



HAL
open science

L'apprentissage et la pratique du français au Mali : interférences linguistique et sociolinguistique

Cheick Omar Diallo

► **To cite this version:**

Cheick Omar Diallo. L'apprentissage et la pratique du français au Mali : interférences linguistique et sociolinguistique. Linguistique. Université de Limoges, 2023. Français. NNT : 2023LIMO0040 . tel-04336937

HAL Id: tel-04336937

<https://theses.hal.science/tel-04336937>

Submitted on 12 Dec 2023

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

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

Université de Limoges

ED 654 - Littératures, Sciences de l'Homme et de la Société (LSHS)

Centre de Recherches Sémiotiques (CeReS)

Thèse pour obtenir le grade de
Docteur de l'Université de Limoges

Sciences du Langage, de l'information et de la communication/ Spécialité Linguistique et
Didactique des langues

Présentée et soutenue par
Cheick Omar DIALLO

Le 29 septembre 2023

L'apprentissage et la pratique du français au Mali : interférences linguistique et sociolinguistique.

Thèse co-dirigée par M. Nicolas COUEGNAS & Mme Sophie ANQUETIL

Président de Jury

M. Sylvester OSU, Professeur des Universités en Sciences du Langage, LLL, Université de
Tours.

Membres de JURY

M. Nicolas COUEGNAS (Co-directeur de la thèse), Professeur des Universités en Sciences
du Langage, CeReS, Université de Limoges.

Mme Sophie ANQUETIL (Co-directrice de la thèse), Maîtresse de Conférences en Sciences
du Langage, CeReS, Université de Limoges.

Rapporteurs

M. Abdelhadi BELLACHHAB, Maître de Conférences- HDR en Sciences du Langage,
CoDiRe, Université de Nantes.

M. Mohamed EMBARKI, Professeur des Universités en Sciences du Langage, ELLIADD,
Université de Franche-Comté.

Examineurs

M. Sylvester OSU, Professeur des Universités en Sciences du Langage, LLL, Université de
Tours.

Mme Anne SARDIER, Maîtresse de Conférences en Sciences du Langage, CeReS, Université
de Clermont Auvergne (Clermont-Ferrand).



DÉDICACE

À mon père DIALLO Dahibou, à mes mères DIAKITÉ Fatoumata Wagué et DOUCOURÉ Aminata, à mes frères et soeurs, à tous ceux qui ont guidé mes pas vers le chemin de l'école, à ma femme TRAORÉ Fanta, à mon fils DIALLO Dahibou, à mes enseignants et à amis en Afrique, en France, et ailleurs dans le monde, je dédie cette thèse.

Avec tout mon amour

« Étudier une autre langue consiste non seulement à apprendre d'autres mots pour désigner les mêmes choses, mais aussi à apprendre une autre façon de penser à ces choses »

Flora LEWIS

« En apprentissage, le transfert est une opération intellectuelle qui nous permet de parcourir un autre réseau de connaissances ou de compétences en utilisant les connaissances acquises, les points de départ, l'atteinte de nouvelles destinations, les connaissances à acquérir ou les nouvelles tâches à accomplir ».

Jean-Denis Moffet

« Le transfert : le bon ou le mauvais génie de l'apprentissage. » (1993 : 34)

Droits d'auteurs

Cette création est mise à disposition selon le Contrat :

« **Attribution-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de modification 3.0 France** »

disponible en ligne : <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/fr/>



Remerciements

Un grand merci à Monsieur Nicolas COUEGNAS pour avoir accepté la Co-direction de la thèse. Les ateliers mensuels qui réunissaient vos doctorants m'ont permis d'éclairer ma réflexion. Cette rencontre m'a permis de constater le dynamisme et l'enthousiasme de l'Homme pour le savoir. Vous démontrez que, quelle que soit la pertinence d'une science, elle nécessite des individus dévoués et désireux de repousser les limites de ce qui est connu. Merci de partager avec moi votre grande expérience de recherche.

A Madame Sophie ANQUETIL, je tiens à vous exprimer mes sincères remerciements pour votre bienveillance dans l'accompagnement des doctorants. Vos explications claires et votre humble personnalité m'ont donné le goût des études linguistiques. Merci beaucoup d'avoir soutenu mon projet de recherche dès le début de la thèse. Merci d'avoir vu mon potentiel et d'avoir été si patient.

