indispensables au bien être des personnes sont également abordés : « **ji saniyali ni a lasagoli fæerew** » (*rendre l'eau propre et les techniques de sa conservation*). Dans un pays où la question de l'assainissement et de la lutte contre certaines maladies contractées à cause de l'insalubrité sont prises au sérieux, l'école est l'endroit propice pour sensibiliser la population. Tous les enfants doivent donc maîtriser les réflexes de propreté afin de contribuer à la préservation de toutes les populations contre certaines maladies. Sur les affiches, les élèves, en entrant en classe, peuvent facilement revoir certains aspects des leçons qu'ils ont déjà apprises en classe. Par exemple, nous avons le cas du nombre de mois, de semaines, qui composent l'année. En bamanankan, il est affiché : « **waati tila cogo file : kalo 12, dogokun 52** » (*Voici comment est divisé le temps<sup>51</sup> : 12 mois, 52 semaines*). Juste à côté, il est marqué sur une affiche la même information en langue française ; « *la notion du temps : une année : 12 mois et 52 semaines* ». De plus, les nombres de 1 à 19 en chiffres et en lettres en bamanankan y sont écrits. Cette technique permet aux apprenants de garder une image de ces éléments et de les mémoriser facilement. De plus, les deux langues — français et bamanankan — sont toutes les deux mises en exergue.

### **2.1.2. Français et bamanankan sur les affiches dans une même classe : quel objectif pédagogique ?**

Une des remarques qui nous semblent intéressantes est l'utilisation, sur les affiches, de la langue française et du bamanankan dans une même classe. La classe bilingue commence à partir de cette classe — la deuxième année. La présence de ces deux langues sur les affiches permet aux apprenants de mettre en confrontation les deux systèmes linguistiques. Si nous prenons le cas de « **waati tila coko file** » et « *la notion du temps<sup>52</sup>* »,

<sup>51</sup>Waati signifie le temps. Et c'est ce qui est marqué sur l'affiche suspendue à la corde. Mais, ici, il ne s'agit pas de la composition du temps, mais plutôt de l'année. Donc au lieu de « waati », on devrait plutôt parler de « san » qui signifie l'année.

<sup>52</sup> Les termes utilisés en bambara et en français pour déterminer le nombre de mois et de semaines en bamanankan et en français ne sont pas adaptés, mais nous ne nous accentuons pas sur cet aspect. Nous voulons souligner le fait que les deux langues soient mises en confrontation.

les enfants prennent facilement connaissance des deux notions en langue française et en bamanankan. La juxtaposition de ces deux phrases « *Waati tila cogo file : kolo 12, dɔgɔkun 52* » et « *une année : 12 mois et 52 semaines* », amène les élèves à réfléchir sur la différence syntaxique entre les deux langues. On voit qu'en bamanankan, les chiffres viennent après les mots et qu'en français, ils précèdent les mots. On pourrait aussi l'interpréter comme une manière de sensibiliser les apprenants au bilinguisme si l'enseignant en est conscient et engage de manière explicite les apprenants à des activités métalinguistiques. Nous nous rappelons que Fatou, dans une de ses interventions, prônait l'utilisation simultanée des deux langues dès le début de la scolarisation afin d'inculquer une éducation bilingue aux apprenants et de faire évoluer la représentation linguistique de ceux-ci. C'est donc une technique *d'éveil aux langues* dont les apprenants ont nécessairement besoin afin de faire évoluer leur représentation négative du bamanankan en face du français, qui est une langue cotée aux yeux des Maliens.

### **2.1.3. Le bamanankan comme facteur de développement des compétences dans les disciplines non linguistiques**

Concernant l'acquisition de compétences dans les matières enseignées selon les principes du Curriculum Bilingue, les entretiens que nous avons eus avec les enseignants font ressortir des aspects positifs du CB lorsque les cours sont expliqués ou dispensés en bamanankan au début de leur scolarité. Nos interlocuteurs considèrent que les principes qui fondent le Curriculum Bilingue, à savoir l'importance accordée à l'acquisition des savoir-faire, favorisent l'apprentissage des disciplines, grâce notamment à l'enseignement dans la langue maternelle.

*[...] le curriculum là euh:: en toute sincérité ça rend l'enfant très très compétent en toute sincérité mais euh ceux qui font le curriculum là tu trouveras que dans le :: en français ils sont euh en français il sont piétinés mais en :: mathématiques non :: ce que un élève/ un élève du curriculum en 2<sup>ème</sup> année ce qu'il peut te résoudre en calcul un élève de la 6<sup>ème</sup> année ne peut pas le faire/ ils sont très bien en :: non en calcul/ (Fatou, Annexe 2 : 10).*

Fatou explique qu'en termes d'acquisition de savoirs, l'enseignement par le modèle Curriculum Bilingue est bénéfique et permet aux apprenants de développer rapidement des compétences dans les matières non linguistiques comme les mathématiques. À titre d'exemple, à partir de la deuxième année de scolarisation, le niveau d'un apprenant en

mathématiques est comparable à celui d'un élève de la sixième année (CM2)<sup>53</sup> qui suit le parcours classique<sup>54</sup>. Le fait que la langue véhiculaire de l'école corresponde à la langue maternelle permet aux apprenants de développer de manière rapide et efficace des savoirs et savoir-faire dans les domaines disciplinaires.

*[...] même ce qu'on fait en SH là souvent en deuxième année on fait des leçons de géographie de sixième année depuis deuxième année SH sur les phénomènes sur l'environnement sur l'histoire locale/ il s'en sort bien il peut expliquer son histoire euh de locale il peut expliquer comme un élève de la sixième année et puis il le maîtrise très bien a b'a famuya yere de (il comprend très bien) \ (Fatou, Annexe 2 : 9).*

Comme en mathématiques, dans les autres disciplines non linguistiques comme en SH — Sciences Humaines—, comme en géographie, les apprenants de la deuxième année du Curriculum Bilingue développent des compétences qui équivaldraient à celles d'un élève de sixième du système classique. Ils comprennent rapidement les phénomènes environnementaux autour du climat, des dangers de la déforestation et de l'histoire etc. Ainsi nous apprennent-ils que le Curriculum Bilingue, en se servant de la langue que les enfants comprennent déjà avant leur inscription à l'école, joue un rôle majeur dans l'efficacité du processus d'enseignement/apprentissage :

*bon quand je vois quand je fais une leçon en bamanankan les élèves comprennent facilement très très facilement / ( Mamou, Annexe 2 : 20)  
parce qu'ils comprennent **mi be f'u ye u b'a famuya quoi/ [...] parce que u fakan do/** (parce qu'ils comprennent ce qu'on leur dit quoi/ parce que c'est leur langue maternelle) (Fatou, Annexe 2 : 10)*

Le Curriculum Bilingue serait plus économique en termes d'efforts à fournir pour la compréhension du discours pédagogique. Les enfants accèdent plus facilement à

<sup>53</sup> Au Mali, les appellations de niveaux scolaires sont particulières par rapport à de nombreux pays de la sous-région. Ainsi, nous mettons en relation l'appellation malienne et celle ivoirienne qui est la plus partagée dans les pays frontaliers du Mali afin d'éclairer le lecteur non averti. Ainsi, la première année, la deuxième année, la troisième année, la quatrième année, la cinquième année, la sixième année, correspondent successivement aux appellations ivoiriennes suivantes : au CP1, CP2, (cours préparatoire 1 et 2) CE1, CE2 (cours élémentaire 1 et 2), CM1, CM2 (cours moyen 1 et 2).

<sup>54</sup> Le système classique, ou encore l'ancien système, est l'enseignement dans lequel la langue française est la première et l'unique langue véhiculaire de l'école. Nous le nommons ainsi pour faire la différence avec le Curriculum Bilingue qui est censé remplacer ce système. Mais, le système classique existe encore de nos jours, et il est d'ailleurs le plus populaire en termes de pratique dans les écoles. Peu d'écoles ont réussi à mettre en place de manière effective le Curriculum Bilingue.

l'information, donc aux savoirs. Selon Fatou, Mamou et Madou, il y a un grand écart entre le Curriculum Bilingue et l'ancien système. En mettant en avant, au début de la scolarisation, la langue première des enfants, ceci facilite leur décollage intellectuel. Les enseignants affirment que, si toutes les conditions de mise en application du Curriculum Bilingue sont réunies, cela peut permettre d'améliorer la qualité de l'enseignement. Encore faudrait-il que les choses se déroulent comme prescrites dans les principes du Curriculum Bilingue ainsi que le souligne Mamou : « *le curriculum est bien si c'est bien pratiqué/ si on le fait normalement comme on doit le faire* » (Mamou) Fatou ajoute que : « *si on applique le Curriculum comme il faut, les enfants n'auront pas de problème ils comprendront très bien les leçons puisque qu'ils comprennent très bien ce qu'on leur donne en bamanankan* » (Fatou). L'influence positive du Curriculum Bilingue sur l'efficacité des enseignements scolaires et l'acquisition de compétences chez les apprenants est avérée. Cet impact sur l'apprentissage naît de l'utilisation de la langue dominante dans l'environnement des enfants comme langue véhiculaire de l'école. Le CB développerait chez les apprenants des compétences communicationnelles très importantes à l'écrit et surtout à l'oral : « *il s'en sort bien il peut expliquer son histoire euh de locale il peut expliquer comme un élève de la 6<sup>ème</sup> année et puis il le maîtrise très bien a b'a famuya yere de (il comprend très bien)* » (Fatou). La CB comme modèle novateur pour l'école malienne permet aux apprenants de prendre rapidement connaissance de leur propre histoire, donc de contenus disciplinaires. Il est également important de souligner la capacité des élèves à expliquer les contenus des enseignements de manière fluide. Comme l'a souligné Fatou ci-dessus, plus haut, grâce au Curriculum Bilingue, dès les premières classes de scolarisation, les compétences des apprenants dans les disciplines non linguistiques sont comparables à celles des classes supérieures.

#### **2.1.4. Le bamanankan, langue véhiculaire de l'école : un facteur de motivation ?**

Les argumentations précédentes liées aux points de vue des acteurs interrogés, semblent montrer que la langue maternelle comme langue véhiculaire de l'école a un impact positif sur la transmission et l'acquisition des savoirs. Le fait que le bamanankan soit une langue accessible aux apprenants pour la réalisation des activités scolaires, agirait sur leur motivation. En effet, la salle de classe est un lieu de co-construction de savoirs dont les acteurs principaux sont l'enseignant et les apprenants. L'enseignement en bamanankan, qui répond au principe du Curriculum Bilingue, constituerait un facteur de motivation des apprenants dans le processus de la construction des savoirs scolaires.

Ainsi, lorsque les cours sont réalisés en bamanankan, Kadi et Madou observent que les apprenants y participent de manière efficace.

***ni bamanankan kuru beyi u b'o participé yere de u b'a be famuya sabula fin be be fo u ye u fa kan la/ni bamanankan beyi koni be tike be ke sanfe parce que an be fenfen fo u b'a be don quoi u b'a don/`***

*(pendant les cours en bamanankan ils participent très bien parce que tout se passe dans leur langue maternelle/pendant le cours en bamanankan ils ont tous les mains en l'air parce que tout ce qu'on dit ils connaissent tout quoi ils connaissent tout/)* (Kadi, Annexe 2 :16).

Kadi, en parlant de : « *pendant les cours en bamanankan* » fait une comparaison entre les cours dispensés en langue française et ceux dispensés en bamanankan. En première et deuxième année, la majeure partie des activités de classe se déroulent en bamanankan comme le stipulent les règles pédagogiques du Curriculum Bilingue. Ceci est avantageux pour les apprenants et leur permet de s'exprimer de manière accrue ; ils participent ainsi activement à la construction des savoirs. Les trois interventions ci-dessus témoignent de la satisfaction des enseignants quant à la motivation en classe. Kadi explique clairement que lorsque les cours sont en bamanankan, tous les élèves lèvent la main pour demander la parole. Ainsi, l'utilisation de la langue maternelle comme langue véhiculaire de l'école favorise la participation des enfants aux cours ; « *parce qu'on leur dit tout dans leur langue maternelle* », on leur donne la possibilité d'intervenir dans cette langue, une langue dans laquelle ils ont développé des compétences communicationnelles très importantes, en contexte familial. La motivation des apprenants pendant les cours dispensés en bamanankan est donc en partie liée à la bonne connaissance de cette langue véhiculaire de l'école.

## *2.2. Le français et son apprentissage dans le Curriculum Bilingue : une construction fragile ?*

Nous ne nous lassons pas de rappeler que l'un des principaux objectifs de l'enseignement bilingue au Mali consiste en la bonne connaissance de la langue française. Cette position a évolué de la Pédagogie Convergente au Curriculum Bilingue. Dans le premier cas (la PC), nous avons vu au chapitre trois que l'unique objectif était de partir de la LM pour mieux asseoir les compétences de base pouvant faciliter l'accès à la langue française. Une fois la littératie acquise, la langue maternelle était appelée à céder totalement son rôle de médium de transmission des savoirs à la langue française : on parle

de bilinguisme de transition ou de substitution. Cependant, même si le Curriculum Bilingue s'appuie sur l'approche méthodologique de la PC, il n'est pas défini comme un bilinguisme de substitution, en tout cas pas précoce. La politique et les manuels élaborés pour le CB envisagent la poursuite de l'enseignement bilingue pendant tout le cycle fondamental (les neuf premières années d'enseignement) avec une prévision de le poursuivre dans les lycées. C'est ce qui est prévu et exprimé dans le cadre général d'orientation sur l'éducation de 1999. Ceci étant clarifié, revenons à la question de la langue française. Qu'en est-il de l'évolution des apprenants dans la maîtrise de cette langue ? Les enseignants, Fatou en particulier, que nous avons interrogé révèle des faits sur la maîtrise que les apprenants ont de la langue française. En effet, si le bamanankan devait contribuer à faciliter l'accès au français, cet objectif semble être difficile à construire.

*on est là euh on les a dit que u là c'est ou/ bon une fois si une fois que c'est :: \ [...] c'est intégré c'est pas facile pour eux de laisser ça à côté oui bon/ i y' a (tu vois) \ [...] même quand on écrit un texte français euh \ [...] Français ils euh :: le son ou là le son u ils transforme ça en ou (Fatou, Annexe 2 :8)*

Fatou démontre dans cet extrait que le mode d'introduction de la langue française semble moins adapté à l'évolution des apprenants. Si on a suivi le cheminement de notre argumentation, dans la partie contextualisation, on sait donc que le bamanankan comme nombre de langues maliennes et africaines ne partagent pas les mêmes structures syntaxiques et qu'il existe des écarts entre certains phonèmes du bamanankan et du français. C'est le cas du phonème [y] qui se prononce [u] en bamanankan. En effet, les apprenants confondent [u] bamanankan au [y] français et semble persister dans cette confusion même au second cycle. Ainsi, Fatou part du fait qu'il est important, dès la première année de scolarisation, qu'on introduise l'alphabet français dans les classes. Cela, afin de permettre aux apprenants de mettre très vite en confrontation les deux systèmes linguistiques. Elle pense que les activités de comparaison des deux langues, à un niveau basic éviterait les confusions que les apprenants font entre les structures et phonème des deux langues. Dès lors que les apprenants s'habituent à la prononciation bamanankan, la méthode d'introduction de la langue française en vigueur ne permettrait pas de déconstruire cette habitude. Cette enseignante propose une introduction beaucoup plus précoce pour faciliter la conscientisation des ressemblances et différences entre les deux langues. Les difficultés ne semblent pas se limiter au niveau phonologique. Le

français et le bamanankan utilisent tous l'alphabet latin. Cependant, il existe bien des écarts comme nous l'explique Fatou :

*[...] en langue bambara y a certaines lettres qui ne sont pas en français par exemple la lettre [v] n'existe pas en bambara la lettre [x] n'existe pas en bambara / bon euh ces deux lettres là souvent y a de ces élèves qui oublient ça/ même en français ça les :: souvent ça les pose problème mais et pourtant avec la comparaison des deux lettres on les explique (Fatou, Annexe 2 : 8)*

La stratégie de comparaison des deux langues paraît insuffisante pour permettre aux apprenants d'assimiler certains aspects linguistiques. En outre, Fatou souligne que le Curriculum Bilingue tel qu'il est appliqué au Mali ne facilite pas l'accès au sens de la langue française comme elle l'explique dans l'extrait ci-dessous :

*donné en français ni y'a kalan kè e b'a kalan k'a kalan k'a expliquer bamanankan nan si jamais tu lis en français tu lis 1000 fois u t'a famuya u b'a traité bamanankan k'a di ma / (si tu lis hein tu lis et tu lis et tu expliques en bamanankan si jamais tu lis en français tu lis 1000 fois ils ne comprennent pas mais si tu lis explique ça une seule fois en bamanankan seulement ils te traitent ça en bamanankan /) (Fatou, Annexe 2 :9)*

On fait face à un type d'enseignement monolingue où les deux langues sont enseignées ou servent de véhicule des savoirs de manière séparée. À aucun moment, le CB incite les enseignants à des activités métalinguistiques ; cela implique que la question méthodologique de l'enseignement bilingue n'est pas suffisamment élaborée. Cette difficulté pourrait expliquer les difficultés de prise de conscience des différences et ressemblances des deux langues.

Concernant l'accès au sens, Fatou souligne que les apprenants rencontrent de très grandes difficultés. Mais il faut rappeler que lors de nos enquêtes en 2017, Fatou s'occupait d'une classe de deuxième, donc l'année même où la langue française est introduite à l'école au début du deuxième semestre et en tant que matière. Il nous semble donc normal que ces apprenants rencontrent des difficultés d'accès au sens. Toutefois, du haut de son expérience, d'enseignement dans toutes les classes du premier cycle et se basant aussi sur les retours sur les apprenants de second cycle, Fatou fait une analyse au-delà de la classe qu'elle occupait en 2017. Elle pense que le CB ne favorise pas suffisamment l'accès au sens en langue française. Dans l'extrait ci-dessus, on peut faire ressortir le fait que, même dans les classes au-delà du premier cycle, non seulement les apprenants ne comprennent pas les énoncés en langue française, mais lorsqu'on le leur explique en

bamanankan, automatiquement, ils rebasculent en bamanankan, ce qui pose question sur la mobilisation et appropriation du français. Ici, on constate que le problème est d'ordre linguistique : l'accès au sens de la langue française. Cela signifie qu'il y a lieu d'analyser la question d'accès au sens afin de faire développer aux enseignants des stratégies plus efficaces pour l'enseignement de la langue française. Fatou l'explique plus clairement dans l'extrait suivant :

*mais le problème est que le rythme est cassé c'est ce qui pose énormément de problème et si on demande aux élèves en 2<sup>ème</sup> année en 3<sup>ème</sup> année de faire le classique ou bien arrivé en 4<sup>ème</sup> année 3<sup>ème</sup> année classique 4<sup>ème</sup> année classique et on les donne des sujets classiques en second cycle on en parle même pas [elle frotte les deux paumes pour montrer que même au collège y'en a pas ] c'est pas facile [...]y'en a même pas peut-être:\ euh :: même nos élèves là au second cycle souvent ils traitent leur sujet en bamanankan ils le traite en bamanankan rédaction même en 6<sup>ème</sup> rédaction **n'a dila u man/ n'a dila** (si on leur donne/ si on donne) ils traitent en bamanankan i bi t'aa sôro n'u ye klankè kè ( parfois tu trouves qu'ils font la moitié) ils font la moitié en français et la moitié en bamanankan [inaudible] **u be bamanankan fili a kônô** (ils y mettent du bamanankan) pouf ils passent et puis si **u ye yôrô min traité en bamanankan tu :: i b'a ye u be contenu min do ye tu crois euh a b'a don mais comment le dire en français** (la partie qu'ils ont traité en bamanankan tu :: tu vois que le contenu qu'ils y mettent tu crois euh tu te rends compte qu'ils savent mais comment le dire en français:\ (Fatou, Annexe 2 :10)*

Le niveau bas des apprenants en langue française est imputable à plusieurs éléments. Fatou, comme ses collègues, critique la manière dont les deux langues sont enseignées. Non seulement les enseignants pensent qu'il faut introduire le français depuis la première année de scolarisation, mais ils avancent qu'il est important que les deux langues soient suffisamment mises en confrontation à travers des activités métalinguistiques, voire d'éveil aux langues. Ce travail, d'une part devrait aider les apprenants à comprendre les ressemblances et différences des deux langues sur la forme, et d'autre part, faciliter l'accès au sens de la langue française. C'est l'une des préoccupations majeures de Kadi qui pense que lors des formations des enseignants, même si on leur déconseille d'utiliser le bamanankan et le français lors d'une même séquence, les élèves en ont besoin comme elle l'explique ici :

*bon comme **bε n'i ka stratégie don quoi bon enseignant bε n'a ka koko don klasi kɔnɔ/ formation fεnkε minu be fɔ dɔw be a pratiqué a ηεnma première année ni deuxième année ninu nan bon ne yeɾε fle niye cεn na ni ne ye fεn fɔ deminseni ye bamanankan na a ka di ne ye n k'a fɔ ni ye ni ye français la/ par exemple ni n'ko saga donc i bi sen k'u ηiniga saga déjà bamanankan na déjà u b'a dɔn saga ye fεn min ye** ( bon comme chacun a sa stratégie quoi bon*

*chaque enseignant a sa façon de faire dans la classe/ les choses qu'on dit lors des formations certains les pratiquent à la lettre en première année et en deuxième année bon moi personnellement si je dis quelque chose aux enfants en bamanankan j'aime le ça ça veut dire ceci en français/ par exemple si je dis mouton donc tu peux leur demander mouton déjà en bamanankan ils savent ce que c'est qu'un mouton/ donc le temps qu'ils arrivent en cinquième et sixième année cela trouve qu'il connaissent ces choses-là\)* (Kadi, Annexe 2 : 14)

Convaincu qu'il y a besoin d'initier les apprenants à la langue française à travers un travail de comparaison linguistique, Kadi fait fi des recommandations réglementaires pour introduire le français depuis la première année. Consciemment ou inconsciemment, les apprenants découvrent des notions de la langue française en comparaison avec leur LM. Le Curriculum Bilingue, dans son état actuel semble être un modèle d'enseignement bilingue qui faciliterait l'accès à la langue française, mais qu'il faudrait encore améliorer. Les enseignants qui ne se sentent pas suffisamment formés sont obligés par eux-mêmes, de développer leur propre stratégie pour assurer une évolution linguistique harmonieuse des apprenants. Cela apparaît comme une mission impossible pour des enseignants qui avouent ne pas disposer de compétences suffisantes — faite de formation adéquate— pour l'enseignement bilingue français/ bamanankan. Si nous revenons aux propos de Fatou plus haut, on comprendrait et nous pourrions dire sans nous tromper que le fait que le bamanankan et le français ne sont pas suffisamment mis en confrontation est l'une des principales causes du niveau insuffisant des élèves en français. Les apprenants ne sont pas suffisamment exposés au français dès les premières années de scolarisation. À ceci, il convient d'ajouter le manque d'enseignant qualifiés qui freine l'introduction progressive de la langue française. À cause de cette situation, si le Curriculum Bilingue prévoit une autonomisation linguistique des apprenants en français à partir de la sixième année, les apprentissages sont faits exclusivement en langue française à partir de la troisième année.