Je tiens également à remercier Madame Corinne PAGO et Monsieur Didier TSALA EFFA pour leurs conseils lors de la thèse. Nous remercions sincèrement tous les autres professeurs du CeReS et les autorités de l'Université de Limoges de nous avoir permis de nous former dans cette maison du savoir.

Merci à mon père et à mes mères et un grand merci à mon épouse, DIALLO Fanta Traoré, pour son amour et sa patience. A mon fils DIALLO Dahibou.

Merci à mes amis, frères, sœurs et camarades des deux laboratoires de recherche (CeReS, EHIC).

Merci à mon ami COULIBALY Ibrahim pour son aide.

Sommaire

Introduction	15
Partie I. Approches théoriques.	30
Chapitre 1. L’approche définitionnelle des concepts fondamentaux	30
Chapitre 2. La revue de littérature.....	57
Chapitre 3. La situation sociolinguistique du Mali	68
Chapitre 4. Le système éducatif du Mali.....	108
Chapitre 5. Les théories d’acquisition.....	121
Partie II. Démarche Analytique.....	131
Chapitre 6. L’analyse évolutive de l’enseignement du français à l’école primaire au Mali. .	131
Chapitre 7. Enseignement/apprentissage en langues et communication à l’école primaire au Mali	147
Chapitre 8. La présentation du bamanankan dans son espace linguistique malien, ses catégories grammaticales et son interaction avec le français	167
Chapitre 9. Étude comparée des systèmes linguistiques du français-bamanankan.....	215
Partie III. Méthodologie de recherche, analyse des résultats de la recherche et propositions de solutions.	235
Chapitre 10. Méthodologie de recherche.	235
Chapitre 11. Résultats des observations des classes	245
Chapitre 12. Résultats de l’analyse des réponses au questionnaire.....	288
Chapitre 13. Propositions de solutions pour le phénomène d’interférence linguistique chez les élèves bilingues au Mali et pour la réussite de transfert d’une langue à l’autre.	299

Conclusion.....	329
Références bibliographiques et Sitographie	336
Annexes	352

Table des illustrations

Figure 1 : La carte géographique de l’Afrique	74
Figure 2 : La carte linguistique du Mali	81
Figure 3 : une page du livre 1 sur le décodage des mots.....	154
Figure 4 : Carte de langue la plus couramment parlée au Mali.....	172
Figure 5 : Système vocalique triangulaires du bamanankan.	174
Figure 6 : Évolution du latin vers les langues romanes (Olivier Bertrand 2013, cité dans Zakaria Nounta (2015 : 134)	216
Figure 7 : Image des deux écoles (Kamakolé et Kayes N'di premier cycle).....	242
Figure 8 : Apprenants en classe de 4ème année, école fondamentale de Kamakolé premier cycle à Kayes.....	246
Figure 9 : Système vocalique triangulaire du français.	280
Figure 10 : Modèle transmissif.....	281
Figure 11 : Modèle constructiviste	282
Figure 12 : Type communicatif	282
Figure 13 : Type linguistique	283
Figure 14 : Modèles didactiques	284
Figure 15 : Articulation des langues	285
Figure 16 : Type des matériels	285
Figure 17 : Caractéristiques des enseignants.....	288
Figure 18 : Définition de curriculum (bilingue).....	290
Figure 19 : Points de différence entre curriculum et anciens programmes.....	291
Figure 20 : Les matières difficiles à apprendre pour les élèves.	292
Figure 21 : Cahier d'un élève de 2ème année.....	293
Figure 22 : Matières difficiles à enseigner pour les enseignants.	294
Figure 23 : Contexte de l’environnement familial des élèves.....	295
Figure 24 : Le recours à la L1 par les élèves en cours de L2.	295

Figure 25 : Les faiblesses des enseignants bilingues.	296
Figure 26 : Fiche de diagnostic.	302
Figure 27 : La tête de l’homme.	312