### *2.3. Regards portés par les responsables administratifs sur le travail des enseignants, source de démotivation ?*

Les sections précédentes ont permis d'identifier des situations qui semblent être une entrave à l'application du CB. Il s'agit à présent d'analyser de manière brève un autre aspect qui, en plus de la formation, devrait mettre en valeur les enseignants et les efforts que ceux-ci déploient afin d'accomplir leur mission de transmission de savoirs. En effet, il est question d'une part des relations entre responsables administratifs et les enseignants.

Moussa, dans une réplique à nos questions, évoque la nécessité de travailler sur la conception que l'on a de l'évaluation du travail des enseignants souligne qu' :

*on m'a dit que si vous dites que c'est bon les gens vont rester là/ autant dire que ce n'est pas bon il faut faire autrement/ certains ont été des enseignants ont été bloqués par notre maladresse parce le niveau national aussi a été maladroite puisqu'on n'est pas on n'est pas spécialiste et donc nous avons des perceptions des lectures on a jugé les enseignants par ces perceptions (Moussa, Annexe 3 : 63).*

Pour ce responsable administratif, afin de permettre aux enseignants de se surpasser et d'améliorer leurs pratiques de classe, il est nécessaire de mettre en place un système de communication qui les motive dans leur travail. Les maladresses des experts et évaluateurs ont fait perdre la confiance des enseignants en leurs propres compétences dans la mise en pratique du Curriculum Bilingue. Moussa avance que, lors des travaux d'expertise, certains évaluateurs sont très négatifs face aux enseignants. Ces maladresses contribuent à décourager les enseignants qui ont besoin de l'accompagnement et de l'encouragement des superviseurs. Les missions de supervision semblent se transformer en séance de sanctions. C'est pourquoi, il nous apprend que nombre d'enseignants ont baissé les bras puisqu'ils ne bénéficient pas de l'accompagnement souhaité. Les jugements sévères des superviseurs ont provoqué un sentiment de manque de confiance entre les experts et les enseignants. Ces derniers dérobent leurs pratiques de classe afin d'échapper aux réprimandes des superviseurs. Ci-dessous, nous mettons en relief un exemple de critique souligné par les experts du Curriculum de l'Enseignement Fondamental après avoir assisté à une séance de cours dans la région de Koulikoro :

*à Koulikoro disons cette fois-ci dans l'équipe y avait euh :: comment il s'appelle ce Français de Lyon là y avait dans l'équipe un Français on a c'est-à-dire c'était une leçon d'hygiène euh l'enseignant a dit euh bon souvent on trouve de petites bêtes dans les boubous et dans les cheveux comment on appelle ces animaux-là ces bêtes/ les enfants ont trouvé le nom en bamanankan c'était dans une école de Koulikoro et puis maintenant comment et d'où est-ce qu'ils viennent c'est peut-être à cause de la saleté et comment on va lutter/ les enfants ont dit souvent il faut les faire bouillir maintenant l'enseignant a dit mais pour les faire bouillir on a besoin de quoi/ les enfants ont dit du bois mais où est-ce qu'on trouve le bois/ en brousse maintenant euh quand euh ils sont euh à :: au village à la maison maintenant comment ils vont au champ euh souvent ils disent à pied à dos d'ânes dans les charrettes etc. mais ça aussi personnellement moi j'avais trouvé assez complexe et bon/ bon euh le Français l'observation que le Français avait faite c'est que c'est dangereux de ::*

*d'allumer le feu avec les enfants/ c'était vraiment c'était pas suffisant c'est pas suffisant c'est pas suffisant/ (Moussa, Annexe 3 :64)*

Selon Moussa, les enseignants sont en cours de formation ou d'adaptation à une nouvelle approche de l'enseignement. Il faut donc les accompagner et non leur apporter des jugements qui dévalorisent leurs efforts et ainsi les découragent dans le processus d'amélioration de leurs pratiques de classes. Dans son explication, Moussa pense que l'enseignant avait fait un travail acceptable. Des suggestions pourraient lui être faites de manière à l'aider et à l'encourager dans son élan. Mais les expressions de jugement utilisées par les experts ne permettent pas aux enseignants de garder confiance en leur propre capacité à enseigner le Curriculum Bilingue. Par ailleurs, dans un contexte malien, et dans une ville comme Koulikoro, il n'est pas envisageable d'éviter de parler du feu aux enfants. Le feu fait partie de leur quotidien, ils le voient, l'utilisent eux-mêmes pour leurs besoins quotidiens. De ce fait, l'enseignant se trouve perdu dans les reproches et critiques qui lui sont faits. L'évaluation de la pratique des enseignants est un autre élément important que nous abordons dans la section suivante.

#### *2.4. L'évaluation des pratiques des enseignants*

Cette section est une analyse du mode d'évaluation des savoirs dans la pratique des classes. Il s'agit, en particulier, de ce que pensent les responsables administratifs et pédagogiques du mode d'évaluation préconisé dans les textes du Curriculum de l'enseignement fondamental. Comme le souligne Daniel, la notion de compétence dans « *le curriculum :: hein c'est l'intégration de trois savoirs le savoir le savoir être et le savoir-faire/* ». Si tous ces savoirs étaient pris en compte dans le système classique, le CEF insiste sur les savoir-faire et le savoir-être ainsi que sur le mode d'évaluation de ces compétences chez l'apprenant. Sur cette question, Daniel pense qu'il est nécessaire de distinguer les modes d'évaluation des différents types de savoirs. Il fait la distinction entre les savoirs à évaluer en classe et ceux qui ne peuvent pas être évalués dans une salle de classe. « *L'évaluation des connaissances est facile/* » ; cela peut se réaliser dans une salle de classe, mais lorsqu'il s'agit de mesurer la compétence d'un apprenant, on ne devrait pas se limiter à des tests de connaissances en classe. Il faut lier les connaissances théoriques à l'utilisation que les apprenants en font dans leur vie quotidienne :

*je vous dis que le couteau a deux parties le manche et la lame ça vous le retenez mais quand je vous fais étudier le couteau en :: en chose dans le curriculum ce n'est pas pour que vous me citez ces différentes parties/ c'est pour que vous ayez une compétence pour que vous sachiez utiliser le couteau à bon escient/ que vous sachiez éviter les dangers que pourraient entraîner un couteau mais est-ce qu'on peut évaluer ça dans une classe/ cette évaluation c'est dans la vie courante/ et est-ce que le maître peut se promener avec derrière tous les élèves\ (Daniel, Annexe 3 :42)*

Dans cette réplique, Daniel met en exergue le fait que le Curriculum de l'Enseignement Fondamental ne définit pas de manière claire un mode d'évaluation des savoirs : « *il n'y a pas de mode d'évaluation MALHEUREUSEMENT il y a pas de mode d'évaluation du Curriculum\* ». L'évaluation des connaissances prévue dans les textes s'effectue uniquement en classe. Or, tous les savoirs ne peuvent pas être évalués dans cet endroit clos : « *quand il s'agit d'une compétence ce n'est pas la même chose qu'une connaissance une compétence c'est le savoir-faire et le savoir-faire ne peut pas s'évaluer en classe/ ou bien sur une feuille de papier\* » (Daniel). Il est donc important de distinguer deux modes d'évaluations des apprentissages scolaires : l'évaluation des connaissances en classe et celle des compétences hors de la classe. Comme le souligne le même interlocuteur, dans le guide de formation des enseignants, il est précisé que : « *l'élève doit être capable de clairement définis l'élève doit être capable* ». Cela démontre qu'on attend des apprentissages scolaires un savoir-faire que l'apprenant doit mettre en pratique dans sa vie quotidienne. La mesure de certaines de ces capacités doit se réaliser hors de la classe ou doit être un rapport d'activités menées hors la salle de classe. C'est le moment où l'on appelle l'apprenant à mettre la main à la pâte. Les élèves doivent être mis en situation de pratique pour qu'ils mobilisent les savoir-faire et savoir-être. Lorsqu'on veut doter les apprenants de ces savoirs, il ne suffit pas de leur faire réciter un texte. Il faut que l'enseignant s'assure qu'en situation de pratique, l'apprenant sache faire usage du contenu du texte mémorisé ou étudié en classe. Daniel illustre ses propos par un exemple plus précis dans le domaine du DP (Développement Personnel), un domaine qui traite de l'éducation civique et morale :

*il ne s'agit pas de faire réciter par le l'élève quand je traverse la route je regarde à droite puis je regarde à gauche s'il n'y a pas de véhicule qui arrive je traverse la rapidement/ NON mais la compétence voudrait que l'enfant sache l'appliquer parce qu'on peut le réciter et pas ::\ [...]et ne*

*même pas comprendre mais il s'agit ici en dans le curriculum de donner une compétence du savoir-faire\ (Daniel, Annexe 3 :43)*

L'une des différences majeures qui départagent le CEF et le système classique est que le premier met l'accent sur la notion de compétence alors que le système classique véhiculait principalement des savoirs théoriques. Cependant, Daniel assure que l'évaluation de cette compétence n'étant pas non plus définie de manière claire par le Curriculum Bilingue, les enseignants évaluent tous les savoirs en classe comme dans le système classique. Bien qu'ils sachent que : « *la compétence s'évalue dans la vie au quotidien mais le savoir tout court peut s'évaluer en classe* », ils ne disposent pas d'outils pour effectuer cette évaluation. En guise d'exemple, lorsqu'il s'agit d'évaluer l'usage du couteau, les enseignants font répondre les apprenants à des questions telles que : « *qu'est-ce que le couteau/ quelles sont les différentes parties du couteau/ le couteau est un instrument qui sert à couper / quelles sont les parties d'un couteau le couteau a deux partie le manche et la lame* » (Daniel). Ces quelques questions suffisent à évaluer des savoirs que Daniel nomme « *savoirs tout court*. » C'est une évaluation qui peut se faire à l'oral ou à l'écrit, ce qui est différent de l'évaluation des compétences où l'apprenant est appelé à utiliser le couteau. En appui à l'argumentation de Daniel sur la question de l'évaluation des savoirs scolaires, Moussa se lance sur un autre aspect de l'évaluation. Il pense que l'on devrait accorder plus d'autonomie et d'ouverture aux apprenants. Lisons sa vision sur la question :

*euh :: nous étions dans euh dans un type d'évaluation traditionnelle prenez les feuilles ou prenez vos cahiers euh que vous rappelle l'année 1962/ l'enseignant pense tout simplement que la date 1962 c'est l'indépendance du Mali mais ben écoute c'est une question ouverte et on peut trouver d'autres choses l'enfant qui dira que c'est la date de naissance de son père mais écoute s'il n'a pas tort/ (Moussa, Annexe 3 :57)*

Comme on pourrait l'entrevoir dans les interventions de Moussa et Daniel, l'une des visions du CEF était de partir d'une vision traditionaliste de l'évaluation à travers laquelle, les élèves mémorisent des textes pour répondre simplement aux questions qui leurs sont posées. Ces interventions avancent que le Curriculum de l'enseignement devrait adopter un autre mode d'évaluation, qui donne plus d'autonomie à l'apprenant et lui permette une ouverture d'esprit. Moussa oppose l'évaluation *normative* à celle « *critériée*. » Selon lui, bien que le CEF ait choisi de mettre l'accent sur l'évaluation *critériée*, les enseignants rencontrent beaucoup de difficultés à la mettre en pratique.

L'évaluation critériée qu'il illustre dans l'extrait ci-dessous devrait être mise en avant afin d'élargir le champ de réflexion des apprenants.

*l'évaluation critériée ça veut dire aujourd'hui si je dois évaluer la compétence euh des élèves euh en production d'un texte un court texte par exemple je dois dire euh bon produisez moi une phrase simple ou bien un texte simple et même en disant une phrase simple les critères c'est que vous ne devez pas faire de fautes d'orthographe ou de grammaire voilà je m'appuie sur ces critères/ les critères sont là maintenant quand quelqu'un dit euh mon père était au champ hier mais père c'est cette fois-ci ne s'écrit pas p a i r e mon père c'est :: le euh vous voyez / donc voici des critères\ (Moussa, Annexe 3 : 57)*

Les arguments de Moussa et Daniel développés dans cette section montrent qu'il est nécessaire de revoir le mode d'évaluation du Curriculum Bilingue. Au vu de tous ces éléments, en termes d'évaluation, on peut déduire que le CEF rejoindrait le mode d'évaluation du système classique jugé trop théorique et ne permettrait pas à l'apprenant de mettre en valeur ses compétences.

Réfléchissons à présent sur la question de la représentation linguistique chez les acteurs du Curriculum Bilingue.

### *2.5. La représentation linguistique comme obstacle à la mise en œuvre du Curriculum Bilingue*

Le Curriculum Bilingue fait appel à l'enseignement dans deux langues : le bamanankan et le français dans notre cas. Cependant, ces deux langues n'ont pas le même poids dans la société malienne et aux yeux des apprenants. Si le bamanankan est la langue maternelle, elle garde une connotation de langue locale, voire nationale, face à une langue cotée, langue officielle et internationale et donc d'ouverture au reste du monde. Ce statut est reconnu dans la constitution malienne. Les enseignants, comme les responsables pédagogiques et politiques, analysent ici ce que représentent chacune des langues aux yeux des parents d'élèves et les élèves eux-mêmes. La représentation que les apprenants ont de la langue dans laquelle ils apprennent est un facteur clé de leur réussite scolaire ; car, afin d'apprendre efficacement une langue ou dans une langue, il est important que l'on ait une opinion positive de cette langue. La stratégie pédagogique mise en œuvre dans les écoles semble mettre le bamanankan et le français dans une situation de confrontation où les apprenants tendent à s'intéresser à la langue la plus prisée dans la société malienne.

### 2.5.1. L'image du Curriculum Bilingue auprès des apprenants

Le Curriculum Bilingue, tel qu'il est linguistiquement représenté auprès des apprenants, ne favorise pas les apprentissages comme le souligne cette enseignante : « *les enfants vraiment on a même compris que les enfants vraiment le bamanankan là vraiment ça ne les intéresse pas en toute sincérité a man di u ye kôsôbè (ils n'aiment pas beaucoup)* »/ (Fatou). Comment apprendre dans une langue dont on a une représentation négative ? S'érigeant en porte-parole des apprenants, Fatou révèle que les apprenants n'apprécient pas du tout le bamanankan qui, dans la politique linguistique scolaire, est la langue qui cohabite avec la langue française pour la transmission des savoirs scolaires. Le bamanankan est d'ailleurs le soubassement sur lequel l'enfant devrait s'appuyer, non seulement pour mieux appréhender les savoirs dans les disciplines non linguistiques, mais pour y trouver un tremplin vers la découverte de la langue française et son acquisition. Ainsi, en première année, le bamanankan est la seule langue de l'école. Elle est objet et véhicule des apprentissages puis, à partir de la deuxième moitié de la deuxième année, s'installe l'enseignement bilingue bamanankan/français. Il faut rappeler que, même après sa généralisation, l'enseignement bilingue n'a pu être véritablement installé sur tout le territoire malien. Des écoles publiques et privées ne l'ont jamais mis en application. Cette situation crée un déséquilibre dans l'opinion publique et auprès des apprenants. Les propos suivants de Fatou élucident de manière claire les raisons qui démotivent les apprenants face l'apprentissage en langue bamanankan.

*c'est apprendre le français parce que même en bamanankan euh en première année euh madame on ne fait que le bamanankan là on connaît ça oh Madame souvent ils disent ça **an be o don sa** (on connaît ça déjà) on connaît le bamanankan Madame français **dô fô an kun te sa** (fais-nous un peu de français comme ça) souvent ils viennent te demander Madame euh comment on dit telle chose en français/ ils ont la curiosité parce que pour eux euh :: c'est :: une autre langue mais le bamanankan **u b'o don ka ban** (ils connaissent déjà) donc pour eux si tu viens à l'école c'est pour faire euh découverte parce qu'ils ont leurs camarades qui sont dans les écoles classiques là à la maison eux ils récitent des petites récitations eux ils lisent en :: eux ils disent bonjour en tout cas souvent eux ils mentent même comme s'ils sont en train de les insulter en français alors que c'est faux/ donc pour eux **olu b'a bè don y'a ye donc o curiosité b'u la**/ (pour eux ces derniers connaissent tout tu vois ils ont cette curiosité/), (Fatou, Annexe 2 :7).*

Les enfants ont un engouement fort pour la langue française et ne s'intéressent plus au bamanankan. Les écoles à Curriculum Bilingue sont considérées comme les écoles des pauvres, de ceux qui ne peuvent pas payer l'inscription de leurs enfants dans les écoles

privées qui utilisent la langue privilégiée : le français. Puisqu' « **an be o don sa** » (on connaît ça déjà), on n'a plus d'intérêt à y revenir. C'est la conception que les apprenants ont du bamanankan. Selon eux, c'est un acquis, il faut aller vers l'inconnu : le français. Ils n'ont pas de difficulté à apprendre et à communiquer en bamanankan. Et puisque les élites et les enfants des riches apprennent en langue française, il serait souhaitable que ceux des écoles publiques aient aussi ce privilège. Dans les écoles où la langue véhiculaire est le français, les enfants commencent leur instruction en langue française. Dans les rues ou à la maison, les enfants veulent pouvoir parler en langue française comme ceux des écoles classiques (écoles monolingues en langue française). Contrairement aux principes de l'enseignement bilingue, qui veut que la langue française intervienne à l'école à partir de la deuxième année de scolarisation, les enfants réclament finalement la langue française dès la première année. Ils veulent aussi parler cette langue qui conserve une place importante dans la société malienne. Tous parlent déjà la L1 (bamanankan) et les enfants scolarisés dans le système classique développent des compétences en langue française dès leur inscription à l'école. Le désintérêt des apprenants pour la L1 semble naître plutôt d'un sentiment d'injustice scolaire. Et il faut que cette injustice soit réparée en les mettant tous sur le même pied d'égalité. C'est ce que les élèves du Curriculum Bilingue réclament. Leur réaction négative à l'encontre du bamanankan serait une manière d'exercer une pression sur les enseignants afin d'aborder le français.

Ce problème, qui est d'ordre institutionnel, impacte pédagogiquement le processus d'enseignement/apprentissage, puisque les apprenants ne voient plus d'intérêt à apprendre. Le poids de la langue française, qui est largement décrite par des spécialistes comme Cécile Canut en tant que langue de réussite sociale et professionnelle au Mali, est mis en exergue ici. Certains enseignants légitiment la représentation linguistique des apprenants. L'appel des apprenants du Curriculum Bilingue afin d'apprendre en langue française naît d'un sentiment d'injustice et de la volonté d'apprendre de nouvelles langues. Ils sont dans une posture de concurrence linguistique avec leurs collègues des écoles classiques. Le fait que les apprentissages disciplinaires soient facilités dans les premières classes de scolarisation ne semble pas avoir d'impact sur la représentation du bamanankan et du français. Pour les élèves, ces deux langues ne sont pas égales ; ils veulent accéder au même privilège que les apprenants des écoles classiques. Le bamanankan est une langue qu'ils parlent avant l'école et qu'ils entendent partout autour d'eux. En conséquence, cette langue n'a pas d'attraction pour les apprenants. Selon Fatou, les élèves pensent qu'ils connaissent déjà le bamanankan ; ils veulent aller plus loin en

découvrant la langue française, et l'utiliser comme les autres élèves du classique : « *on connaît le bamanankan Madame français dô fô an kun te sa (parle-nous un peu de français)* » (Fatou). Consciente de cette situation, et convaincue qu'il est important de prendre en compte les préoccupations des apprenants, Kadi met en place des stratégies de découverte du lexique français, chaque fois que cela est opportun, dès la première année de scolarisation, à travers la traduction des mots qu'elle profère en bamanankan. Cette technique contribue également à motiver les apprenants et les prépare ainsi à entrer dans l'enseignement en langue française :

***donc takale ηenfε an be se sixième ninu man wakati min nan o b'a sɔrɔ déjà u ye français notion caaman famuya et puis a fana nafanba ye minye sisanninɔn u b'a dɔn bamanankan la u b'a kɔrɔ dɔn français fanan quoi parce que enseignants ninu enseignants caaman be yeninɔn minu be curriculum fεnkε tantɔn u be kumanw fɔ bamanankan u be kla k'a kɔrɔ fɔ ni ye ni tɔgɔ ye français/ (Kadi Annexe 2 :14)***

*(donc au fur et mesure qu'ils avancent en niveau au moment d'arriver en sixième année cela trouve déjà qu'ils ont compris beaucoup de notions du français et puis ce qui est plus important là-dedans ils connaissent en bamanankan ils connaissent le sens en français parce que les enseignants beaucoup d'enseignants qui enseignent le curriculum ils disent les paroles en bamanankan et ils le redisent le sens que ceci s'appelle comme ça en français)*

Il s'agit d'une méthode que Kadi adopte, non seulement pour préparer ses apprenants à intégrer l'enseignement en français, mais comme un éveil aux langues et une manière de sensibiliser les apprenants à l'utilisation et à l'importance des deux langues en contact. Cette sensibilisation semble importante d'autant plus que, nous l'avons vu précédemment, en témoignage de Fatou, faute d'activité en langue française, les apprenants rejettent le bamanankan. De plus, la stratégie de Kadi paraît pallier l'injustice que les apprenants des écoles à Curriculum Bilingue vivent face aux apprenants du système classique qui, dès leur inscription à l'école, apprennent en langue française. Enfin, elle permet aux apprenants de prendre conscience de la valeur du bamanankan qui, en termes de possibilité de transmission de connaissances, regorge de savoirs importants et constitue un véhicule des savoirs au même titre que la langue française. Toutes ces réflexions que nous avons abordées témoignent des défis que l'école malienne doit relever. Et face à certaines difficultés et ambiguïtés, en classe, certains enseignants s'érigent en vrais maîtres de leur pratique de classe comme nous le verrons dans la section que ci-dessous.

2.6. *En classe, face aux difficultés, comment les enseignants réagissent-ils au Curriculum Bilingue dans leur pratique ?*

L'enseignement bilingue définit une méthodologie à suivre dans les classes pour l'utilisation des deux langues d'enseignement — français et bamanankan dans notre cas. L'utilisation que doivent faire les élèves et les enseignants du bamanankan et du français dans la salle de classe est bien définie. Dans ce processus, l'alternance codique semble déconseillée selon les dires des enseignants. C'est-à-dire que, pendant les cours devant être exécutés en bamanankan, on déconseille aux enseignants de faire usage de la langue française. Cette restriction est aussi valable pour les cours en langue française.

***si les conseillers viennent faire la :: euh :: le suivi on te dit u b'a fɔ k'i ka exécuté en classe comme ça se doit\ mais c'est pas facile parce que les enfants demisenw là c'est ce sont pas des robots ce sont pas des robots u be mini dɔn souvent n'an gan na sisan si tu les donnes des exercices à faire ils les traitent en bamanankan et ils te donnent/ (Fatou, Annexe 2 :9).***  
*(si les conseillers viennent faire la :: euh :: le suivi on te dit ils te disent d'exécuter en classe comme ça se doit\ mais c'est pas facile parce que les enfants les enfants là c'est ce sont pas des robots ce sont pas des robots ce qu'il savent souvent quand ça chauffe si tu leur donnes des exercices à faire il traitent en bamanankan et ils te donnent)*

Les enseignants ont leurs propres stratégies pour aider les apprenants à mieux appréhender les leçons. Un certain automatisme s'est installé chez les maîtres. Ils sont convaincus que l'alternance entre le bamanankan et le français est nécessaire, voire indispensable pour le bon déroulement des cours. C'est pour cette raison que les enseignants expliquent tous les énoncés de la langue français en bamanankan, seule condition pour que les élèves comprennent et réalisent les activités proposées. Nous illustrerons clairement cette situation d'alternance codique dans la partie dédiée à l'analyse des interactions. Nos observations nous ont permis de comprendre qu'à tous les niveaux, le bamanankan reste indispensable dans la classe. Le témoignage de Fatou ci-dessus montre que les règles imposées aux enseignants par les formateurs du Curriculum Bilingue ne sont pas partagées par ceux-là. Selon eux, il est indispensable d'évoluer progressivement suivant le niveau linguistique des enfants. Ici, il est question de la maîtrise de la langue française. Pour leurs enseignants, les apprenants qui découvrent l'écrit et la lecture de la langue française, ne sont pas suffisamment outillés pour apprendre uniquement en français dès la troisième année de scolarisation. En première année, le Curriculum Bilingue ne fait pas intervenir la langue française. Les cours sont

exclusivement en bamanankan. C'est au second semestre de la deuxième année qu'ils découvrent véritablement la langue française en tant qu'objet d'enseignement. En troisième année, la langue française est langue véhiculaire au même titre que le bamanankan. Cette situation contraint les enseignants à adopter des stratégies propres à eux, afin de faire évoluer progressivement les apprenants vers la langue française.

Selon les propos de Fatou, les élèves ne s'en sortent pas si les enseignants n'utilisent que le français en classe. Parce que les « *enfants ne sont pas des robots* » (Fatou), ils ont des connaissances linguistiques de base sur lesquelles ils peuvent et doivent s'appuyer pour apprendre le français. Convaincus de ce fait, les enseignants veulent se baser sur ces compétences linguistiques afin de réussir les leçons. Sur la question de l'alternance codique, Kadi dispose de sa propre stratégie. Puisqu'elle connaît mieux ses apprenants, elle pense être à mesure d'adopter des techniques d'enseignement, non seulement pour aider les apprenants à comprendre les cours et ainsi faciliter les interactions en classe, mais aussi pour préparer les apprenants à la découverte de la langue française. Convaincue que cette méthode est la plus adaptée, Kadi fait fi des enseignements qu'elle a reçus lors de sa formation et commence dès la première année à faire découvrir le lexique français à ses élèves.

*bon:: a manka ka problème posé ni a kɛla nɛma parce que n'iyɛ curriculum ta sisan première année curriculum ye 100% ye bamanankan ye 100% ye/ bon en deuxième année français be kɛ 25% ye troisième année a be kɛ 50% ainsi de suite a be bin dɔni dɔni ka taa quoi/ donc takale nɛnɛ an be se sixième ninu man wakati min nan o b'a sɔrɔ déjà u ye français notion caaman famuya et puis a fana nafanba ye minye sisanninɔn u b'a dɔn bamanankan la u b'a kɔrɔ dɔn français fanan quoi parce que enseignants ninu enseignants caaman be yeninɔn minu be curriculum fɛnkɛ tantɔn u be kumanw fɔ bamanankan u be kla k'a kɔrɔ fɔ u ni ye ni tɔgɔ ye français la\*  
*(cela ne doit pas poser de problème si l'on exécute les cours comme il se doit parce que si on prend le curriculum maintenant en première année curriculum c'est 100% bamanankan 100 % bon en deuxième année on fait le français à hauteur de 25% en troisième année c'est 50% ainsi de suite il perd petit à petit/ donc en avançant vers les classes de sixième cela trouve qu'ils ont déjà beaucoup de notions de la langue française parce les enseignants beaucoup d'enseignants qui font le curriculum disent les mots en bamanankan et ils traduisent ils disent tel mot signifie tel en français\)* (Kadi, Annexe 2 :14).

Le Curriculum Bilingue ne devrait pas empêcher l'apprentissage des autres langues si le programme était mieux élaboré et si les moyens matériels et techniques étaient réunis. Le bamanankan sert de tremplin pour l'apprentissage du français et de toutes les autres futures langues à apprendre. Les propos de Kadi nous montrent que, dès le début

de la scolarité, les enseignants, par la traduction, permettent aux apprenants d'avoir des notions en langue française. Par cette méthode, les difficultés des apprenants sont réduites lorsque les élèves doivent apprendre le français et s'en servir comme médium d'apprentissage.

*par exemple ni n'ko saga donc i bi sen k'u njiniga saga déjà en bamanankan na déjà u b'a dɔn saga ye fen min ye ) (par exemple si je dis donc mouton tu peux leur demander mouton en bamanankan s'ils savent ce que c'est) (Kadi, Annexe 2 :14)*

À travers sa technique, Kadi arrive à apprendre et à faire réfléchir les apprenants, de manière simultanée, sur des notions en bamanankan et en français. Dès la première année de scolarisation, où tous les cours sont effectués en bamanankan, Kadi sensibilise ses apprenants en faisant intervenir le lexique français. En guise d'exemple, selon elle, les élèves connaissent déjà *saga* « le mouton » ; en leur apprenant le mot français, cela ne pose pas de problème d'apprentissage et ne surcharge pas le programme des apprenants. Loin de là, elle les prépare à mieux aborder l'apprentissage de la langue française en deuxième année. De plus, les enfants, avant même d'arriver à l'école, connaissent déjà quelques mots et expressions de la langue française et savent déjà compter en français, pour certains. Les élèves, dans les rues, à travers leurs frères et sœurs déjà scolarisés, parfois par les parents, apprennent des expressions françaises. Ce n'est donc que la continuité d'une réalité sociale qu'elle fait revivre à l'école. Certains enfants, avant d'être inscrits à l'école, sont passés par la maternelle communément appelée « jardin d'enfants ». Pour rappel, la loi d'orientation sur l'éducation de 1999 au Mali prévoit l'enseignement préscolaire — l'école maternelle ou encore jardin d'enfants. Cependant, force est de reconnaître que la mise en place de cet enseignement n'est pas en vigueur. L'État malien n'a jusque-là pas suffisamment investi dans la construction des maternelles. Elle est l'apanage des opérateurs d'écoles privées. Les villes les mieux fournies en écoles maternelles sont celles où le pouvoir d'achat des parents d'élèves est élevé. Dans les villes où les activités économiques ne sont pas suffisamment développées, les écoles maternelles sont très peu présentes. Quelques-unes accueillent en majorité les enfants des fonctionnaires et des quelques opérateurs économiques.

En revenant donc à la nécessité de l'usage simultanée du bamanankan et du français lors d'un même cours, on se rend compte que Kadi, non seulement n'interdit pas l'utilisation du bamanankan en cours de français, mais l'utilise elle-même puisqu'elle part du principe qu'à ce niveau, les enfants ne sont pas suffisamment équipés, en terme

linguistique, pour pratiquer leurs activités exclusivement en français. Mieux, sa stratégie contribue à minimiser le phénomène de la démotivation des apprenants pendant les cours, voire le rejet du bamanankan au profit de la langue française. Les difficultés que nous avons soulignées concernant la mise en application du Curriculum Bilingue et la réalité sociale font qu'en manque de connaissances lexicales en langue française, les enfants ont parfois recours à leur L1 dans leurs écrits. Parfois, même : « si tu les donnes des exercices à faire ils les traitent en bamanankan et ils te donnent/ » (Fatou). Mais selon cette enseignante, il est important de souligner que, lorsque les élèves traitent les exercices devant être exécutés en langue française en bamanankan, le résultat en termes d'acquisition de savoirs n'est pas mis en question. C'est le facteur linguistique qui est en jeu.

*non ça ne pose pas de problème sur la compétence/ a te problème posé compétence là maintenant problème ye min ye (cela ne pose pas de problème au niveau compétence maintenant le problème est que) cela ne pose pas de problème au plan compétence maintenant le problème [...] 'est le système même qui est très mal en réalité sinon en toute sincérité si le curriculum est appliqué comme il le faut en 1ère année en 2ème année en 3ème année et en 4ème année jusqu'au niveau classique les enfants n'auront pas de problème/ ils vont comprendre très bien les leçons (Fatou, Annexe 2 :9).*

Selon Fatou, le problème de faiblesse en langue française des apprenants est dû au fait que le Curriculum Bilingue n'est pas mis en œuvre comme il se doit. L'enseignement dans les deux langues devrait continuer jusqu'en sixième en suivant le Curriculum Bilingue, gage pour que les enfants atteignent des compétences quasi similaires en langue française et bamanankan. Mais on l'aurait déjà compris, la pratique du Curriculum Bilingue se fait au plus au cours des trois premières années de scolarisation. Du coup, les enseignants, pour aider les apprenants à comprendre les tâches qui leur sont confiées, développent des stratégies propres à eux. Le principe qui consiste à ne pas faire usage du bamanankan pendant le cours de français est contourné. « tout ce qu'on enseigne en français on les transforme aussi en:: bamanankan / » (Agnà) ; car, si les enseignants ne procèdent pas de cette manière, « personne comprend » (Agnà). Conscients de cette difficulté et forts de leur expérience, les enseignants ne suivent pas toujours les recommandations du CB en matière d'utilisation des langues pendant les cours. Le rôle et l'objectif de l'enseignant étant d'aider les apprenants à acquérir des savoirs, il compile les moyens pouvant atteindre cet objectif. Sa connaissance des apprenants et de la situation enseignante en tant que pédagogue facilite son choix. Toutes ces argumentations nous montrent qu'il

existe un manque de cohésion entre la formation et les formés. Or, pour le bon fonctionnement du Curriculum Bilingue, il faut une cohérence entre ce qui existe dans les textes officiels et les pratiques. Cela démontre la nécessité de mettre l'enseignant, ses opinions et ses croyances au-dessus des réformes scolaires. Leurs opinions et expériences ne peuvent que constituer un plus pour l'école.

Sur un autre plan, entre l'enseignement classique et le Curriculum Bilingue, les enseignants dénotent des écarts énormes dans la préparation et l'exécution des cours en classe comme nous allons le voir dans la section suivante.

### 2.7. Préparation des cours

Le problème de documentation que nous venons de voir plus haut engendre des conséquences négatives sur l'application du Curriculum Bilingue en classe. Au-delà du problème de motivation que cela génère, les enseignants soulèvent des difficultés dans la préparation des cours. Le temps de préparation des cours de Curriculum Bilingue serait très long par rapport aux cours du système classique, comme le souligne Kadi :

***ah :: danfaraba de b'u ni jɔgɔn cɛ par exemple n'i ye euh n'i ye lecture préparation ta français la/ i b'o préparation di ne yere man dans 15 minutes 15 minutes 10 minutes ne bi se ka traiter a préparation ke k'a ban/ mais ni curriculum don i bise ka temè o kan/ n'i ye euh préparation kele fana ta classique la lecture la i dan ye page kele ni donni ye mais curriculum la i bi se ka page fla tumandɔw/ (Kadi :Annexe 2 :15)***

*(ah :: il y a une grande différence entre les deux si tu prends la préparation de la lecture en français/ si tu me donnes cette préparation dans 15 minutes 15 minutes 10 minutes moi je peux traiter faire la préparation/ mais si c'est le Curriculum tu peux dépasser ça/si tu euh prends la même chose en classique une page et un peu te suffit mais au curriculum tu peux prendre deux pages souvent)*

Kadi expose de manière claire, les difficultés dans la préparation des cours, en comparant le Curriculum Bilingue au système classique. À travers cet extrait, Kadi met en évidence la facilité de préparation des cours du système classique par rapport au Curriculum Bilingue. En effet, dix à quinze minutes suffisent pour préparer une séance de cours du système classique contrairement à une séance de cours du Curriculum Bilingue qui prend jusqu'à une heure et demie. De plus, en termes de volume de travail à élaborer pour les cours, le système classique serait abordable par rapport au Curriculum Bilingue. Fatou avance qu'une seule feuille au format A4 suffit à contenir une séance de cours du classique, contre deux feuilles au format A4 pour le cours du Curriculum Bilingue. Cet

effort supplémentaire dans la préparation des cours devant être exécutés selon le modèle Curriculum Bilingue est, d'une part, lié au problème de documentation. D'autre part, le cours du Curriculum Bilingue fait appel à plusieurs activités par rapport au classique dans les premières classes de scolarisation. Dans ces classes, puisque c'est la langue maternelle (le bamanankan) qui occupe le plus important volume horaire, les apprenants évoluent rapidement ; en conséquence, un important volume de travail est nécessaire.

***Bon n'i dun y'a jateminen souvent a leçon dɔw te tenmen :: ni i ko k'i k'a exécuté a ɲenman a leçon dɔw te tenmen 15 minutes i m'an ye wa/bon exécution yeɛ la n be se k'a fɔ ko français exécution ka jan ni :: curriculum exécution ye\ (Kadi, Annexe 2 :16)***

*(bon si tu analyseS souvent des leçons ne dépassent pas :: si tu peux l'exécuter comme il faut certaines leçons ne dépassent pas 15 minutes tu vois/ bon l'exécution même moi je peux dire que l'exécution du français est plus long que :: le Curriculum)*

Pour seulement quinze minutes de cours de Curriculum Bilingue, Kadi explique les efforts en termes de recherche, et la quantité des activités que l'on est à mesure de proposer aux apprenants est importante par rapport au système classique. Il existe une grande différence entre l'exécution des cours du Curriculum Bilingue et ceux de du classique :

***voilà takabolow te keleye quoi u te taka fankete fɛ/ parce que bamanankan la demiseniw déjà u be bamanankan ni maîtrisé quoi/ n'i y'i ka leçon fɛn drɔn u be sin ka temen n'aye quoi/ a be sin ka temen n'aye ɲɔkɔ fɛ mais français la fɔ aw ka taa n'aye dɔni dɔni e de bi a ɲɛnfɔ a ye mais bamanankan na a b'a fɔ ɲɔngɔn fɛ ka taa de i m'a ye wa/ (Kadi, Annexe 2 :16)***

*(voilà, les manières de faire sont différentes quoi ils ne vont pas dans la même direction/ parce qu'en bamanankan les enfants déjà ils maîtrisent le bamanankan quoi/ dès que tu abordes ta leçon ils la continuent facilement quoi/ continuez facilement ensemble mais en français il faut que vous évoluiez pas à pas c'est toi qui lui expliques mais en bamanankan vous le dites ensemble pour avancer tu vois non/)*

En effet, la préparation des cours du Curriculum Bilingue demanderait plus d'engagement par rapport aux cours du système classique. Ayant reçu une formation de base pour enseigner selon l'approche classique, Kadi souligne que les méthodes de préparation des deux approches sont différentes. De plus, en termes de volume du travail de classe, les cours du classique sont moins lourds, en particulier à cause du fait que les compétences des apprenants en langue française sont limitées, ce qui n'impose pas aux

enseignants de préparer un nombre élevé d'activités de classe. Un autre facteur qui favorise le système classique aux yeux des enseignants concerne la disponibilité des guides pédagogiques. À cet égard, en se conformant aux propos de Kadi, Fatou insiste sur le facteur temps de la préparation des cours du Curriculum Bilingue :

*pour préparer une leçon souvent tu mets plus d'une heure en train de faire des recherches dans les documents/ mais c'est très fatigant pour une mère de famille tu dois faire euh tu dois faire des linges tu dois faire des cuisines les enfants sont à tes côtés il faut faire euh tu dois préparer cinq ou six disciplines/ tu peux faire une pour faire des recherches sur ::/[...] en curriculum oui en curriculum même s'ils disent 30 minutes si c'est en curriculum là ça te prend 20 minutes 30 minutes parce que c'est en bamanankan tu peux le faire en 15 ou en 20 minutes sauf euh sauf si euh le jour là si tu as le courage tu les :: tu prolonges la leçon en les/ (Fatou, Annexe 2 :11)*

Ces extraits sont illustratifs des difficultés que vivent les enseignants. Ces argumentations que nous venons d'étudier soulignent du doigt les difficultés qui ont trait à la préparation des cours dans la nouvelle approche d'enseignement, par rapport celle du système classique. Concernant la préparation des cours, les enseignants affichent une préférence pour le système classique. D'une part, le travail en amont pour les cours du système classique est moins pesant ; d'autre part, les enseignants ont tous été formés initialement à enseigner selon le système classique, alors qu'ils ne disposent que de quelques jours de formation pour l'enseignement du curriculum Bilingue. Au plan social, les tâches domestiques des enseignantes contribuent également à rendre plus difficile l'enseignement du Curriculum Bilingue. Formés au système classique qu'ils maîtrisent bien, et qui les a habitués à un travail de préparation plus léger des cours, le Curriculum Bilingue se présente comme un fardeau pour les enseignants. Les apprenants comprennent le bamanankan ; ils exécutent rapidement les tâches. Cela invite les enseignants à préparer plus de cours alors qu'ils ne disposent pas de livres pouvant faciliter ce travail, et ne sont pas suffisamment formés à réaliser convenablement ce travail. Puisque les enfants ne disposent pas d'un riche vocabulaire en langue française, les cours dispensés dans cette langue sont assez brefs. Au-delà de ces informations que nous venons d'étayer, selon les acteurs que nous avons enregistrés il est indispensable d'interroger les objectifs réels de l'État dans la mise en œuvre du Curriculum Bilingue ; car il est important d'élaborer une politique solide pour un autre facteur indispensable à tout système scolaire.

## Chapitre 3

### Analyse des interactions de classe

Les interactions en classe sont le lieu d'émergence d'un discours bilingue construit en bamanankan et en français. Il nous importe au niveau micro d'effectuer une analyse pour répondre à deux principaux objectifs. Premièrement, nous nous intéresserons à la fonction linguistique et didactique du discours selon le code utilisé dans l'interaction, tout en dénichant le rôle joué par chaque acteur de la classe (enseignant et apprenants). Deuxièmement, notre réflexion portera sur le rôle linguistique du bamanankan et du français dans le processus de transmission des savoirs.

#### 3.1. Présentation

Rappelons que la classe de troisième année du primaire que nous avons observée et enregistrée dans une école à Fana a typiquement un effectif pléthorique et que deux types d'activités ont été menés : un cours de *langue et communication* (LC) lecture-écriture en français et un cours disciplinaire en *sciences humaines* (SH).

##### 3.1.1. Organisation spatiale de la classe

Compte tenu des forts effectifs (voir tableau ci-dessous), la classe est organisée de deux manières différentes en fonction du type d'activité.

Classes enquêtées	Effectifs classes	Garçons	Filles	Présents	Absents
3 <sup>ème</sup> année groupe A Fana	70	36	34	61	09

C'est une classe de 4 rangés de 6 table-bancs. Chaque table-banc est partagé par 3 élèves sauf quelques tables où nous comptons 2 élèves. Un double mode d'organisation peut être observé : les tables restent statiques et chaque élève fait face au tableau et à l'enseignante quand elle donne des consignes ou des explications ; au moment des travaux de groupe, par contre, les élèves se retournent pour se faire face. Cette organisation fait que pendant les travaux de groupe, certains élèves font dos au tableau.

### 3.2. *Corpus*

Le corpus que nous analysons a été enregistré dans la ville de Fana dans une classe (la 3<sup>ème</sup> année) animée par une enseignante. Il s'agit de Kadi que nous avons cité dans l'analyse des entretiens. Les élèves ont majoritairement huit ans. Dans le programme de la journée, les deux cours que nous analysons se suivent et sont effectués en matinée à partir de 08h. Le premier cours est en français et le second en bamanankan. La journée d'apprentissage commence par le cours de lecture et d'écriture. Il porte sur la langue française ; la langue véhiculaire étant également le français. Cependant, l'enseignante et moi-même regagnons la classe à partir de 08h10 ; nous devrions laisser le temps aux apprenants de terminer le balayage de la salle de classe. Vers 08h15, l'enseignante commence par écrire la date et le titre de la leçon au tableau. La leçon s'intitule, « la lettre v ». S'ensuit alors une activité de révision du cours précédent avant d'entamer la leçon proprement dite.

### 3.3. *Les objectifs de l'analyse des interactions*

L'analyse des interactions a plusieurs visées. Elle permettra de découvrir le rôle de l'enseignant et des apprenants dans le processus de construction des savoirs d'une part ; et de l'autre, nous entendons mettre en lumière les places respectives de la langue française et du bamanankan dans les interactions : à quel moment l'enseignante et les apprenants font-ils usage de la langue française et du bamanankan dans les échanges et à quelle(s) fin(s) ? Par ailleurs, concernant les séquences où il y a alternance des deux langues en classe, nous entendons déterminer le rôle de la langue française qui émerge dans une séquence effectuée en bamanankan, et le rôle du bamanankan dans la séquence effectuée en langue française. Cette analyse a pour objectif de découvrir si l'alternance des langues fait appel à une réflexion métalinguistique de la part des apprenants.

### 3.4. *Présentation des deux activités de la séquence sélectionnées pour l'analyse*

Nous avons décidé d'analyser deux activités qui se suivent dans le but de travailler séparément sur les interactions où le bamanankan est la langue véhiculaire par excellence et celles qui se déroulent essentiellement en langue française. Cela nous permettra de mieux cerner le rôle que joue chaque langue dans l'interaction. En effet, si selon les principes du Curriculum Bilingue, le bamanankan doit servir de tremplin pour l'apprentissage et pour la compréhension de la langue française, lors de notre enquête, il

---

s'est avéré que les enseignements dans ces langues sont dispensés de manière séparée, c'est-à-dire selon deux modes monolingues. Analyser donc une séquence où le bamanankan est la langue véhiculaire de l'enseignement et une autre où le français est langue véhiculaire et objet d'enseignement devrait nous permettre d'appréhender le rôle que joue le bamanankan, langue maternelle des apprenants dans la compréhension des activités en langue française. De l'autre côté, l'analyse de la séquence disciplinaire conduite en bamanankan nous permet d'étudier l'usage que les acteurs de la classe font de la langue française dans les échanges en classe. Alors que le programme préconise une séparation des langues, un usage exclusif de chacune des deux langues, on peut se poser la question de savoir comment et dans quelles conditions les acteurs de la classe les utilisent dans le vif des interactions ?

### **3.4.1. Première activité en Langue et Communication (LC)**

Le cours s'inscrit dans le domaine *Langue et Communication* qui se présente dans le guide de l'enseignant niveau 1<sup>55</sup> du Curriculum de l'enseignement fondamental comme un élément qui confère à l'apprenant un instrument indispensable de communication. Il est aussi un outil important de socialisation ; de même, c'est un moyen de construction de la personnalité et de la pensée des apprenants. Le domaine LC est aussi vu comme celui du véhicule du patrimoine culturel qui devra doter les apprenants d'un esprit d'ouverture sur les cultures du monde. Ce domaine recouvre toutes les compétences autour de l'écrit et de l'oral. La définition ci-dessus conférée au domaine *Langue et Communication* met l'accent sur le développement des compétences de l'agir social des apprenants. Il aide le jeune apprenant à construire sa pensée et sa propre vision du monde. De plus, *Langue et Communication* est le domaine qui entend former les enfants à être « le porte étendard du patrimoine culturel du Mali » tout en leur offrant la possibilité d'appréhender des valeurs universelles. L'accent mis dans le Curriculum Bilingue sur les compétences en LC émane, pour ce qui concerne le facteur technique de la lecture et de l'écriture, des carences régulièrement décriées dans les méthodes d'enseignement précédentes. D'un autre côté, l'École est considérée comme le lieu par excellence pour cultiver les cultures et valeurs locales, pour situer les enseignements scolaires dans la droite ligne des revendications du

---

<sup>55</sup> Le corpus que nous analysons dans ce travail a été enregistré en classe de troisième année. Cela correspond à la seconde année du niveau 3 du Curriculum de l'enseignement fondamental. Ne disposant d'aucun document sur ce niveau, nous nous servons du guide de l'enseignant du niveau 1 pour présenter les domaines de formation qui intéressent notre analyse. Il s'agit d'une brève présentation puisque nous ne disposons pas des détails les compétences attendues.

Mali postcolonial qui considère que les cultures et valeurs du pays ont été délaissées au profit de celles du colon.

### **Activité de lecture et d'écriture : la lettre « v »**

Une séance de révision portant sur « *les voyelles composées (révision)* » précède la première séquence de lecture et d'écriture. Il s'agit d'une mise en situation afin de plonger les apprenants dans le bain du cours abordé. Cette leçon de la veille aurait porté sur les voyelles. Le texte était encore au tableau. Après une première lecture dirigée par l'enseignante, deux autres apprenants passent à tour de rôle pour lire et le groupe classe répète les morphèmes que l'enseignante avait déjà écrits au tableau. Nous reprenons ces phonèmes mis en lecture ici : /u/ : (genou, cou, bijou), /ø/ : (feu, cheveux, jeu) /wa/ : (doigt, toit, roi), /ã/ : (banc, sang, enfant) /ẽ/ : (lapin, gamin, vin) /õ/ : (mouton, lion, coton), /ɛ/ : (règle, balai, reine) /o/ : (robe, coli, auto).

À 08h30, après trois répétitions, l'enseignante met fin à la lecture et se dirige vers le tableau où elle écrit « *langue et communication : la lettre v* ». C'est la première nouvelle leçon de la journée. L'activité de lecture et d'écriture qu'elle propose aux apprenants a pour objectif d'apprendre à bien tracer à l'écrit la lettre « v » et de pouvoir la repérer dans toutes les circonstances.

### **3.4.2. Deuxième activité en Sciences Humaines (SH)**

La deuxième activité s'inscrit dans le vaste domaine des Sciences Humaines (SH)<sup>56</sup>. Son principal champ d'activité concerne l'histoire et la géographie. À travers ce domaine, l'école vise à transmettre des connaissances et des moyens permettant à l'apprenant de mieux comprendre « *le monde et de jouer un rôle actif dans la société afin d'en tirer des leçons pour le présent et l'avenir* ». Au plan des connaissances du monde, l'on entend amener le jeune malien à connaître le fonctionnement de son milieu d'existence, mais aussi à partir à la recherche des connaissances universelles et du monde extérieur, en général. Comme nous le découvrirons dans la présentation de la séquence, le cours traite de la connaissance du fonctionnement de l'administration locale, de l'organisation du quartier et des ethnies et des croyances religieuses locales, comme le préconise l'un des objectifs du domaine SH en ces termes : « *identifier et présenter les principaux événements*

---

<sup>56</sup> Comme pour le domaine Langue et Communication, nous présentons brièvement le domaine SH à partir du guide de l'enseignant niveau 1 puisque nous ne disposons pas du niveau 2.

*de son quartier, village ou fraction dans une suite chronologique pour comprendre l'évolution de son milieu* ». Cet objectif s'inscrit dans le schéma éducatif de l'État malien du début des années 1960. Il s'agit de la démocratisation de l'école, d'une part, à travers la facilitation de son accès à tous les enfants, et d'autre part, par l'adaptation du programme scolaire aux besoins réels des populations. C'est un objectif qui est en construction permanente puisque les différentes réformes du système d'enseignement n'ont pas encore permis de l'atteindre. Par le Curriculum de l'enseignement fondamental en vigueur, l'on entend faire de l'école un moyen d'intégration et de socialisation des apprenants, pour leur permettre de découvrir leur environnement de vie afin de participer à son développement économique et social.

### **Activité sur le fonctionnement de la commune et ses populations**

Comme évoqué précédemment, ce cours, exécuté en bamanankan selon le programme scolaire, s'inscrit dans le domaine des Sciences Humaines. Contrairement à la séquence en langue française, ce cours relève d'une discipline non linguistique et a comme objectif la découverte du monde environnant.

En effet, après avoir écrit au tableau le domaine disciplinaire en bamanankan suivi de sa traduction en français : **Hadamadenko dôniya**/sciences humaines<sup>57</sup>, l'enseignante écrit le titre de la leçon : **Komini mɔgɔw** (les populations de la commune<sup>58</sup>) : **komini mɔgɔ hake**, (le nombre des populations de la commune) : **siyaw** (les ethnies), **kanw** (les langues) **dinɛnw** (les religions). Il s'agit pour l'enseignante d'aborder avec ses apprenants des éléments clés de la commune où est implantée l'école de Fana. Après une mise en situation où elle pose des questions sur la commune Guègnèka<sup>59</sup>, l'enseignante annonce à ses apprenants que le cours portera sur ladite commune et ses quartiers, le but étant de permettre aux élèves de prendre conscience de la responsabilité des acteurs (administration, autorités coutumières, les associations) dans la commune. La composition ethnique, linguistique et religieuse est également discutée. Par cette activité, l'on veut amener les apprenants à avoir une bonne connaissance de leur environnement de vie dès le plus jeune âge pour les encourager plus tard à contribuer à son développement socio-économique.

<sup>57</sup> Elle écrit le nom du domaine en bamanankan et en français au tableau

<sup>58</sup> C'est nous qui opérons la traduction entre parenthèses pour la compréhension du lecteur

<sup>59</sup> La commune dans laquelle est implantée l'école

### 3.5. Analyse du corpus

Deux dimensions analytiques seront traitées successivement. La première prend la forme d'une réflexion sur la contribution des acteurs de la classe -leurs rôles et fonctions – dans les interactions. La seconde est une analyse du rôle de chaque langue (bamanankan et français) dans les interactions.

#### 3.5.1. Cadre de l'analyse

Nous avons choisi de travailler sur l'intervention de toute la classe. L'objectif étant de constater et d'analyser la fréquence d'usage de la langue française dans le cours exécuté en bamanankan (SH) et la fréquence du bamanankan dans le cours en français (LC). Au-delà, nous analyserons d'autres aspects de l'interaction didactique, à savoir : la fréquence de prise de parole des participants et les détours empruntés pour l'atteinte des objectifs de classe.

Si l'enseignante se charge de distribuer la parole de manière à établir une proportionnalité dans l'engagement des apprenants, force est de dire que tous les élèves ne participent pas à l'interaction. Cependant, nous ne disposons pas du nombre de participants ou de non-participants vu le nombre élevé d'élèves (70 élèves) dans la classe. L'analyse sera largement centrée sur les interventions de l'enseignante qui, dans son rôle d'animatrice, gère toutes les interventions. Elle est au centre de l'analyse, non seulement parce qu'elle est l'acteur central de la situation d'enseignement, mais parce que les interventions des élèves répondent toujours à des questions qu'elle a posées. Très souvent les prises de parole des apprenants confirment les propos de l'enseignante. Ils ne posent que très peu de questions et pour la plupart n'interviennent que lorsqu'ils sont interrogés. Mais il faut reconnaître que les apprenants sont majoritairement motivés et font souvent fi des consignes de l'enseignante, à savoir : ne jamais prendre la parole sans lever la main et de rester silencieux. Souvent par impatience d'être interrogés, ils réclament la parole à haute voix par : « moi et moi madame ».

Toutefois, notre analyse débutera par le caractère quantitatif de l'interaction afin de déterminer la fréquence d'intervention des participants. Ensuite, l'analyse sera qualitative. Elle nous permettra d'atteindre l'un des objets particuliers de ce travail, à savoir, mettre en évidence la dimension métalinguistique quand il y a explicitement ou implicitement mise en confrontation des langues français et bamanankan pendant les cours.

### 3.5.2. Les prises de parole comme facteur d'implication des acteurs dans le processus de construction des savoirs

La langue véhiculaire de cette séquence, qui est essentiellement une séquence de lecture à haute voix et d'écriture, est le français ; on constate que les interventions sont principalement celles des élèves. Sur 266 tours de parole, l'enseignante (Kaki) prend la parole seulement 45 fois. Le groupe classe (Gc) intervient collectivement 125 fois. Quant à l'apprenant (Ap<sup>60</sup>), il intervient 96 fois. Dans cette séquence, « Ap » renvoie aux interventions individuelles de 4 apprenants. Le nombre élevé d'interventions d'Ap s'explique par le fait qu'il s'agit particulièrement d'une activité de lecture.

#### Les prises de parole des acteurs de la classe dans la première activité LC

On constate que, considéré individuellement, c'est le groupe-classe qui a le plus de tours de parole. Chaque fois qu'il y a lecture de texte, le groupe-classe répète à haute voix après l'apprenant qui a été choisi par l'enseignante parmi les volontaires pour guider la lecture. Il y eu quatre lectures<sup>61</sup> guidées par des apprenants volontaires et une lecture guidée par l'enseignante. Par rapport aux interventions des apprenants, on constate que l'enseignante a un nombre de prises de parole réduit — 45 prises de parole dans la séquence. L'enseignante comme animatrice, n'intervient que pour distribuer la parole ou pour apporter des éléments de correction sur les erreurs de lecture (elle est l'évaluatrice). Pendant ces activités, elle observe, écoute, et guide simplement pour mettre de l'ordre, assumant essentiellement ses fonctions d'animateur et d'évaluateur et d'informateur comme nous pouvons le constater dans les quatre tours de parole suivant.

- |   |            |  |
|---|------------|--|
| 1 | <b>Ens</b> | on va continuer avec la lecture                          |
| 2 | <b>Ap</b>  | moi  |
| 3 | <b>Gc</b>  | moi madame   |
| 4 | <b>Ens</b> | Mariam croisez les bras et suivez au tableau xxx (p. 79) |

Au tour 1, l'Ens prend la parole pour annoncer l'activité à faire « *on va continuer avec la lecture*, donnant ainsi une consigne qui relève de sa fonction d'animateur. Au tour numéro 4 elle reprend la parole ; elle sollicite un apprenant volontaire qui passe au

<sup>60</sup> L'apprenant « Ap » est celui qui prend individuellement la parole. Soit il est interrogé par l'enseignante, soit il prend volontairement la parole sans être interrogé.

<sup>61</sup> Nous n'avons transcrit que la première lecture pour éviter une transcription longue, mais moins enrichissante pour l'analyse.

tableau pour guider la lecture collective. Ensuite, son instinct d'évaluatrice lui amène à intervenir au tour 61 pour corriger l'erreur de l'apprenant qui guidait la lecture.

<b>57 Ap</b>	[lə sã ]
<b>58 Gc</b>	[lə sã ]
<b>59 Ap</b>	[ œ̃ ãfã ] [ sans liaison]
<b>60 Gc</b>	[ œ̃ nãfã ]
<b>61 Ens</b>	[ œ̃ nãfã ]
<b>62 Gc</b>	[ œ̃ nãfã ]
<b>63 Ap</b>	[ ɛ̃ ] (p.81)

L'Ap a lu le groupe de mots « un enfant » au tour 59 sans faire la liaison : « [ œ̃ ãfã ] » au lieu de « [ œ̃ nãfã ] », exerçant ainsi sa fonction d'informateur et d'évaluateur, l'enseignante intervient en corrigeant directement l'Ap au 61. Il est intéressant de souligner qu'au tour 60 le groupe-classe n'a pas suivi l'Ap dans l'erreur. Le Gc a prononcé « [ œ̃ nãfã ] ». On aurait pu considérer cet acte du groupe-classe comme une correction implicite inter-apprenants si l'Ap s'était corrigé verbalement au tour 60. Mais le guide et l'évaluatrice qu'est l'enseignante était déjà là pour apporter son soutien à l'Ap. Par la suite, l'enseignante ne reprend la parole qu'au tour 118, pour mettre fin à la séance de lecture et annoncer une autre activité : « *prenez les ardoises* ». Par cette injonction, elle invite les apprenants à écrire sur leurs ardoises les 26 lettres de l'alphabet français. Ici également, l'enseignante est dans sa posture d'animatrice qui donne des consignes. À partir de ce tour de parole (118), elle marque sa présence régulière dans l'interaction. Une fois les lettres de l'alphabet français inscrites sur les ardoises, l'Ens sollicite un volontaire qui reprend oralement les 26 lettres écrites sur le tableau. La tâche est essentiellement un exercice de mémorisation et de répétition à haute voix. S'ensuit une série de lectures individuelles de lettres de l'alphabet français. L'enseignante affirme sa présence comme « guide » et assume également sa fonction de « juge » au niveau de la prononciation et de la suite alphabétique comme nous pouvons le constater dans les tours de parole suivants :

<b>120</b>	<b>Ens</b>	suivez au tableau/ bien qui va lire/
<b>121</b>	<b>Gc</b>	moi moi
<b>122</b>	<b>Ens</b>	ohɔn i jɔ i k'a kalan (oui lève-toi et lis)
<b>123</b>	<b>Ap</b>	a b c d e f g h i j k l n m o
<b>124</b>	<b>Ens</b>	anhan/ est que défaut ni do t'a la/ (est-ce qu'il n y a pas une petite faute/)
<b>125</b>	<b>Gc</b>	awɔ (oui)

<b>126</b>	<b>Ens</b>	han/ h i j k l M m fɔlɔ de be nan sani ka n nan m n ɔnhɔn (m vient avant n m n oui)
<b>127</b>	<b>Ap</b>	n o p q r s t
<b>128</b>	<b>Ens</b>	q r s t/ u ɔnhɔn (oui)
<b>129</b>	<b>Ap</b>	u v w x y z
<b>130</b>	<b>Ens</b>	bien donc ça c'est les vingt-six lettres de l'alphabet fran :: fran ::
<b>131</b>	<b>Gc</b>	çais
<b>132</b>	<b>Ens</b>	bien donc parmi ces vingt-six lettres françaises aujourd'hui nous allons voir la lettre [v] donc à la fin de la leçon chacun de vous doit être capable d'écrire correctement la lettre [v] et de reconnaître la lettre [v] dans une phrase ou dans un :: dans un mot/ est-ce que vous avez compris/ (p.83-84)

L'engagement de l'enseignante dans cette partie de l'interaction a pour objectif de venir en aide aux apprenants. En tant que vecteur de connaissances et évaluatrice, l'enseignante sollicite de manière implicite les élèves à réfléchir sur l'intervention de leur collègue au tour 124. Il y a une erreur au tour 123. La classe confirme au tour 125 qu'il y a bien une erreur suite à cette question en bamanankan de l'enseignante au tour 124 « *(est-ce qu'il n y a pas une petite faute/)* ». L'Ap a fait intervenir la lettre N avant la M. Au tour 126 et 127, l'enseignante en tant que vecteur de connaissances et évaluatrice donne l'ordre exact de l'alphabet corrigeant ainsi la faute qui se situait dans la suite logique des lettres de l'alphabet français en sollicitant les apprenants qui, à haute voix restituent l'ordre des alphabets. Ensuite par le tour 132 elle met fin à cette partie de l'activité et lance une activité d'écriture centrée sur la lettre « v ».

Au tour 132, on remarque que l'enseignante marque également son rôle de guide et d'animateur pour l'activité d'écriture. Elle annonce l'activité et les attentes en termes de compétences chez les apprenants au terme de la séquence. En effet, à la fin de cette activité, chaque apprenant devrait être en mesure, non seulement d'écrire la lettre « v » mais devrait la reconnaître en toutes circonstances. Pour atteindre cet objectif, elle entend apprendre à ses élèves à bien écrire cette lettre par une technique de dissociation des traits nécessaires à son écriture. Du tour 132 jusqu'au tour 187, elle est très présente dans l'interaction, assumant pleinement sa fonction d'évaluateur afin de vérifier l'exactitude de ce que les apprenants écrivent sur les ardoises. Ensuite, elle guide une première lecture des mots et phrases qu'elle a formés à partir de la lettre « v » comme nous pouvons constater dans les prises de parole ci-dessous.

<b>202</b>	<b>Ap</b>	[va]
<b>203</b>	<b>Gc</b>	[va]
<b>204</b>	<b>Ap</b>	[vi] il hésite, il a lu vi à la place de vo ]

205	Gc	[vo] [ses collègues corrigent ]
206	Ap	[silence ]
207	Ap	[ zə la :: ] [un autre apprenant prend le devant ] je la la ::
208	Ap	[ zə la :: ]
209	Gc	[ zə lav :: ]
210	Ens	[ ʒə LAV ]
211	Gc	[ zə lav ]
212	Ap	[il est bloqué ]
213	Gc	moi moi
214	Ens	[ la tət də loli ]
215	Gc	[ la tət də loli ]
216	Ens	un garçon maintenant Tahirou (p.87)

En tant que vecteur de connaissances, l'enseignante prend la parole en 210 pour débloquent l'Ap qui n'arrivait pas à lire correctement la phrase : « [ zə lav la tət də loli ] » puisqu'il hésitait et attendait visiblement une aide au tour 209. L'Ens s'emploie alors au tour 210 avec insistance « [ ʒə LAV ] », mais n'achève pas totalement la phrase. C'est une manière d'aider, de guider et d'encourager et de lui donner confiance. Hélas, l'Ap est complètement bloqué au tour 211. Des apprenants ayant constaté cela, demandent la parole pour continuer la lecture. C'était presque la fin du texte. L'enseignante prend la parole au 214 pour guider le reste de la lecture vu que l'Ap n'était plus capable d'avancer tout seul. Comme animatrice, l'enseignante encourage les garçons à prendre la parole pour guider une autre lecture. Ensuite, elle n'intervient qu'au tour 239 pour demander du calme « **n kana mangan mən** (*je ne veux plus vous entendre*) », émettant ainsi une consigne pour restaurer l'ordre. C'est une opération de mise en garde comme le dirait Dabène (1984b).

### Les prises de parole dans la deuxième activité SH

Le cours est exécuté en bamanankan. Sur 268 tours de parole, le Gc prend la parole 73 fois. Tout au long de la séquence le Gc répond à l'Ens par « oui » ou « non » au moins 30 fois sur ses 73 prises de parole. Concernant l'Ap, sur les 268 tours de parole, il intervient 65 fois, généralement pour demander la parole. Quelques fois, l'Ap répond directement aux questions de l'Ens. Quant à l'enseignante, elle prend la parole 134 fois. Contrairement à la première séquence, c'est elle qui occupe le plus la scène. Elle garde plus longtemps la parole pour guider, inciter à la prise de parole et conduire les apprenants à la réflexion pour répondre aux questions qu'elle pose. Les extraits suivants illustrent son apport important dans les prises de parole.

- 16 Gc oui  
 17 Ens bien donc o kɔ̀nɔ̀nan nan an be jatiminin ke mɔ̀kɔ̀ hakela mɔ̀kɔ̀ hake min be sɔ̀rɔ̀ an ka kin kɔ̀nɔ̀n ni o bɔ̀layi chiya min be an ka kin kɔ̀nɔ̀n ni o fana bolayi kan minu be fɔ̀ en ka kin kɔ̀nɔ̀n donc ni o bɔ̀laye dinɛn minu be ke an ka kin kɔ̀nɔ̀n donc dinɛn minu be pratiqué an ka kin kɔ̀nɔ̀n est-ce que vous avez compris/

*(bien donc dans ce contexte on compte le nombre de personnes le nombre de personnes qui se trouvent dans notre quartier après cela les ethnies qui sont dans notre quartier après cela aussi les langues qui sont parlées dans notre quartier donc après cela les religions qui sont pratiquées dans notre quartier dans les religions qui sont pratiquées dans notre dans notre quartier est-ce que vous avez compris/*

- 18 Gc oui (p.90).

La plupart du temps, les apprenants interviennent pour confirmer les propos de l'enseignante, mais aussi pour marquer leur participation au cours, voire pour témoigner à l'enseignante qu'ils ont bien assimilé ses propos. Au début de la séquence, l'enseignante mobilise un discours d'explicitation de consignes en bamankan — langue commune partagée : elle explique aux apprenants non seulement l'objet du cours, mais aussi les thèmes qui seront abordés et leur enchainement. Le fait qu'elle garde la parole plus longtemps que les apprenants, provient de son triple rôle d'animateur, de vecteur de connaissances, et de juge qui lui confèrent la responsabilité d'informer les apprenants, de les guider et de les évaluer sur les activités de classe. L'intervention des apprenants dans cette première phase est minimale excédant à peine un énoncé. Sur les 138 prises de parole des apprenants, le tour 219 est le plus long (15 mots).

- 213 Gc non  
 214 Ap xxx  
 215 Ens han/ (oui/)  
 216 Ap xxx  
 217 Ens ka n'i sigi ka kuman i yereman f'i ka bla a la fɔ̀lɔ̀ ɔ̀nhɔ̀n  
*(ne prends pas la parole tout seul attends d'être interrogé oui)*  
 218 Ap wariba dun  
*(faire trop de dépense)*  
 219 Ens ani wariba dun  
*(faire trop de dépense)*  
 220 Ap ni be duminiba dun don mina ni i man dumini sɔ̀rɔ̀ i be suɛnli ke  
*(quand tu manges de manière extravagante le jour où tu ne trouves pas à manger tu voleras)*  
 221 Ens ni be duminiba dun don mina ni i man dumini sɔ̀rɔ̀ i be suɛnli ke ɔ̀nhɔ̀n Tahiru  
*(quand tu manges de manière extravagante le jour où tu ne trouves pas à manger tu voleras)*  
 222 Ap ani kalan ke baliya  
*(et le fait de ne pas étudier)*  
 223 Ens ani kalan ke baliya Kasim

(et le fait de ne pas étudier)  
 224 Gc xxx (p.100-101)

À travers ces tours de parole suscitées on remarque que c'est l'enseignante qui garde plus longtemps la parole. Cela est dû à son rôle de leader de la classe, c'est elle qui détient le savoir et doit guider les apprenants pour faire acquérir ces savoirs ; assume sa fonction de vecteur de connaissances. Les apprenants la suivent et se laissent guider dans toutes les activités. Après le décompte des prises de parole, analysons à présent, la fréquence d'utilisation de la langue française dans ce cours en bamanankan.

### 3.6. L'émergence du bamanankan dans la séquence en français (séquence LC)

Les élèves et l'enseignante utilisent treize<sup>62</sup> fois le bamanankan. La plupart des usages du bamanankan sont faits par l'enseignante. Elle utilise cette langue aux tours : 118, 122, 124, 126, 128, 134, 136, 138, 264, 266, soit dans 10 tours de parole sur 267 tours, ce qui est relativement peu. Mais cela se comprend du fait que le séquence est censé se dispenser uniquement en français. Quant aux apprenants, ils prennent la parole seulement trois fois en bamanankan aux tours 125, 135, 266. On peut dire que les élèves ont bien intégré la règle implicite de l'utilisation du français en cours de français. Mais il nous semble important de souligner qu'il s'agissait d'une activité d'écriture et de lecture. En effet, il n'y a pas eu beaucoup de questions qui nécessitent des interventions communicationnelles de la part des apprenants. La même réflexion est valable pour l'enseignante qui n'a pris que 10 fois la parole en bamanankan. Cependant, les fois où l'enseignante a pris la parole en bamanankan méritent notre attention. Elle prend majoritairement la parole en bamanankan dans des situation cruciales que nous analysons ci-dessous. L'intrusion du bamanankan dans le français côté apprenant est impulsée par l'enseignante. L'enchaînement des échanges montre qu'elles adviennent chaque fois après que l'enseignante ait fait usage du bamanankan. La première occurrence se produit suite à un énoncé de l'enseignante en code mixte français/bamanankan au tour 124 « **Ens anhan/ est que défaut ni do t'a la/** » (*oui/ est-ce qu'il n'y a pas une petite Faute/*). Le groupe-classe (Gc) répond collectivement en bamanankan à l'enseignante au

<sup>62</sup> Le changement de code vers le bamanankan est calculé en fonction des tours de parole. Un tour de parole est égal à une seule occurrence de changement de code, s'il y en a. À l'intérieur de chaque tour de parole, il y a souvent plusieurs occurrences d'alternance. Mais nous ne comptons que les alternances lors des changements inter-intervention et non celles intra-intervention.

tour 125 par : « **awɔ** » qui signifie « oui ». Suite à une question posée par l'enseignante en bamanankan au 134, l'Ap répond en bamanankan au tour 135, comme nous pouvons le constater dans l'extrait ci-dessous.

**134**      **Ens**    bien maintenant nous allons composer la lettre « v » on doit savoir d'abord comment on écrit la lettre « v » \ ça c'est la lettre « v » minus :: minuscule donc la lettre « v » est composée de combien de partie/ **ni an ye lettre « v » in jate minin an be se k'a kla kla yɔɔ joli/a be se k'a kla kla yɔɔ joli ye/**

*(si on considère la lettre « v » on peut la diviser en combien de partie/ en combien de partie peut-on la diviser/)*

**135.**      **Ap**    **saba** (trois)

**136**      **Ens**    **oui aisata saba na saba jira n'nan/ n'i bolo da saba kan suivez bien au tableau\ un deux ɔnhɔn**

*(oui Aissata trois viens me montrer le troisième/viens poser ta main sur les trois suivez au tableau\ un deux oui) est-ce que c'est cinq donc on peut diviser la lettre « v » en cinq par:: partie un deux trois quatre cinq est-ce que vous avez compris/*

**137**      **Gc**    oui::

**138**      **Ens**    **o ye filanan ye an be kla yeɛ tuguni o ye sabanan ye**

*(c'est la deuxième ensuite on monte à nouveau c'est la troisième) donc on fait comme ça ça c'est/ quatre et cinq est-ce que vous avez compris/*

**139**      **Gc**    oui/ (p.84).

[...]

**261**      **Gc**    moi moi

**262**      **Ens**    c'est bon

**263**      **Gc**    moi moi moi

**264**      **Ens**    **c'est bon / ni ye e shyen joli ye kenɛ man/**

*(cela fait combien de fois que tu sors/)* [elle répond à un élève qui demande à sortir]

**265**      **Ap**    **ne be ka taa n sukunen ke/**

*(je m'en vais uriner)*

**266**      **Ens**    **unhun i teliya**

*(oui dépêche-toi/)* [ Ens a de la visite ] xxx (p. 89).

Pour répondre à la question de l'enseignante, l'Ap intervient au tour 135 et répond par « **saba** » qui signifie « trois ». En fin, la dernière intervention des apprenants dans cette séquence s'effectue au tour 266 où un Ap répond à la prise de parole de l'enseignante au tour 264 : « **c'est bon ni ye e shyen joli ye kenɛ man/** *(c'est bon cela fait combien de fois déjà que tu sors/)* ». Ainsi, l'Ap répond au tour 265 : « **ne be ka taa n sukunen ke/** *(je vais uriner)* ». C'est la seule fois où un apprenant construit une phrase complète en langue bamanankan. Il devait expliquer à l'enseignante, la raison pour laquelle il demande à sortir de classe. Il s'agit donc pour cet échange d'un niveau communicatif et non méta-communicatif, ce qui explique que la langue commune partagée par l'enseignant et l'élève soit la plus efficace dans cette situation de communication. On note que le sujet est intime, le choix de code aussi. Les autres

occurrences d'interventions d'apprenants en langue bamanankan ont pour objectif de confirmer et répéter le modèle proposé par l'enseignante.

Si nous retournons au tour de parole 134 ci-dessus, nous constatons qu'après avoir posé une question en langue française, et face à l'inaction qui semble inhabituelle chez les apprenants, l'Ens reprend la question en bamanankan. Subitement, des voix s'élèvent pour répondre comme c'est le cas au tour 135. On notera aussi que les consignes sont souvent données en bamanankan, la langue partagée. Au tour 118, par exemple, l'enseignante demande aux apprenants de sortir leurs ardoises, afin de vérifier que tous les élèves les ont. Il s'est avéré que certains élèves n'en avaient pas. Elle montre donc son mécontentement en bamanankan en ces termes :

- 118**     **Ens**     bien prenez les ardoises                     [longue pause sous bruit pendant que les élèves sortent leurs ardoises] dépêchez-vous                     **o tuman aw ta dɔn ko baara be ke bi wa/ ne m'an fɔ ko ni aw be nan aw ni baara ke minan dafale ka nan/ n'an fɔ la k'aw ka sebeli ke dɔɔn aw be nan aw ŋen were k'aw be na taa la craie ŋini\ taa ka bɔ n dala/ HEI/** [pour demander du calme] donc vous allez écrire les 26 lettres de l'alphabet français sur les ardoise [longue période de travail sous bruit]/ **han Solo/han/bɔ bɔ bɔ i ka taa/ bɔ i ka taa a ŋini/** e dun/ qui va écrire au tableau les vingt ::  
*(donc ne saviez-vous pas que nous travaillons aujourd'hui/ ne vous ai-je pas dit qu'en venant d'apporter le matériel de travail au complet/ dès qu'on vous demande d'écrire vous venez ouvrir vos yeux en disant que vous partez chercher de la craie\ dégage/ oui Solo/oui : sors sors sors/ sors pour aller en chercher/ et toi/)* qui va écrire au tableau les vingt ::
- 119**     **Gc**     moi madame moi madame moi madame moi moi moi
- 120**     **Ens**     suivez au tableau                     bien qui va lire/
- 121**     **Gc**     moi moi
- 122**     **Ens**     **ɔhɔn i jɔ i k'a kalan**  
*(oui lève-toi et lis)*
- 123**     **Ap**     a b c d e f g h i j k l m n o
- 124**     **Ens**     **anhan/ est-ce que défaut ni dɔ t'a la/**  
*(oui/ est-ce qu'il n'y a pas un petit défaut)*
- 125**     **Gc**     **awɔ**  
*(oui)*
- 126**     **Ens**     **han/ h i j k l M m fɔɔ de be nan sani ka n nan m n ɔnhɔn/**  
*(oui h I j k l M m vient en premier avant n m n oui/)* ( p.83)

L'utilisation de la langue première, partagée avec les élèves, lui permet plus facilement d'exprimer de fortes émotions ; cette langue a une force illocutoire que le français n'aurait peut-être pas dans cette situation de communication. Au tour 122, l'enseignante invite un apprenant à se tenir debout pour lire les 26 lettres de l'alphabet qu'un élève a précédemment écrit au tableau : « **ɔhɔn i jɔ i k'a kalan** *(oui tiens-toi debout et lis)* ». Au tour 124, en bamanankan, comme nous venons de voir plus haut, l'enseignante interrompt la lecture de l'Ap et interroge la classe : « **anhan/ est ce défaut ni dɔ t'a**

**la/** (*oui/ est-ce qu'il n'y a pas une petite faute/* ». Au tour 126, elle corrige alors Ap : « han/ h i j k l M m **fo** **de be nan sani ka n nan m n ɔnhɔn/** (*oui/ h i j k l M m vient en premier avant n mn oui/*). Au tour 128, son intervention est corrective. Elle aide l'apprenant en lecture à se retrouver. Après les lettres « *q r s t/ u* », celui-ci n'arrivait pas à avancer ; elle lui donne un coup de pouce : « *q r s t/ u ɔnhɔn (oui)* ».

On constate que le bamanankan intervient dans des situations communicationnelles mais aussi méta-communicationnelles dans la mesure où, pour apporter des compléments d'information ou pour des actes correctives, l'enseignante utilise la langue commune des acteurs de la classe pour communiquer. La force illocutoire de la langue commune est une assurance de la compréhension du message véhiculé.

### 3.7. L'émergence du français dans la séquence SH en bamanankan

Dans cette séquence exécutée en bamanankan, nous constatons un usage plus régulier de la langue française de la part de l'enseignante et des apprenants. Sur 275 tours de parole, la langue française est utilisée dans plus de 116 prises de parole. Sur ces 116 tours, les apprenants se servent de la langue française 55 fois et l'enseignante 61 fois. Comme dans la première séquence, lorsque ce sont les apprenants qui font usage de la langue française, généralement, c'est pour répondre à une requête de l'enseignante par « oui » ou « non » ou bien pour demander la parole par « moi madame ». C'est pour cette raison que la fréquence d'usage des termes « oui » et « non » est plus élevée. Sur les 55 utilisations du français par les apprenants, les deux adverbes d'affirmation et de négation représentent 32 occurrences, donc la majorité. Il s'agit de formules rituelles très familières aux élèves. L'utilisation du français pour demander la parole fait d'ailleurs toujours suite à une question de l'enseignante. En conséquence, « moi » ou « moi madame » interviennent 16 fois, montrant l'implication et la coopération des élèves. Mais les apprenants et l'enseignante utilisent d'autres morphèmes qui, pédagogiquement jouent un rôle important dans le processus de la construction des savoirs : « *président, voler, voleur, quartier, vaurien.* ». Cela semble relever de son statut d'expert, détenteur de savoir, mais aussi de son rôle de guide. Le cours débute par des consignes d'autorité en langue française lorsqu'elle invite les apprenants à se lever et à s'asseoir : « *bien debout [ Toute la classe se lève ] asseyez-vous [ Toute la classe s'assoit ] debout asseyez-vous/ croisez les bras croisez les bras /* ». Les 61 tours de parole de l'enseignante présentent parfois des énoncés en code mixte, français et bamanankan — comme nous pouvons le constater dans cette intervention :

255      **Ens**    an ka dusu ta maintenant anw minu ye ekoli denw ye dow ko vaurien ko ni i kela vaurien k'o bi se k'i lase kaso man maintenant ni an ye vaurien ni ta an be se ka fo o man ko fukariya parce que hali ni i donnankalan la k'a fo ko an be kalansola yan ko y'an ka baara baneye o te se ka ke an ka baara baneye de an bi nan kalan nan an masaw jenna anw ko k'an do ekoli la an be na ekoliso la an bena kalan ke karamoko be min fo an be o lamen ka baara ke ni o ye o dela en be se ka kalan ke maintenant ni an bola kalan la an kela ce ye wo an kela muso ye wo n'i taara so an se ye baara min ye an se fangala baara min ye an be an masaw demen an b'a mansa demen ola o de b'a to an te ke an te ke fukariye o de ba to kalan nanna an bolo a man nan an bolo sini man sinikene man ni an bola an be se ka do ke an yereye parce que n'a fola k'an nanan kalan la e ye kalan ke e man kalan nan i te sokonon baara fanan nan moko te Ala deli kalan ka cen an bolo mais ni kalan cenan i bena taa mun ke/ i fa ye senekela ye i t'i sene nendon i fa ye jako kela ye i ti jako nendon i fa ye kolon selila ye i ti kol seli nendon donc karamoko be min fo aw nannan ni an bola so an ka gere an somokow la o t'a yira ka fo ko an ka leçon ta dabila de an be leçon ta an se fe est-ce que vous avez compris/

*(soyons courageux maintenant nous qui sommes des élèves certains disent vaurien que si tu es un vaurien cela peut te conduire au vol maintenant si nous prenons le terme vaurien nous pouvons appeler ça la fainéantise (fukariya) parce que même si tu es inscrit à l'école dire qu'on est à l'école ici par conséquent nous avons fini notre travail cela n'est pas vrai hein on vient à l'école nos parents nous ont accordé cela on vient à l'école pour étudier on écoute ce que le maître dit on travaille avec ça c'est ainsi qu'on peut étudier maintenant si on quitte l'école qu'on soit garçon ou fille si tu vas à la maison tout ce qu'on peut faire ce que ta force physique te permet de faire on aide nos parents on aide nos parents avec ça c'est ce qui fait qu'on ne devient pas on ne devient pas fainéant c'est qui fait que, qu'on réussisse dans les études ou non dans l'avenir on peut se battre pour réussir parce que s'il est dit on est inscrit à l'école tu as étudié tu n'as pas réussi tu ne peux pas non plus faire les activités ménagères personne n'implore Dieu pour l'échec mais si tu échoues dans les études qu'est-ce que tu feras/ ton père est agriculteur tu ne sais pas cultiver ton père est commerçant tu ne sais pas faire du commerce ton père est creuseur de puit tu ne sais pas creuser de puit donc ce que le maître vous dit si on quitte la maison approchons-nous de nos familles cela ne veut pas dire qu'on ne doit pas apprendre nos leçons hein on apprend nos leçon pendant ce temps est-ce que vous avez compris/ ) (p.103-104).*

Dans ce long discours explicatif et de conseil de l'enseignante en bamanankan, on constate des usages parsemés de la langue française comme « *maintenant, parce que, vaurien, leçon, est-ce que vous avez compris* ». Cela s'explique aussi par la situation sociolinguistique du Mali où plusieurs emprunts ont intégré le bamanankan. Certains de ces emprunts se sont bambarisés comme « vaurien, leçon, parceque ». En effet, ici, on tend vers la fin de l'activité. L'enseignante endosse le rôle de donneur de conseil d'ordre moral aux apprenants. Il faut rappeler que dans un contexte malien, l'enseignant est aussi un éducateur. Il se substitue aux parents d'élèves dès lors que ceux-ci franchissent les portes de l'école. Pour réussir à l'école et dans sa vie sociale, au Mali, la bénédiction des parents étant une nécessité ; l'enseignante conseille à ses élèves de combiner les activités scolaires et l'aide aux tâches ménagères. De plus, l'école n'étant pas considérée comme la

seule voie pouvant mener à réussite sociale, elle sensibilise ses élèves à participer aux activités extrascolaires afin d'affronter toutes les situations de la vie sociale.

### 3.7.1. L'utilisation de la langue française dans la séquence 2 SH joue un rôle pédagogique important

Comme dans la première séquence, le fait que les acteurs de la classe utilisent le français pendant le cours exécuté en bamanankan a parfois une raison pédagogique. Observons les six tours de parole ci-dessous.

- |    |     |  |
|----|-----|--|
| 7  | Ens | <b>Fana bien maintenant an be sigida min nan jon bena o sigida tɔgɔ fɔ/</b><br><i>(Fana maintenant le quartier dans lequel nous sommes qui peut me dire le nom du quartier/)</i> |
| 8  | Gc  | <b>moi Bajalan Bajalan</b><br><i>(moi à Badjalan Badjalan)</i>   |
| 9  | Ens | <b>Bajalan bien donc n an b'a fɔ o man tubabukan nan ko quar::</b><br><i>(Badjalan bien donc qu'on appelle en français quart ::)</i>   |
| 10 | Gc  | tier   |
| 11 | Ens | <b>quartier donc an ka quartier tɔgɔ ko baja ::</b><br><i>(quartier donc notre quartier s'appelle Badja ::)</i>  |
| 12 | Gc  | lan (p.89-90).   |

Nous constatons que l'enseignante part du bamanankan, langue d'enseignement, pour aider les apprenants à découvrir un concept en langue française. Au tour 7, elle demande aux apprenants de trouver le nom de leur « **sigida** (quartier) ». Au tour 8, toute la classe demande la parole et dans la foulée, on entend « *Bajalan bajalan* » dans la prise de parole d'un apprenant qui n'a pas attendu d'être interrogé. Au 9, l'enseignante confirme l'information donnée par la classe « *Bajalan bien* » et lance une autre question. Cette fois-ci, il s'agit pour les élèves de trouver le nom de « **sigida** (quartier) » en langue française. Elle ébauche le terme en langue française « **donc n an b'a fɔ o man tubabukan nan ko quar::** (donc qu'on appelle en français quart ::) » ; et laisse les apprenants trouver le mot correct. La réponse ne tarde pas à tomber au tour 12.

Du tour 199 au 207, en faisant intervenir le français, l'enseignante ouvre une entrée d'activité métalinguistique autour du lexique « vol ».

- |     |     |   |
|-----|-----|---|
| 200 | Ens | <b>donc an ka bi hamdadenya sabatili kalan la an be na suɲen:: an be na suɲenli de ye/ suɲenli be fɔ tubabu kan la cokodi/</b><br><i>(donc aujourd'hui dans notre cours de sciences humaines nous allons on va vo:: on va voir le vol/ comment dit-on voler en français/)</i> |
| 201 | Ap  | voler   |
| 202 | Ens | <b>han/</b><br><i>(quoi/)</i>   |

- 203 Gc voler
- 204 Ens voler donc le::
- 205 Gc voler
- 206 Ens vol bien an ka kalansen ban le kɔfɛ an ka kan se k'a dɔn suŋɛnli ye fɛnmi ye fɛnmi be mɔgɔ bla suŋɛnli la an ka ka sen ka dɔn suŋɛnli kɔfɛ a be se ka ŋankata min lase an man est-ce que vous avez compris donc leçon ni kɔfɛ kalanden kele kele nan be kakan ka se ka o dɔn/ an ko tubabukan la a be fɔ suŋɛnli man ko le:: le vol donc nzon de bi wele ko vo::
- (vol donc après ce cours on doit être à mesure de savoir ce qu'est le vol ce qui conduit au vol on doit pouvoir savoir après le vol les conséquences que cela nous apporte est-ce que vous avez compris donc après cette leçon chaque élève doit être à mesure de savoir cela/ on a dit qu'en français on appelle suŋɛnli le :: le vol donc on appelle nzon le ::*
- 207 Gc voleur
- 208 Ens bien maintenant an ko ko suŋɛnli be an se kaso man maintenant karamɔkɔ b'aw ŋinikaw mun de be hamdamen bla suŋɛnli la/ an b'a tike kɔrɔta dɔn mɔkɔ kana kuman/
- (bien maintenant on a dit que le vol nous mène à la prison maintenant madame vous pose la question qu'est-ce qui amène une personne à voler/ on lève uniquement les mains que personne ne parle/) (p.99-100).*

À l'entame de l'activité devant se dérouler en bamanankan, après une mise en situation dans les prises de parole précédente, l'enseignante informe les apprenant sur le contour du travail qu'ils aborderont ensemble. Il s'agit de réfléchir avec les élèves sur un fléau appelé « **suŋɛnli** (le vol). » De prime abord, elle pose la question : **suŋɛnli be fɔ tubabu kan la cokodi/** (comment dit-on le vol en français/). La question permet aux apprenants de confronter les deux langues : français et bamanankan. Au tour 200, un apprenant prend subitement la parole et répond : « voler ». Cette réponse n'ayant pas donné satisfaction à l'enseignante, elle exhorte la classe à produire d'autres réponses : 201- **han/** (quoi/). La première réponse de l'Ap semble influencer la classe. Ainsi, le groupe classe répond par le verbe « voler ». Sans faire aucune appréciation explicite des réponses données, l'enseignante poursuit son chemin d'impulsion à la réflexion et au tour 203, elle reprend la réponse des apprenants « *voler donc le::* » tout en leur montrant par une intonation étirée et montante « *le ::* » qu'elle s'attend à une autre réponse. Au 204, on voit que la réponse des apprenants n'a pas évolué. L'enseignante finit par prendre la parole au tour 205 et donne la réponse : « le vol ». Mais l'enseignante ne s'arrête pas là. Dans le même tour de parole (205), après l'explication des objectifs du cours elle dirige les échanges vers une autre réflexion métalinguistique. On constate que l'enseignante poursuit la discussion autour de la notion du vol. Après avoir permis aux apprenants de découvrir ce que signifie « **suŋɛnli** (le vol) » en langue française ; les élèves doivent désormais réfléchir et dire ce que signifie « **nzon** (le voleur) » en langue française : « **an**

**ko tubabukan la a be fɔ suŋɛnli man ko le:: le vol donc nzon de bi wele ko vo::** » (on a dit qu'en français on appelle suŋɛnli le :: le vol donc on appelle nzon le vo ::). À travers ce métadiscours à la fois explicatif et informatif, l'enseignante exhorte les apprenants à la comparaison des deux langues, à découvrir les notions autour du lexique « vol ». Cette série de réflexions que l'enseignante impose aux apprenants leur a permis de découvrir toutes les notions autour de « *suŋɛnli* » en langue française. Même si les élèves connaissaient déjà le verbe voler, ils ne savaient certainement pas la nature de ce mot. Comme nous avons vu plus haut, les apprenants ne faisaient pas la distinction entre le vol et voler en bamanankan. Ils traduisaient le substantif « *suŋɛnli* » qui signifie le vol par voler. La réflexion métalinguistique leur a permis de prendre conscience et d'appréhender les différentes formes : « voler, vol, voleur » en langue française.

Au 207, l'enseignante donne son appréciation : « bien » et poursuit alors le cours à travers cette question : « *maintenant an ko ko suŋɛnli be an se kaso man maintenant karamɔkɔ b'aw ŋinikaw mun de be hamdamen bla suŋɛnli la/* (bien maintenant on a dit que le vol nous mène à la prison maintenant madame vous pose la question qu'est-ce qui amène une personne à voler) ». Ensuite l'enseignante revient encore une fois à une activité métalinguistique autour de « *vaurien* ». Ce mot français comme utilisé dans ce corpus est un mot bamanankan, emprunté à la langue française. La première utilisation qui en est faite intervient au tour 231.

232	Ap	<b>ani voriɛnya</b> ( <i>et la fénéantise</i> )
233	Ens	<b>ani voriɛnya</b> ( <i>et la fénéantise</i> ) (p.101).

La première utilisation faite par un apprenant est confirmée au 232 par l'enseignante. Cependant au début du tour 254, l'enseignante revient sur le même terme de manière francisée.

255	Ens	<b>an ka dusu ta maintenant anw minu ye ekɔli denw ye dɔw ko vaurien ko ni i kela vaurien k'o bi se k'i lase kaso man maintenant ni an ye vaurien ni ta an be se ka fɔ o man ko fukariya [...]</b> ( <i>soyons courageux maintenant nous qui sommes les élèves certains ont dit vaurien que si tu es un vaurien que cela peut t'amener à la prison maintenant si on prend ce terme vaurien on peut l'appeler la fainéantise.</i> ) (p.103).
-----	-----	--

L'enseignante part d'une stratégie de traduction avec un métadiscours explicatif sur le sens des mots dans le but de s'assurer que les apprenants ont compris le sens réel du mot « *vaurien* ». Contrairement aux occurrences précédentes où la recherche du sens se

fait du bamanankan vers le français, cette fois-ci, l'enseignante part de la langue française vers le bamanankan. De plus, l'enseignante ne demande pas aux apprenants de chercher le sens du mot en bamanankan. Elle ne demande pas aux apprenants d'expliquer ce mot en français. Elle les informe simplement du sens du mot en bamanankan. En ce sens, deux hypothèses se présentent : d'une part, l'on pourrait penser que l'enseignante sait que les apprenants n'ont pas de difficulté en langue première —le bamanankan. Ce qui fait qu'elle ne juge pas nécessaire de s'attarder sur cette notion. Une simple explication éclairerait leur lanterne. C'est un mot dont la morphologie a été réadaptée à la langue bamanankan et s'intègre parfaitement dans le système syntaxique de cette langue. En conséquence, l'enseignante voudrait se rassurer de l'absence de toute ambiguïté autour de cette expression. En effet, l'alternance des deux codes se réalise souvent de manière imposée mais elle relève souvent d'actes libres comme nous le verrons dans la section suivante.

### **L'alternance codique imposée**

La situation communicative dans les séquences montre des actes d'alternance codique imposée. Ces situations se présentent lorsque l'enseignante se fixe comme objectif de faire découvrir de nouveaux mots ou nouvelles expressions aux apprenants en langue française. Nous disons qu'il s'agit d'une situation d'alternance codique imposée dans la mesure où l'objectif de l'enseignante est de partir de la langue première des apprenants (le bamanankan) pour leur faire découvrir de nouvelles expressions en langue française. Nous rappelons que dans le cadre de cette alternance nommée « *alternance codique imposée* » (Simon 1992), le recours à la langue cible dans le discours est indispensable comme nous pouvons le constater dans les exemples suivants.

- 9 Ens Bajalan bien donc n'an b'a fɔ o man tubabukan nan ko quar::**  
*(Bajalan bien donc qu'on appelle en français quar ::)*
- 10 Gc tier**
- 11 Ens quartier donc an ka quartier tɔgɔ ko bajalan**  
*(quartier donc notre quartier s'appelle bajalan) (89).*

En situation de communication endolingue où les apprenants reconnaissent le terme « quartier » comme un item lexical de leur langue maternelle, l'enseignante leur fait découvrir, par une stratégie de comparaison que le français et le bamanankan partagent le même item lexical. La stratégie impose la traduction de la langue bamanankan à la langue française. L'utilisation de la langue française devient indispensable pour provoquer chez les apprenants une mise en confrontation et réflexion sur le terme

« quartier » en français et en bamanankan. La situation d'alternance codique imposée s'illustre dans la séquence 2, du tour 199 au tour 206 que nous avons vu plus haut, où l'enseignante conduit ses apprenants de manière progressive à la découverte de nouvelles expressions en langue française. Dans cette série de prises de parole avec alternance codique imposée, l'enseignante a permis aux apprenants de découvrir sur le plan morpho-syntaxique la différence entre un vol (suŋɛnli) et un voleur (nzon). L'alternance codique imposée que nous venons de présenter est un acte conscient de la part de l'enseignante. Comme le signale Simon (1992), les expressions qu'elle a utilisées ne sont « *pas remplaçables par un équivalent* » dans la langue source. L'enseignante est obligée d'emprunter cette tournure pour atteindre ses objectifs de découverte de la langue française. Dans notre cas, l'alternance codique imposée se produit dans des situations de communication endolingue où le cours est exécuté en langue première.

### L'alternance codique libre

Contrairement à l'alternance codique imposée, celle libre est un phénomène qui intervient dans le discours de classe, mais rien ne l'impose aux acteurs de la classe. Dans cette situation comme le souligne Simon (1992) « *ni l'activité pédagogique ni le véhiculaire pédagogique choisi* » n'impose le recours à une autre langue. C'est une situation qui peut advenir dans des circonstances de communication endolingue comme en situation exolingue. Les exemples qui suivent (séquence 1), du tour de parole 124 au 126 et 134, et dans la séquence 2 (tour de parole 135, du 126 au 130 et du 175 au 178), nous permettent d'élucider ce phénomène.

<b>124</b>	<b>Ens</b>	<b>anhan/ est que défaut ni dɔ t'a la/</b> (oui/ est-ce qu'il n'y a pas un petit défaut/
<b>125</b>	<b>Gc</b>	<b>awɔ</b> (oui)
<b>126</b>	<b>Ens</b>	<b>han/ h i j k l M m fɔɔ de be nan sani ka n nan m n ɔnhɔn</b> (quoi/ h i j k l M m vient avant n m n oui/) ( p. 83).

Dans ces trois tours de parole où la langue apprise et la langue d'enseignement étant le français, des métadiscours utilisés par les apprenants et l'enseignante apparaissent en bamanankan. Pour interpeller les apprenants sur une erreur qu'elle a constatée, l'enseignante, de manière libre, fait usage du bamanankan alors que rien ne le lui impose. De son propre gré, elle utilise le bamanankan alors qu'elle pouvait bien les interpeller en langue française. En effet le bamanankan étant la langue commune de tous, elle est la

langue de communication par excellence. Cette langue permet d'attirer avec précision l'attention des apprenants. Il l'est de même pour la prise de parole de l'enseignante au tour numéro 134 de la séquence 1 où le métadiscours porté sur la construction de la lettre « v » est repris en bamanankan alors que la langue véhiculaire du cours est le français : « bien maintenant nous allons composer la lettre v on doit savoir d'abord comment on écrit la lettre v \ ça c'est la lettre v minus :: minuscule donc la lettre v est composée de combien de partie/ **ni an ye lettre v in jate minin an be se k'a kla kla yɔrɔ joli/a be se k'a kla kla yɔrɔ joli ye/** (si nous considérons la lettre v en combien de parties on peut la diviser/ on peut la diviser en combien de partie/) ». En bamanankan, l'enseignante reprend l'énoncé du cours qu'elle a, au préalable, expliqué en langue française. La reprise de l'énoncé en bamanankan est faite ici dans un souci de compréhension. L'enseignante veut se rassurer que l'explication donnée en langue française soit bien comprise et assimilée par les élèves. Puisqu'ils sont débutants en langue française, elle se sert de leur première langue pour revenir sur l'énoncé. C'est une langue véhiculaire partagée par l'enseignant et les apprenants. Un autre phénomène d'alternance codique libre s'observe dans les tours de parole qui suivent où apprenants et l'enseignante alternent bamanankan et français dans leur discours (séquence 2).

- 122      **Gc**    oui
- 123      **Ens**    **donc ni deye an ka sigida a siyaw a kanw ani dinenw ye est-ce que vous avez compris/**  
*(donc c'est cela les ethnies les langues et les religions de nos quartier est-ce que vous avez compris/)*
- 124      **Gc**    oui
- 125      **Ens**    **bien maintenant karamɔko benan njinikali dɔ kɛ an ye chiya fɔ chiya kɔnɔnan la dɔ ko ko numu/ ni an ye numuya ta est-ce que numu kan beyi wa/**  
*(bien maintenant la maitresse va poser une question on a parlé des ethnies parmi les ethnies quelqu'un a dit les forgerons/ si nous considérons le forgeron est-ce qu'il existe une langue forgeron/)*
- 126      **Ens**    **jɔn ye numu ye klasi kɔnɔn ya/**  
*(qui est forgeron dans la classe ici/)*
- 127      **Ap**    **ne ye bamanan de ye dɛ**  
*(moi je suis bamanan hein [en murmuration])*
- 128      **Ens**    **jɔn ye numu ye**  
*(qui est forgeron/)*
- 139      **Ap**    **numu t'a nan ya dɛ**  
*(il n'y a pas de forgeron ici hein) [en murmurant]*
- 130      **Ens**    **o tumanla Fanew teyi wa/ ne be numuw dɔn ni u man wili k'u jɔ n b'u ta u tɔgɔ man ɔnhɔn numu kan teyi wa/ est-ce que numu kan beyi/ donc an be se ka fɔ ko o teyi ko numuya te chiya ye parce que ni an ye chiyaw ta ni an ye chiyao chiya ta i be ta sɔrɔ numu be ala est-ce que vous avez compris/**

*(donc il n'y a pas les Fané/ moi je connais des forgerons s'ils ne se tiennent pas debout je les nommerai oui il n'y a pas de langue forgeron/ est-ce qu'il y a une langue forgeron/ donc nous pouvons dire que cela n'existe pas qu'être forgeron n'est pas une ethnie parce que si nous prenons les ethnies si nous prenons chaque ethnie il y a des forgerons dans toutes ces ethnies est-ce que vous avez compris/)*

**131**      **Ap**      oui (p. 95-96)

On constate un véritable va-et-vient entre le bamanankan et la langue française. On pourrait considérer certaines des utilisations de la langue française dans le discours en bamanankan comme inconsciente. Il s'agit d'expressions en langue française : « *est-ce que vous avez compris, est-ce que, bien maintenant, oui, non, donc* » qui s'intègrent dans le bamanankan tout en respectant l'organisation syntaxique et la sémantique du bamanankan. Il s'agit d'expressions françaises que l'on pourrait considérer comme des emprunts ; car ils s'intègrent parfaitement dans la syntaxe du bamanankan et ne pose aucun problème de compréhension. De plus, dans les habitudes linguistiques quotidiennes des maliens, ces expressions sont bien connues par les locuteurs du bamanankan. On les utilise naturellement en bamanankan. Ces expressions interviennent de manière spontanée et naturelle, souvent de manière inconsciente.

### 3.8. Intérêts pédagogiques des alternances ?

Les deux phénomènes d'alternance codique imposée et libre que nous venons d'analyser démontrent que dans le discours de classe, dans un environnement plurilingue, le va-et-vient entre les langues est indispensable. Cela peut relever d'un choix consciemment réfléchi et indispensable pour l'atteinte des objectifs pédagogiques. Cependant, le choix d'une langue ou d'une autre peut être aussi inconscient et parfois sans aucun besoin pédagogique. Dans le cas que nous venons d'étudier certains aspects de l'alternance codique libre ne jouent pas un rôle pédagogique particulier et interviennent souvent de manière inconsciente. En effet, « *est-ce que vous avez compris* », « *est-ce que* », « *bien maintenant* », « *oui* », « *non* », « *donc* » n'ont pas de fonction métalinguistique et ne joue pas un rôle particulier au niveau de la compréhension.

Au même moment, dans l'alternance codique libre, nous constatons que certains usages du bamanankan pendant le cours de français jouent un rôle pédagogique bien précis. Il s'agit de la traduction qui vise à lever toute ambiguïté de compréhension, surtout lorsque l'enseignante donne des consignes.

**118**      **Ens**      **bien prenez les ardoises**      [longue pause sous bruit pendant que les élèves sortent leurs ardoises] **dépêchez-vous**      **o tuman aw ta dɔn ko baara be kɛ bi wa/ ne m'an fɔ ko ni aw be nan aw ni baara kɛ minan dafale ka nan/ n'an fɔ la k'aw ka sebeli kɛ drɔon aw be nan aw ŋɛn wɛrɛ k'aw be na taa la craie ŋini\ taa ka bɔ n dala HEI/ [pour demander du calme] **donc vous allez écrire les 26 lettres de l'alphabet français sur les ardoises** [longue période de travail sous bruit]/ **han Solo/han/bɔ bɔ bɔ i ka taa/ bɔ i ka taa a ŋini/ e dun/ (oui Solo/oui : sors sors sors/ sors pour aller en chercher/ et toi/)**      **qui va écrire au tableau les vingt ::****

(bien prenez les ardoises dépêchez-vous      donc ne saviez-vous pas que nous travaillons aujourd'hui/ ne vous ai-je pas dit qu'en venant d'apporter le matériel de travail au complet/ dès qu'on vous demande d'écrire vous venez ouvrir vos yeux en disant que vous partez chercher de la craie\ dégage/) HEI/ [pour demander du calme] donc vous allez écrire les 26 lettres de l'alphabet français sur les ardoises      [longue période de travail sous bruit]/ et toi/ (oui Solo/oui : sors sors sors/ sors pour aller en chercher/ et toi/)      qui va écrire au tableau les vingt :: (p.83).

Ici, nous constatons que dans un premier temps, l'enseignante donne une consigne en français « prenez les ardoises ». Elle se rend compte que certains n'ont pas leurs ardoises. Pour exprimer de manière efficace son mécontentement, elle fait appel à la langue commune : « *(donc ne saviez-vous pas que nous travaillons aujourd'hui/ ne vous ai-je pas dit qu'en venant d'apporter le matériel de travail au complet/ dès qu'on vous demande d'écrire vous venez ouvrir vos yeux en disant que vous partez chercher de la craie\ dégage/)* ». Au tour 134 par exemple, après avoir posé la question de savoir le nombre de parties qui composent la lettre « v », elle traduit l'énoncé en bamanankan. La traduction permet aux apprenants qui ont un niveau débutant en langue française de prendre connaissance de manière claire et précise de l'objectif de la leçon.

De l'autre côté, l'alternance codique imposée joue également un rôle pédagogique important dans la mesure où elle met l'accent sur des phénomènes essentiellement linguistiques. On constate une volonté affichée de l'enseignante de mettre en relation les deux langues (bamanankan et français) afin d'éveiller la conscience métalinguistique des apprenants. Cette activité confronte les deux langues et enrichit le répertoire lexical et plurilingue des apprenants. Une particularité de l'alternance codique imposée se manifeste dans la séquence 1 (activité de lecture et d'écriture). L'enseignante est la seule à faire recours à la langue première pour interpeller, mettre en garde, et informer les apprenants. Les interventions des élèves adviennent dans des cas d'alternance codique libre et n'ont pas de poids majeur sur le processus pédagogique du cours. L'enseignante qui, sans aucune référence au programme d'enseignement, incite implicitement ses apprenants à une réflexion métalinguistique. Elle souhaite accroître la compétence

linguistique des apprenants et à les décomplexer dans l'utilisation de la langue française lorsqu'ils doivent y faire face en classe et dans d'autres situations de communication.

Ce chapitre sur l'interaction didactique nous a permis, dans un premier temps de comprendre la puissance illocutoire du bamanankan dans un cours de français en contexte bambarophone, surtout lorsque les apprenants n'ont que quelques mois d'expérience dans l'apprentissage de la langue seconde. De l'autre côté, il y a lieu d'insister avec force sur la stratégie que l'enseignante met en place pour passer le message didactique. On a compris que même si son parcours de formation en tant qu'enseignante lui imposait de séparer le bamanankan et le français dans la classe, cette enseignante, en se basant sur son expérience pense que l'éveil aux langues, à travers des activités métalinguistiques, est une condition de la réussite de son cours. Elle n'hésite pas à se servir des stratégies de traduction de la langue maternelle vers la langue seconde, et vice versa et de la comparaison pour sensibiliser les apprenants aux ressemblances et différences qui existent entre la langue d'appui et la langue cible. Ceci favorise particulièrement l'accès au sens dans la langue cible.

## CONCLUSION

L'objectif principal de la thèse consistait à faire un état des lieux de l'enseignement bilingue désigné par l'administration de l'Education Nationale sous le nom du Curriculum Bilingue. Il s'agissait d'une part d'examiner les textes officiels qui régissent le Curriculum Bilingue et d'autre part de les mettre en confrontation avec les pratiques dans les classes à travers une recherche de terrain. En dégagant les forces et les faiblesses du Curriculum Bilingue, notre travail visait à produire des éléments de diagnostic concernant sa pertinence pour l'école malienne.

Globalement, notre travail met en lumière deux angles d'analyse de l'élaboration et de la mise en œuvre du Curriculum Bilingue. Le premier angle concerne le niveau politico-administratif qui est responsable de la définition et de l'élaboration des politiques éducatives. Le second se situe au niveau de la pratique didactique sur le terrain, dans les salles de classe, avec les apprenants et leurs enseignants.

Concernant le premier thème, l'éducation bilingue s'est imposée comme le choix prioritaire pour un système d'enseignement de qualité. Le rapport des discussions avec les enseignants et les autres acteurs de l'Éducation Nationale et de l'école malienne fait ressortir une adhésion massive au Curriculum Bilingue. En termes d'acquisition de compétence, qui est l'un des points clés de l'adoption du Curriculum Bilingue, une unanimité se dégage autour des bénéfices importants de ce modèle d'enseignement bilingue. Le constat des acteurs interviewés montre que les enfants scolarisés dans les classes bilingues — bamanankan et français — ont une certaine facilité d'accès aux savoirs, en particulier dans les petites classes ; puisqu'à ce niveau-là l'enseignement est fait exclusivement en langue bamanankan, langue maternelle des apprenants. Les responsables au niveau de l'administration scolaire et les enseignants partagent le diagnostic positif selon lequel un enseignement qui, au début de la scolarisation, s'appuie sur la langue maternelle des enfants ne peut qu'être bénéfique. Les savoirs s'acquièrent avec beaucoup de facilité. Quels sont les éléments majeurs sur ce thème ?

Au niveau didactique, exploitant les déclarations où les enseignants reviennent sur leurs expériences de classe avec les apprenants, les principes fondateurs qui sous-tendent le Curriculum Bilingue apparaissent confortés : il apparaît bien comme un moyen permettant de doter les apprenants de compétences de façon souple et rapide. En effet les apprenants sont à l'aise et en confiance lorsqu'ils apprennent en bamanankan.

On a bien identifié les bénéfices relevés par les enseignants qui relatent que, lorsque les enfants sont scolarisés en langue maternelle, ils développent plus rapidement des

---

compétences solides, tant communicationnelles que dans les disciplines non linguistiques. Contrairement aux classes où on entame les apprentissages en langue française, les apprenants abordent les disciplines non linguistiques dès la première année. Ils comprennent le contenu des messages didactiques, et sont très actifs dans la construction des savoirs.

La recherche de terrain révèle que, concernant la question bilingue, malgré l'absence de consignes formelles qui autorisent l'utilisation simultanée de la langue française et du bamanankan, certains enseignants jugent indispensable la mise en confrontation des deux langues pour mieux préparer les apprenants à aborder le français, langue seconde.

La micro-analyse de deux activités dans une classe de troisième année a démontré, d'une part, la multiplicité des langues présentes en situation pédagogique au Mali où le bamanankan et le français cohabitent dans toutes les conversations scolaires et extra-scolaires, surtout dans des situations de communication endogène en bamanankan.

D'autre part, en situation didactique, l'analyse a mis en lumière la nécessité de mettre en place un cadre formel d'enseignement bilingue qui permette, lors d'une même activité, un va – et – vient entre le français et le bamanankan. Bien que le Curriculum Bilingue fasse appel à la didactique du bilinguisme, notre recherche éclaire et précise les limites du dispositif institutionnel : actuellement il n'existe pas d'enseignement véritablement bilingue au sens d'une didactisation consciente de pratiques bilingues. Ainsi, à aucun moment, de manière formelle, on n'envisage une collaboration construite entre le bamanankan et le français. Les langues restent cloisonnées. Dans le programme officiel, lorsqu'il s'agit d'un cours où le français est le véhicule et l'objet d'enseignement, le bamanankan est sensé rester à l'écart, et vis-versa, ce qui revient en somme à un double monolinguisme.

Nous avons donc montré à travers cette recherche que, globalement le Curriculum Bilingue, ne rencontre pas d'énormes obstacles dans la communauté des décideurs administratifs, politiques, ni d'ailleurs dans la communauté enseignante qui, pour nous, est la pièce angulaire de toute innovation pédagogique. Les enseignants adhèrent véritablement aux principes qui sous-tendent les Curriculum Bilingue et sont résolument convaincus qu'avec ce modèle bilingue, les élèves apprennent avec plus de facilité et d'efficacité. En réalité, ce n'est pas tant « l'enseignement bilingue » qui favorise l'acquisition rapide des compétences, mais plutôt le fait que l'enseignement soit fait dans une langue que les apprenants maîtrisent : le bamanankan.

Concernant un autre point qui a inspiré la mise en place de l'enseignement bilingue – notamment la facilitation de l'accès à la langue française – selon les enseignants, le seul blocage réside dans le fait que le Curriculum Bilingue ne met pas suffisamment les deux langues en contact et que faute de formation adéquate des enseignants, le Curriculum Bilingue n'est pas mis en pratique dans toutes les classes. Il est mis en œuvre principalement dans les deux premières années de scolarisation. Sa mise en pratique dans les autres classes du premier cycle de l'enseignement fondamental est circonstancielle. Cela dépend de la disponibilité d'enseignants qualifiés. Lorsqu'il y a pénurie d'enseignants, les directeurs d'écoles mobilisent d'abord les enseignants des classes des premières années, ce qui les prive de leurs enseignants qualifiés.

Ces éléments nous conduisent à esquisser des pistes pour une réelle valorisation de l'enseignement bilingue et un perfectionnement des dispositifs mobilisés dans le milieu scolaire. À ce stade nous identifions trois domaines dans lesquels non seulement des travaux de recherches, mais aussi des efforts institutionnels et des expériences pilotes pourraient se déployer : (cf. les 3 points ci-après).

### **Vers une perspective d'amélioration du dispositif d'enseignement bilingue**

Notre recherche a démontré qu'à tous les niveaux — administratifs et didactiques —, il y a un besoin pressant de soutenir le dispositif bilingue en cours au Mali. Les efforts consentis sont énormes, mais ont besoin d'être renforcés. Dans cette optique, une évolution du dispositif actuel du Curriculum Bilingue - conçu comme un double monolinguisme - en dispositif bi/plurilingue impliquant une mise en relation des langues nationales avec le français, serait une voie féconde à poursuivre. À ce titre, le modèle bilingue proposé par ELAN-Afrique vise un enseignement bilingue qui alterne effectivement le français et une langue nationale. Tout en essayant de fixer des limites à l'alternance codique en classe, les recherches menées dans le cadre d'ELAN-Afrique montrent qu'il est nécessaire d'utiliser les langues maternelles des apprenants comme langues d'appui afin d'alléger les difficultés que ceux-ci pourraient rencontrer lorsqu'ils apprennent le français. Ce modèle qui sous-tend une approche méthodologique bi/plurilingue, pourrait inspirer la réflexion et les recherches nécessaires à une évolution satisfaisante du modèle actuel.

Une telle évolution serait en cohérence avec la conjoncture sociolinguistique du Mali qui impose d'emblée une situation multilingue. En effet, le phénomène de cohabitation linguistique se répercute sur les pratiques de classe où, de manière imposée ou bien libre, les enseignants emploient le bamanankan et le français. Souvent, les enseignants utilisent

cette stratégie comme une nécessité à l'apprentissage de la langue française. Cela est une croyance et un automatisme que des enseignants ont intégré, parfois de par leur expérience, mais aussi de manière naturelle à cause de la cohabitation de la langue française et du bamanankan dans la vie quotidienne des maliens. Cependant, ces pratiques spontanées mériteraient une formalisation didactique et méthodologique afin d'être conscientisées. Il est important que tous les acteurs de l'école y soient sensibilisés à travers une politique de communication efficace, mais surtout une formation des enseignants pour qu'ils intègrent des théories didactiques du plurilinguisme et des stratégies de communication bilingue théoriquement et pratiquement avérées.

### **Vers une perspective de formation efficace des enseignants au bilinguisme scolaire**

La question de la formation initiale et surtout continue des enseignants émerge comme une condition incontournable pour l'efficacité de la mise en œuvre du dispositif bilingue et pour garantir ainsi une éducation de qualité. Or, il ressort des enquêtes que les enseignants jugent insuffisante la formation reçue pour répondre aux exigences particulières du Curriculum bilingue, tant sur le plan linguistique que méthodologique. Le système de formation continue dont les enseignants ont bénéficié les sensibilise et les aide certes à enseigner, à minima, en bamanankan. Toutefois, la formation dispensée dans les Instituts de Formation des Maîtres (IFM), ne forme pas spécifiquement aux démarches méthodologiques nécessaires à l'enseignement bilingue. L'intégration dans le programme de formation des maîtres dans les IFM du Curriculum Bilingue (principes et démarches didactiques) n'a d'égal que d'urgence pour former des enseignants compétents.

L'une des limites dans la démarche de l'administration scolaire a été de considérer que le fait d'avoir le bamanankan comme langue maternelle et langue de communication quotidienne suffisait à enseigner en bamanankan ; alors qu'on sait que la connaissance des enseignants de cette langue se limite à l'oral. Les maliens bambarophones n'apprennent pas à écrire et à lire dans leur langue maternelle, c'est une langue de transmission orale. Or enseigner une langue nécessite des compétences significatives de l'écrit et de lecture.

Sur le plan de la gestion des ressources humaines, le phénomène des mutations des enseignants devrait attirer l'attention de l'administration scolaire. Dès lors qu'un enseignant est affecté hors de sa région linguistique, cela donne d'emblée naissance à la perte d'enseignants qualifiés, et parfois fait obstruction à la mise en œuvre efficace du Curriculum Bilingue. Il serait probablement possible d'accélérer le processus de

---

décentralisation de la gestion de l'école pour permettre aux instances dirigeantes locales, non seulement de gérer la formation des enseignants, mais de s'occuper des mutations.

### **Vers une perspective de mise en place d'un enseignement bilingue relevant d'une approche plurielle des langues**

Avec le Curriculum bilingue, les langues nationales figurent en place pivot pour favoriser chez les élèves dès le primaire la construction des connaissances comme le témoignent les enseignants interviewés, mais aussi pour faciliter l'apprentissage de la langue française qui devient par la suite la seule langue d'enseignement. Dans ce système de bilinguisme de substitution qui vise l'acquisition de bonnes connaissances des deux langues à la fin du cycle fondamental (compétences quasi égales en bamanankan et en français), le bamanankan joue un rôle de langue passerelle vers le français, mais les préconisations et les pratiques révèlent un fort cloisonnement des langues -enseignement de deux monolinguisms. On peut alors suggérer qu'il est urgent de revenir sur cet aspect pour définir une politique linguistique éducative qui permette aux apprenants de comparer, mettre en relation durant les activités de classe le bamanankan et le français. Si notre recherche a démontré que certains enseignants s'adonnent déjà à ces modalités de travail de leur propre gré, défiant ainsi les règles unilingues édictées par les formateurs, il est important de formaliser les démarches didactiques plurielles et de les intégrer à la formation des enseignants.

L'étude des disciplines dites non linguistiques (DNL), par exemple, ouvre une voie intéressante aux enseignants et aux apprenants pour travailler de manière efficace et simultanément sur le bamanankan et le français et les confronter. Dans cette optique, un modèle d'enseignement bilingue mobilisant des ressources plurilingues expérimenté dans un collège à Barcelone (Nussbaum 2010) pourrait inspirer le Mali. Dans ce dispositif, le principe est que les apprenants communiquent dans leurs langues (le catalan et l'espagnol en l'occurrence) pour effectuer des tâches didactiques qui visent une production en français langue étrangère. Cela conduit à faire un travail linguistique situé et significatif. Ils passent d'une langue à une autre, traduisent, inventent des mots, alternent les langues pour aboutir à produit unilingue en français.

Le processus plurilingue ainsi engagé favorise l'apprentissage des langues, car il permet à l'apprenant de mobiliser les ressources linguistiques à sa disposition, mener une réflexion métalinguistique et développer des compétences plurilingues.

En guise de conclusion, il convient 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. Que les langues nationales figurent en position forte dans les dispositifs éducatifs semble une évidence. Que les systèmes scolaires se préoccupent de la maîtrise d'autres langues confortant les études de base, donnant accès à des niveaux plus avancés ou tout simplement permettant de communiquer aisément, semble une nécessité. Dans ces configurations une question épineuse se pose, peut être sous-estimée, concernant les démarches didactiques les plus adéquates et efficaces pour répondre aux besoins des acteurs sociaux. 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. Dans cette optique le recours dans le cadre de l'enseignement bilingue à des démarches inspirées des approches plurielles semble tout indiqué pour favoriser une ouverture à la diversité linguistique et culturelle de son environnement, stimuler la curiosité des apprenants pour d'autres langues et cultures et les ouvrir à l'altérité. Une approche contrastive peut, par ailleurs favoriser une meilleure maîtrise d'une langue étrangère.

Au niveau didactique, les nombreux travaux de recherche sur l'éveil aux langues notamment dans la formation des enseignants, inspirent confiance comme outils et démarches efficaces pour former au plurilinguisme et pourraient donc servir de préparation et de complément à l'enseignement bilingue.

Au niveau institutionnel, il y a lieu de rassembler l'ensemble des acteurs (politique, administration scolaire, enseignants, parents d'élèves) non pas uniquement pendant les assises, mais au niveau même de l'élaboration du projet de l'enseignement bilingue afin de fédérer au mieux les points de vue. Ceci devrait faciliter l'adhésion de tous à l'innovation pédagogique et devrait aider à la sensibilisation des acteurs.

### **L'éveil aux langues : un instrument favorisant la conscience métalinguistique des apprenants**

Candelier qui est une des figures emblématiques de l'éveil aux langues le définit comme :

*une préparation à l'apprentissage des langues, dont le lieu privilégié serait l'enseignement préscolaire et primaire. Cette préparation vise au développement de l'intérêt pour les langues et les cultures, de la curiosité à leur égard, de la confiance de l'apprenant en ses propres capacités d'apprentissage, des compétences à*

*observer/analyser les langues, quelles qu'elles soient, de la capacité à s'appuyer sur la compréhension d'un phénomène relevant d'une langue pour mieux comprendre – par similitude ou contraste – un phénomène concernant une autre langue. » (Candelier, 2003 : 21)*

L'éveil aux langues est une approche qui prône une synergie entre les divers apprentissages langagiers. Elle est le contre-courant de la méthode directe qui interdit la traduction et du behaviorisme qui voit d'un mauvais œil le transfert d'une langue à une autre en classe. L'éveil aux langues est un des concepts clés du *Cadre européen commun de référence pour les langues* du Conseil de l'Europe, à travers notamment la notion de compétence plurilingue.

Ainsi, dès l'inscription de l'enfant à l'école, il est possible, voire, important de lui exposer les différentes langues de son environnement pour éveiller sa curiosité linguistique à travers des activités métalinguistiques qui, selon Mattar et Bondin, 2006 : 6), lui permettent « *d'approfondir l'intérêt pour la diversité linguistique et culturelle, de renforcer la motivation à apprendre des langues et de développer diverses aptitudes métalinguistiques de nature à faciliter cet apprentissage.* En fait, l'éveil aux langues va promouvoir chez le jeune écolier, « *le développement d'aptitudes d'ordre métalinguistique/métacommunicatif (capacités d'observation et de raisonnement) et cognitif facilitant l'accès à la maîtrise des langues, y compris à celle de la ou des langues de l'école, maternelle(s) ou non* » (Candelier, 2001). Les activités d'éveil aux langues vont ouvrir aux apprenants la porte d'accès aux autres langues tout en réduisant les représentations négatives qu'ils pourraient avoir à l'égard de certaines langues, y compris à l'égard de leur langue maternelle.

Cette approche pourrait servir de cadre de réflexion pour l'école malienne en ce sens qu'elle peut aider principalement à deux niveaux. Le premier est de répondre à une des questions importantes soulevées dans les résultats de l'analyse des données. Il s'agit de la question de représentation linguistique. L'éveil aux langues permet de montrer aux apprenants que toutes les langues sont importantes, voire égales en ce sens qu'elles constituent toutes des savoirs et des moyens pouvant transmettre tous les types de savoir. Le fait que les apprenants maliens, à un moment donné, soit déterminés à apprendre le français au détriment du bamanankan est lié au phénomène sociolinguistique malien qui accorde à la langue française un statut social supérieur par rapport aux autres langues maliennes.

Outre le duo français et bamanankan, les activités d'éveil aux langues pourraient contribuer à attirer l'attention des apprenants sur l'importance des autres langues

nationales maliennes. Par ailleurs, les activités d'éveil aux langues préparent les apprenants à l'apprentissage d'une nouvelle langue et développe en eux des compétences métalinguistiques qui contribuent fortement à l'accès au sens, à la syntaxe, au système graphique et phonique de la langue à apprendre.

Une volonté politique passagère ne suffisant pas à produire une légitimité du projet éducatif, il faut une stratégie bien élaborée qui guide les acteurs de l'école (administration, enseignants mais aussi politiques et représentants de la société civile) pour suivre un chemin pouvant mener à bien la construction d'une école de qualité tant souhaitée par les populations. L'État gagnerait à promouvoir des stratégies d'harmonisation et d'extension du système bilingue sur l'étendue du territoire – ceci conduirait nécessairement à construire une cohérence effective de l'enseignement bilingue entre les différents cycles.

# RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

## Ouvrages généraux et articles

### A

- Abolou, R.-C. (2011). La bouche qui mange parle : langues, développement et interculturalité en Afrique noire. *L'anthropologue africain*, 15, 21-38. Repéré à <https://www.ajol.info/index.php/aa/article/view/77245>
- Audigier, F. (1999). Concepts de base et compétences clés pour l'éducation à la citoyenneté démocratique. *Conseil de l'Europe, DGIV/EDU/CIT, 2000, 23*. Repéré à <https://rm.coe.int/0900001680928a19>
- Arborio, A.-M., Fournier, P., & De Singly (Dir) (2015). *L'enquête et ses méthodes. L'observation directe*. Paris : Armand Colin.
- Augé, M. (1994). *Le sens des autres. Actualités de l'anthropologie*. Paris : Fayard.
- Ayewa, K., N. (2009). Le droit linguistique et le développement en Afrique. *Université de Cocody-Abidjan / Côte-d'Ivoire*. Repéré sur <http://www.ltml.ci/files/articles3/Noel%20AYEWA.pdf>.
- Alexander, N. (2003). Politique linguistique éducative et identités nationales et infranationales en Afrique du sud. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives En Europe - De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Étude de référence. *Conseil de l'Europe. Politiques linguistiques*. Repéré sur <https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/alexanderfr.pdf>

### B

- Beaud, S. & Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain*. Paris : La découverte.
- Belloncle, G. (1984), *La question éducative en Afrique*. Paris, Khartala, 272 p.
- Bernicot, J., & Bert-Erboul, A. (2009). *L'acquisition du langage par l'enfant*. Paris :In Press.
- Berdal-Masuy, F., & Botella, M. (2013). La pédagogie par le projet favorise-t-elle l'apprentissage linguistique ? Mesure de l'impact émotionnel de ce type d'approche sur les apprenants, *Lidil*, 48, 2013. Repéré sur <http://lidil.revues.org/3314>.

- Bocoum, I., Ag Agouzoum, A., Dia, M., & Thiero, F. (2009). *Approche Par Compétences et qualité de l'éducation. Cas des écoles du Centre d'Animation Pédagogique de Kalabancoro*. Repéré à <http://www.rocare.org/grants/2009/Approche%20par%20competence%20et%20qualite%20de%20l-education%20au%20Mali.pdf>
- Bomda, J. (2008a). *Orientation-conseil scolaire, universitaire et professionnelle au Cameroun : L'urgence d'une remédiation*. Paris : l'Harmattan.
- Bouchard, R. (1984). Pour une méthodologie générale d'analyse des échanges verbaux en classe, in *Interactions : les échanges langagiers en classe de langue*, (pp. 73-110). Grenoble : Ellug.
- Boutin, B.-A. & N'guessan, J.-K. (2013). Citoyenneté et politique linguistique en Côte d'Ivoire. *Revue française de linguistique appliquée*, 2013/2, XVIII. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2013-2-page-121.htm>
- Boyer, H. (2010). Les politiques linguistiques. *Mots. Les langages du politique*, 94. Repéré à 10.4000/mots.19891
- Breidbach, S. (2003). *Le plurilinguisme, la citoyenneté démocratique en Europe et le rôle de l'Anglais*. Repéré à <https://rm.coe.int/le-plurilinguisme-la-citoyennete-democratique-en-europe-et-le-role-de-/1680872d01>.
- Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris : Éditions Retz.

## C

- Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Didier.
- Candelier, M., Oomen-Welke, I. & Perregaux, C. (2003). Janua Linguarum – une étape du développement de l'éveil aux langues. Dans Candelier, M. (Éd.), *Janua Linguarum - la porte des langues : l'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. (S.l.) : Council of Europe.
- Calvet, L, -J. (1988). *Évaluation des classes expérimentales en bambara dans la région de Ségou*. Bamako.

- Calvet, L.-J. (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. Paris : Plon
- Canut, C. (1996). Dynamique plurilingue et imaginaire linguistique au Mali : entre adhésion et résistance au bambara. *Langage et société*, 78, 55-76. Repéré à <https://doi.org/10.3406/lsoc.1996.2760>
- Canut, C. (1999). L'école en contexte plurilingue malien, l'irréversible fuite en avant. *Éducation et Sociétés Plurilingues*, 6-juin 1999. Repéré à [https://www.google.fr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwim8q3ZwrHZAhWOL1AKHcLPB50QFggoMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.cebip.com%2Fdownload.asp%3Ffile%3D%2Felementi%2Fwww%2Fesp006\\_06\\_canut.pdf&u sg=AOvVaw1qQ-KHV-guzdYz\\_68ZlyQ7](https://www.google.fr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwim8q3ZwrHZAhWOL1AKHcLPB50QFggoMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.cebip.com%2Fdownload.asp%3Ffile%3D%2Felementi%2Fwww%2Fesp006_06_canut.pdf&u sg=AOvVaw1qQ-KHV-guzdYz_68ZlyQ7)
- Canut, C. (2000). *Le spectre identitaire : Entre langue et pouvoir au Mali*. Limoges : Edition Lambert-Lucas
- Canut, C. (2009). *Le spectre identitaire : entre langue et pouvoir au Mali*. Limoges : Lambert-Lucas
- Castellotti, V. (dir) (2001). Pour une perspective plurilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues. Dans Castellotti, V. (dir), *d'une langue à d'autres : pratiques et représentations* (p. 9-37). Rouen : Publications de l'Université de Rouen
- Castellotti, V., & Moore, D. (1997). Alternner pour apprendre, alterner pour enseigner, de nouveaux enjeux pour la classe de langue. *Études de Linguistique Appliquée*, 108, 9-37
- Causa, M. (2002). *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère – Stratégies d'enseignement bilingues et transmission de savoirs en langue étrangère*. Bruxelles : Peter Lang SA
- Causa, M. (1996). L'alternance codique dans le discours de l'enseignant. *Les Carnets du Cediscor*, 4. Repéré à <http://journals.openedition.org/cediscor/404>
- Causa, M. (1996a). Le rôle de l'alternance codique en classe de langue. Le discours : enjeux et perspectives, *Le Français dans le Monde*. numéro spécial juillet, 85-93. Paris : Hachette Coll. Recherches et applications.
- Cavalli, M., & Kervan, M., & Stratilaki, S. (2013). Construire des curriculums d'éducation à la pluralité des langues et des cultures. Dans Coste, D. (dir), *les langues au cœur de l'éducation. Principes, pratiques, propositions* (p. 169-208). Bruxelles : E.M.E.

- Cavalli, M. (2005). *Éducation bilingue et plurilingue. Le cas du Val d'Aoste*. Paris : Didier
- Cicurel, F. (1991). L'identité discursive d'un apprenant en langue. Dans *interactions en langue étrangère* (pp. 259-269). Provence : Université de Provence.
- Cicurel, F. (1985). *Parole sur parole*. Paris : CLE International.
- Cisse, M. (2005). *Langues, État et société au Sénégal*. *SudLangues*, n. 5, décembre 2005
- Coste Daniel (1994). L'enseignement bilingue dans tous ses états. Dans Ingeborg, C., & Coste, D. *Aspect de l'enseignement bilingue. Revue de didactologie des langues et cultures (ELA)* (9-14), 96. Paris : Didier Érudition.
- Coste, D. (1998). Quelques remarques sur la diversification des langues en contexte scolaire. Dans Biliez, J. (éd), *de la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme – hommage à Louise Dabène*. Grenoble : CDL – LIDILEM, 259-269.
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Recherche et application. Le français dans le monde, numéro spécial (p. 8-67)*. Éditions du conseil de l'Europe.
- Coste, D. (2019). Savoir prendre ses distances. Dans Causa, M. (dir) *distance (s) et didactique des langues* (27-53). Louvain -la-Neuve : Edition E.M.
- Cuq, J.-P. (éd). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé international.
- Cuq, J.-P. & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

## D

- Dabène, L. (1984), Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère, *Études de Linguistique Appliquée* 55, Paris : Didier Érudition, pp. 39-46
- Dabène, L. 1994. *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette

- Dabène, L. (1995). L'éveil au langage, itinéraire et problématique. Dans Dabène L. (coord), *l'éveil au langage. Notions en question. Rencontre en didactique des langues*. N° 1, pp. 135-144)
- Delapierre, A. (1879). Le père Girard et l'enseignement de la langue maternelle (Suite). *La revue pédagogique, tome 4, Juillet- Décembre*. Repéré à [https://www.persee.fr/doc/revpe\\_2021-4111\\_1879\\_num\\_4\\_2\\_2532](https://www.persee.fr/doc/revpe_2021-4111_1879_num_4_2_2532)
- Dia, M. (2016). L'échec de l'enseignement bilingue au Mali : analyse des pratiques pédagogiques et didactiques. Dans Maurer, B. (coord.) *les approches bi-plurilingues d'enseignement-apprentissage : autour du programme École et langues nationales en Afrique (ELAN-Afrique)*. Paris : Édition des archives contemporaines.
- Diarra, S.-O., Dlmute, Y., Konate, M.-K. & Lange, M.-F (2001). Le Mali. Politiques éducatives et système éducatif actuel. *Réseau thématique de recherche de l'UEPA, 1 Janvier 2001*. Repéré à [https://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins\\_textes/pleins\\_textes\\_7/divers2/010029634.pdf](https://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/pleins_textes_7/divers2/010029634.pdf)
- Dombrowsky, K., Dumestre, G., & Simonis, F. (1993). *L'alphabétisation fonctionnelle en bambara dans une dynamique de développement, le cas de la zone cotonnière (Mali-sud)*. Université de Provence : Didier Érudition.
- Doumbia, A.-T. (2000), L'enseignement du bambara selon la pédagogie convergente au Mali : théorie et pratiques. *Nordic Journal of African Studies*, 9, 3, 98-107.
- Douyon, D. (2010). *Le Mali, le pays le moins francophone d'Afrique* repéré à <https://www.swissinfo.ch/fre/le-mali--le-pays-le-moins-francophone-d-afrique/28515390>

## E

- Elmiger, D. (2000). Définir le bilinguisme. Catalogue des critères retenus pour la définition discursive du bilinguisme. *Travaux neuchâtelois de linguistique, (1&2, 2008)*, 32, x. Repéré à [http://www.unine.ch/files/live/sites/tranel/files/Tranel/32/05\\_Elmiger.pdf](http://www.unine.ch/files/live/sites/tranel/files/Tranel/32/05_Elmiger.pdf)

## F

- Foerster, C., & Simon, D.-L. (2003). Un parcours professionnel innovant pour l'Europe : de la formation à la pratique en classe. *Klincksieck, Éla. Études de linguistique appliquée*, 2003/1, 129, 53 – 68. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-ela-2003-1-page-53.htm>
- Forquin, J.-C. (1984). La sociologie du curriculum en Grande Bretagne. *Revue française de sociologie*, XXV\_2, 221-232.

## G

- Gagné, G., Pagé, M., & Tarrab, E. (1990). *Didactique des langues maternelles : questions actuelles dans différentes régions du monde*. Paris : Éditions Universitaires
- Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. coll. LAL. Paris : Didier.
- Gajo, L. & Steffen, G. (2015). Didactique du plurilinguisme et alternance de codes : le cas de l'enseignement bilingue précoce. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 71, 4, 471 - 499.
- Gajo, L. (2019). Prendre en compte la L1, prendre en compte le plurilinguisme : dispositifs didactiques et réalité sociale. *Relais*. N° 4. 2019
- Geronimi, C. (1973). L'avenir de l'éducation en Afrique. *Revue française de pédagogie*, 22, 42-48. Repéré à [http://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1973\\_num\\_22\\_1\\_1827](http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1973_num_22_1_1827).
- Guide d'orientation à l'approche bi-plurilingue ELAN de l'enseignement du français (2014)

## H

- Haidara, Y. (2004), Didactique des langues nationales en convergence avec la didactique des langues partenaires. Dans AUF : Penser la francophonie : concepts, actions et outils linguistiques : actes des premières Journées scientifiques communes des réseaux de chercheurs concernant la langue (Ouagadougou 31 mai-1er juin 2004). Paris : Éditions des Archives Contemporaines.

Hutchison, J. ; Diarra, A. & Poth, J. (1990). *Évaluation de l'expérimentation en langues nationales dans l'enseignement fondamental en République du Mali*. Washington : Agence des États-Unis pour le Développement International.

## I

Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Association de recherche en soins infirmiers*, 102, 23 - 34.

## K

Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales. Tome 1*. Paris : Édition Armand Colin

Konaté, M., K., 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), Rapport de recherche de l'ODSEF, Québec

Kwofié, E.-N. (2004). *La diversité du français et de l'enseignement de la langue en Afrique*. Paris : L'Harmattan.

## L

Lefebvre, F. (2008). Orthophonie et bilinguisme. Comment penser la prise en charge orthophonique ? Élaboration d'un livret d'information à l'usage des orthophonistes, Université de Nantes. *Archive du service commun de la documentation*. Repéré à [https://www.google.com/search?safe=active&sxsrf=ALeKk01REOxrCswXyry0c2x0QyAL\\_aX5Dg:1586341192482&q=flora+lefebvre+universit%C3%A9+de+Nantes&spell=1&sa=X&ved=2ahUKEwjlv5S6zdjoAhWtx4UKHe7XA-IQBSgAegQICxAq&biw=964&bih=729](https://www.google.com/search?safe=active&sxsrf=ALeKk01REOxrCswXyry0c2x0QyAL_aX5Dg:1586341192482&q=flora+lefebvre+universit%C3%A9+de+Nantes&spell=1&sa=X&ved=2ahUKEwjlv5S6zdjoAhWtx4UKHe7XA-IQBSgAegQICxAq&biw=964&bih=729)

Laplantine, F. (2001). *L'anthropologie*. Paris : Payot/Rivages

Lapostolle, G. (2005). L'orientation au collège depuis les années 1980 : un problème de choix politique entre deux formes de démocratisation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 34, 415-438. Repéré à [doi : org/10.4000/osp.1145](https://doi.org/10.4000/osp.1145)

Loua, S. (2017). Les grandes réformes de l'école malienne de 1962 à 2016. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 75. Repéré à [10.4000/ries.5917](https://doi.org/10.4000/ries.5917)

Lüdi, G., & Py, B. (1986). *Être bilingue*. Berne : Peter Lang.

## M

Mara, M. (2016). *Jeunesse africaine. Le grand défi à relever*. Paris. Mareuil Éditions.

Maurer, B. (2004), De « la pédagogie convergente » à « l'éducation bilingue » : Généralisation des langues nationales au Mali et transformation du modèle de la pédagogie convergente. AUF : *Penser la Francophonie : Concepts, Actions et Outils linguistiques*, Paris : AUF/Édition des archives contemporaines. pp.426- 438

Maurer, B. (2007). Aspects didactiques de l'éducation bilingue français-langues africaines au Mali. *ERUDIT*, hors-série. Repéré à <http://www.erudit.org/revue/rum/2007/v/nrum2172/017702ar.html?vue=resume>

Meirieu, P. (1994). Le transfert de connaissances : éléments pour un travail en formation. Repéré à <https://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/transferttexte.pdf>

Merle, P. (2000). Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve. *Population*, 55-1, 15-50. Repéré à [http://www.persee.fr/doc/pop\\_0032-4663\\_2000\\_num\\_55\\_1\\_7096#pop\\_0032-4663\\_2000\\_num\\_55\\_1\\_T1\\_0045\\_0000](http://www.persee.fr/doc/pop_0032-4663_2000_num_55_1_7096#pop_0032-4663_2000_num_55_1_T1_0045_0000)

Morgenstern, A. (2009). *L'enfant dans la langue*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.

Muller, C. (2016). Méthodologie du mémoire d'observation de classe : Cours de Master 1 à distance mention Didactique des langues parcours français langue étrangère et seconde. *CNED* - Université Grenoble Alpes. ([hal-02021090](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02021090))

## N

Ngamassu, D. (2005). Problématique des grands groupes et didactique du français au Cameroun. *Corela*, 3-1. Repéré à DOI : 10.4000/corela.50

Noyau, C. (2004). Les divergences curriculum - évaluation certificative dans les écoles primaires bilingues de pays du sud : conséquences du point de vue de l'acquisition du bilinguisme. Dans *Curriculum, programmes et autres itinéraires en langues et cultures (FLS-FLE)' Le Français dans le Monde -Recherches et applications*, 49, 137-154. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00640834/document>

Noyau, C. (2014b). Construction de connaissances en L1 et en L2 : les transferts de connaissances en sciences d'observation. *Recherches Africaines* 14, 117-138.

Noyau, C. (2018). Situations d'apprentissage plurilingues et pluriculturelles : relations entre langues, cultures et cognition. Dans Paré-Kaboré, A., Sawadogo, F., & Legros, D. (dir.), *Processus d'enseignement / apprentissage et contextes linguistiques et culturels*, (p.265-314). Paris : Harmattan.

Nussbaum, L. (2010). La classe, un espace plurilingue. Centre Alain-Savary et le laboratoire ICAR. Consulté le 03 décembre 2013 à <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/xyzep/les-dossiers-d-xyzep/archives-1/2010-2011/dossier-nb0-37>

## O

Opertti, R. Duncombe, L. (2011). « Vision du curriculum », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 56 | avril 2011. Consulté le 30 septembre 2016. URL : <http://ries.revues.org/1061> ; DOI : 10.4000/ries.1061

Ouane, A. (dir) (1995). Discours sur les langues maternelles et nationales. Dans Ouane, A. (dir), *vers une culture multilingue de l'éducation. Institut de l'UNESCO pour l'éducation Hambourg* (p. 61-82). Repéré à <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000100613>

Ouedraogo, R.-M. (2000). Planification et politiques linguistiques dans certains pays sélectionnés d'Afrique de l'Ouest. *Institut international de l'UNESCO pour le renforcement des capacités en Afrique*, 123. Repéré à [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000122877\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000122877_fre)

Ouoba, B. B. (2016). Construction des premières compétences linguistiques en langues négro-africaines de la famille Oti-Volta comme langues premières dans une perspectives de transfert vers la langue française comme langue seconde d'enseignement. Dans Maurer, B. (coord.) *les approches bi-plurilingues d'enseignement-apprentissage : autour du programme École et langues nationales en Afrique (ELAN-Afrique)*. Paris : Édition des archives contemporaines.

## P

Prévost, P. (1992). Pour une pédagogie du français langue seconde : l'enquête de la CONFEMEN, *ELA*, 88. Paris : Didier-Érudition.

Paillé, P. & Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. (2<sup>ème</sup> éd.). Paris : Armand Colin.

Pakarinen, A. (2009). Le statut du français en Afrique. La politique linguistique au Mali et au Sénégal. Repéré à <https://pdfs.semanticscholar.org/e719/a334baeadb8e4d0ae344e7ef4590da88837f.pdf>

Péladeau, N., Forget, J. & Gagne, F. (2005). Le transfert des apprentissages et la réforme de l'éducation au Québec : quelques mises au point. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 31, 1. 187-209.

Piaget, J. (1974). *La prise de conscience*. Paris : PUF

Piaget, J. (1979), Théories du langage, théories de l'apprentissage, débat entre Piaget et Chomsky au Centre de Royaumont. Paris : Seuil.

Poth, J. (1984). *Langues nationales et formation des maitres en Afrique*. Paris : Unesco.

Poth, J. (1988). *L'enseignement des langues maternelles africaines à l'école... Comment ? Guide opérationnel à l'usage des responsables techniques et des formateurs pour la mise en œuvre d'une réforme linguistique*. Paris : Unesco.

Prost, A. (1997). *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*. Paris : Seuil.

Puren, C. (2018). Pédagogie de l'intégration et intégration didactique dans l'enseignement des langues : un exemple de conflit interdisciplinaire. Les approches par compétences en didactique des langues : diversité et enjeux, apports et limites. *Revue TDFLE*, 72, 2018. Repéré à <http://revue-tdfle.fr/les-numeros/numero-72/65-pedagogie-de-l-integration-et-integration-didactique-dans-l-enseignement-des-langues-un-exemple-de-conflit-interdisciplinaire>

## R

Roulet, E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes, vers une pédagogie intégrée*. Paris : Édition Didier.

S

- Simon, D.-L. (1997). Alternance codique en classe de langue : rupture de contrat ou survie ? *Études de Linguistique Appliquée*, 108, (445-456).
- Simon, D, -L (1992) (Coord). L'alternance codique en situation pédagogique II : rôles et fonctions de la dans l'interaction. Quel code, quand et pour quoi faire ? *Dans Simon, D, -L. L'apprenant asiatique face e aux langues étrangères. LIDIL*, 5, 97-107
- Traoré, M.-L. (2009). L'utilisation des langues nationales dans le système éducatif malien : historique, défis et perspectives. *Dans De Brock-Utne et Skattum, I. (eds.)*, 155-161
- Seck, I. (1993). *La stratégie dans la conception et l'organisation des secteurs*. Paris : l'Harmattan.
- 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 : 74-106. Consulté le 15/03/2019  
[http://www.duo.uio.no/publ/IKOS/1997/74718/NJAS\\_1997\\_34.pdf](http://www.duo.uio.no/publ/IKOS/1997/74718/NJAS_1997_34.pdf)
- Skattum, I. (2010). L'introduction des langues nationales dans le système éducatif au Mali : objectifs et conséquences. *Journal of language contact – THEMA 3*. Consulté le 10/05/2014 sur DOI: <https://doi.org/10.1163/19552629-90000013>
- Sovet, L., Bomda, J., Ouedraogo, A., & Atitsogbe, K., A., (2013). Démocratisation de l'éducation en Afrique Noire francophone : Quelle place pour l'orientation scolaire et professionnelle ? *International Conférence, du 24 au 27 septembre*. Repéré à [http://ciom2013.ac-montpellier.fr/rep\\_1/images/actes/actes\\_pdf/laurent\\_sovet.pdf](http://ciom2013.ac-montpellier.fr/rep_1/images/actes/actes_pdf/laurent_sovet.pdf)
- Sow, A., I., & Abdulaziz, M., H. (1998) : Langue et évolution sociale. Dans *Mazrui, A.-A. (Dir), & Wondji, C. (Dir). Histoire générale de l'Afrique. L'Afrique depuis 1935*, (p. 338-347), vol VIII. Paris : Unesco repéré à <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184344>
- Stoltz, V. (2011). *L'alternance codique dans l'enseignement du FLE : étude quantitative et qualitative de la production orale d'interlocuteurs suédophones en classe de lycée*. Linnaeus university press.

## T

Tourneux, H. (2008). *Langues, cultures et développement en Afrique*. Paris : Karthala.

Traoré, S. (2001). La pédagogie convergente : son expérimentation au Mali et son impact sur le système éducatif. *UNESCO : Bureau International d'Éducation*. Repéré à <http://www.ibe.unesco.org/publications/inno06f.pdf>.

## U

UNESCO (1997). *Rapport final de la cinquième conférence internationale sur l'éducation des adultes à Hambourg, Allemagne 14-18 juillet 1997*. Repéré à <https://unesdoc.unesco.org/search/N-EXPLORE-3cca30ce-6f9b-4193-8c23-52df38b6c9ff>

UNESCO (2003). *L'éducation dans un monde multilingue*. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728f.pdf>

UNESCO (1961). *Rapport final de la conférence d'états africains sur le développement de l'éducation en Afrique- Addis-Abeba 15-25 mai 1961*. Repéré à [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000077416\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000077416_fre)

UNESCO (2014). *Acte constitutif de l'UNESCO*. Repéré à [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000226924\\_fre.page=6](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000226924_fre.page=6)

## V

Van Campenhoudt, L., & Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.

Vasseur, M.-T. (2005). *Rencontres de langues : question(s) d'interaction*. Paris : Didier.

## W

Wambach, M. (1997). *Pédagogie convergente : Principe d'élaboration des matériaux pour l'apprentissage des langues nationales et du français à l'école fondamentale*. Belgique : CIAVER.

Wambach, M. (1996). *La méthodologie de l'écrit en langue nationale*. Belgique : CIAVER.

Wambach, M. (2000). Accès au sens dans la pédagogie convergente de l'apprentissage de la langue maternelle et d'une langue seconde ou étrangère. Dans : Marie-Jeanne De Man-De Vriend, M.-J. (éd.), *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. Vol. 1: Parcours et procédures de construction du sens* (p. 223-249). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. Repéré à doi:10.3917/dbu.vrien.2000.01.0223.

Wambach, M. (2001). *La méthodologie d'enseignement des langues en milieu plurilingue*. Bruxelles : (CIAVER).

Wambach, M. 2005. « À propos de recherches-actions ». Dans De Barbé, G., & Courtillon, J. *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde 4. Parcours et stratégies de formation*. Bruxelles : éditions De Boeck Université.

Wambach, M. (2009). À propos de la pédagogie convergente : quelques mises au point », *Synergie Algérie*, 4, 175-195.

## Rapports

Diarra, A. & Haïdara, M.-Y. (1999), Étude sociolinguistique sur l'identification des langues nationales dominantes par zone et du potentiel enseignant par langue. Rapport du Ministère de l'éducation de Base.

*Rapport final de la conférence des États sur le développement de l'éducation en Afrique*, Addis-Abeba, 1961

Programme Décennal de Développement de l'Éducation (2000). Les grandes orientations de la politique éducative. Consulté le 20/03/2015 sur [http://www.rocare.org/prodec\\_mali.PDF](http://www.rocare.org/prodec_mali.PDF)

Rapport final de la cinquième conférence internationale sur l'éducation des adultes Hambourg, Allemagne 14-18 juillet 1997. Consulté le 20 janvier 2017 sur <http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/finrepfra.pdf>

Programme Décennal de Développement de l'Éducation (2000). Les grandes orientations de la politique éducative. Récupéré le 20/03/2015 à [http://www.rocare.org/prodec\\_mali.PDF](http://www.rocare.org/prodec_mali.PDF).

Rapport final de la cinquième conférence internationale sur l'éducation des adultes Hambourg, Allemagne 14-18 juillet 19997, Récupéré le 20 janvier 2017 à <http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/finrepfra.pdf>

**Thèses et mémoires**

Boisseau, S., & Alcantara, J., P. (Dir) (2006). Apprendre autrement à l'école : le travail de groupe. Mémoire. IUFM de bourgogne

Both, C. (1941). *L'éducation par la langue maternelle selon le P. Girard* (thèse). Fribourg. St-Paul

Colin, C. (2012). Construction du bi-plurilinguisme en français langue de scolarisation : apprentissage d'une L2 en enseignement bilingue précoce. Thèse de doctorat à l'université Montpellier II. Consulté le 4/4/2016 sur <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00808409>

Diarra, A. (2015). L'enseignement du bambara dans les lycées au Mali : Etat des lieux (Mémoire). Université Grenoble Alpes

Gasse, S (2008). L'éducation non formelle : quel avenir ? Regard sur le Mali. Thèse de Doctorat de Sciences de l'éducation, Université de Rouen. Repéré le 29 mars 2015 [http://shs-app.univ-rouen.fr/civiic/memoires\\_theses/textes/Gasse\\_These.pdf](http://shs-app.univ-rouen.fr/civiic/memoires_theses/textes/Gasse_These.pdf)

Naparé, H. (2010). *Langues nationales et politique d'éducation au Mali : analyse des contraintes sociolinguistiques et pédagogiques de l'enseignement en dogon* (Thèse). Institut Supérieur de Formation et de Recherche Appliquée, Université de Bamako.

Nounta, Z. (2015). Eveil aux langues et conscience métalinguistique dans les activités de classe des écoles bilingues songhay-français du Mali. Consulté le 03/09/2017 sur <http://www.theses.fr/2015PA100195>

Thyness, H. (2003). Facteurs extra -, inter – et intrasystémiques du français au Mali, étudiés à travers les compétences linguistiques des élèves au lycée Abdoul Karim Camara dit Cabral de Ségou. (Mémoire de maîtrise en français, Université d'Oslo). Repéré le 06 mars 2014 à <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/25791/Hovedoppgaven.pdf?sequence=1>

Toua, L. (2016). Enjeux du conte de source orale dans le processus d'éducation langagière en contexte scolaire. Intervention didactique dans quatre collèges francophones au Cameroun. Consulté le 12/06/2017 sur <https://www.theses.fr/2016GREAL012>

## Documents officiels et juridiques

Article 4 du décret N°235-PGRM du 4 Octobre 1962 fixant la langue d'enseignement au Mali

Article 1 du décret N°85 –PGRM du 26 Mai 1967 fixant l'alphabet des langues nationales

Constitution de la république du Mali.

<https://www.wipo.int/edocs/lexdocs/laws/fr/ml/ml004fr.pdf>

Décret n°57/PG du 20 avril 1970 portant organisation de l'enseignement fondamental en République du Mali

Décret N°235-PGRM du 4 Octobre 1962 fixant la langue d'enseignement au Mali

Décret N°85 –PGRM du 26 Mai 1967 fixant l'alphabet des langues nationales

Direction nationale de l'Enseignement de Base (2004), Curriculum de l'enseignement fondamental, Niveau 1. Module de formation des maîtres, avril 2004.

Loi N°96-049 du 02 Aout 1996 portant modalités de promotion des langues nationales  
18- Loi N° 99/046/Du 28 DEC 1999 portant loi d'orientation sur l'Éducation.

PRODEC (2000a): Les Grandes Orientations de la Politique Educative au Mali, Janvier 2000.

PRODEC (2000b): Cadre Général d'Orientation du Curriculum de l'Enseignement Fondamental du Mali, Mars 2000.

Loi N° 62-74/AN-RM du 17/08/1962 portant réforme de l'enseignement au Mali

Loi N°96-049 du 02 Aout 1996 portant modalités de promotion des langues nationales

Loi N° 99/046/Du 28 décembre 1999 portant loi d'orientation sur l'Éducation

MEN. Cadre générale d'orientation du curriculum.

MEN (2011). Curriculum de l'Enseignement Fondamental : programme d'études niveau 1. Guide de l'enseignant/enseignante.

MEN (2010). Programme vigoureux d'alphabétisation et de promotion des langues nationales

Loi N° 62-74/AN-RM du 17/08/1962 portant réforme de l'enseignement au Mali

Loi N°96-049 du 02 Aout 1996 portant modalités de promotion des langues nationales

Loi N° 99/046/Du 28 décembre 1999 portant loi d'orientation sur l'Éducation

MEN (2011). Curriculum de l'Enseignement Fondamental : programme d'études niveau

1. Guide de l'enseignant/enseignante

**Sites web consultés**

Malipages.com : Termes de Référence pour l'Étude de Base du Programme d'Éducation

Sexuelle Complete au Mali. Consulté le 06/07/2019 sur

[https://www.malipages.com/wp-content/uploads/pivot\\_etudedebase.pdf](https://www.malipages.com/wp-content/uploads/pivot_etudedebase.pdf)

Rfi.fr : la réforme de l'éducation sexuelle continue de faire des vagues à Bamako.

Consulté le 05/07/2019 sur [http://www.rfi.fr/afrique/20181224-mali-reforme-](http://www.rfi.fr/afrique/20181224-mali-reforme-education-sexuelle-vagues-bamako)

[education-sexuelle-vagues-bamako](http://www.rfi.fr/afrique/20181224-mali-reforme-education-sexuelle-vagues-bamako)

[Maliweb.m](http://www.maliweb.m)