Table des tableaux

Tableau 1 : articulation entre L1 et L2 dans les écoles bilingues	62
Tableau 2 : La situation sociolinguistique. (Diarra & Haïdara, 1999).	90
Tableau 3 : La grille d'analyse de la dynamique du français avec les langues nationales malienne	97
Tableau 4 : Comparaison de la situation linguistique du Mali à celle des autres pays francophones d'Afrique.....	99
Tableau 5 : Système phonologique des consonnes du bamanankan	173
Tableau 6 : Étude de l'affixation en bamanankan	180
Tableau 7 : Classification des verbes	183
Tableau 8 : Les pronoms personnels en bamanankan.	192
Tableau 9 : Les noms des fruits et légumes en bamanankan-français.	198
Tableau 10 : Les mots dans l'administratives en bamanankan-français.	198
Tableau 11 : Les mots dans le domaine de la santé en bamanankan-français.	199
Tableau 12 : Les mots dans le football en bamanankan-français.....	199
Tableau 13 : Les noms dans le domaine des transports en bamanankan-français.	199
Tableau 14 : Les douze mois de l'année en bamanankan-français.	200
Tableau 15 : Les noms des habillements en bamanankan-français.....	200
Tableau 16 : Les noms de mesures de quantités en bamanankan-français.	200
Tableau 17 : Les noms de technologie en bamanankan-français.	201
Tableau 18 : Autres mots en bamanankan-français.	202
Tableau 19: Intégration selon la structure syllabique du bamanankan.	202
Tableau 20 : Système phonologique des consonnes du français.....	227
Tableau 21 : Grille d'observation-indices.....	237
Tableau 22 : Nombre total des écoles, d'élèves, de classes, de maîtres (enseignants), ratio élèves-classes et ratio élèves-maîtres de l'A.E de Kayes.	239
Tableau 23 : Effectif total des enseignants de l'A.E de Kayes.	240

Tableau 24 : Effectif total des élèves et enseignants de CAP de Kayes Rive droite et Rive gauche.....	241
Tableau 25 : Effectif total des élèves/enseignants de deux écoles de notre site : Kamakolé premier cycle et A.G de Kayes N'di premier cycle.	242
Tableau 26 : détail des informations sur les leçons enseignées aux apprenants.....	246
Tableau 27 : Comparaison du son [s] dans les deux langues	275
Tableau 28 : nombre d'enseignants par école ayant reçu le questionnaire	288
Tableau 29 : Exercice de discrimination (exemple 1).....	305
Tableau 30 : Exercice de discrimination (exemple 2, A).....	305
Tableau 31 : Exercice de discrimination (exemple 2, B).....	305
Tableau 32 : Le stade I : graphies et sons identiques en bamanankan et en français.....	310
Tableau 33 : Le stade II : graphies bambaras identiques aux graphies françaises pour des sons différents dans les deux langues.....	310
Tableau 34 : Le stade III : graphies propres au bamanankan et au français.	311

Sigles et abréviations

AC.A. L.A.N : Académie Africaine des Langues Nationales

A.E : Académie d'Enseignement

A.E.E.M : Association des Élèves et Étudiants au Mali

A. MA.LA.N : Académie Malienne des Langues Nationales

AMUPI : Association Malienne pour l'Unité et le Progrès de l'Islam

A.P.C : Approches par Compétences

A.P.I : Alphabet Phonétique International

A.R.E.D : Associates in Research & Education for Development

BAC : Baccalauréat

B.E.L.C : Bureau pour l'enseignement de la langue et la civilisation françaises

B.T : Brevet de Technicien

C.A.F : Centre d'alphabétisation fonctionnelle

C.A.P : Centre d'Animation Pédagogique

C.A.P : Certificat d'Aptitude Professionnelle

CDPE : Centre pour le Développement de la Petite Enfance

C.E1 : Cours Élémentaire 1

C.E.D : Centres d'Education pour le Développement

CEP : Certificat d'Études Primaires

CEI : Centres d'Éducation pour l'Intégration

C.E.C.R : Cadre Européen Commun de Référence

C.F.E.P.E.F : Certificat de fin d'études du premier cycle de l'enseignement fondamental

C.I.A.V.E.R : Centre International Audio-Visuel d'Etudes et de Recherches

Curriculum : Une appellation de l'enseignement bilingue au Mali.

C.L.A.D : Centre de Linguistique Appliquée de Dakar

C.O.L.T : Communicative Orientation of Language Teaching

CNE : Centre National de l'Éducation

D.E.F. : Diplôme d'Etudes Fondamental

D.N.A.F.L.A : Direction Nationale de l'Alphabétisation et de la Linguistique Appliquée

D.N.P : Direction Nationale de la Pédagogie

D.P : Développement de la Personnalité

D.R.E : Direction Régionale de l'Education

Élève : Apprenant

E : Elève

E.C.M. : Education Civique et Morale

E.C.P.D.H : Education à la culture de la paix et aux droits humains

E.E : Education environnementale

EE : Elèves

E.N.SEC. : Ecole Normale Secondaire

E.V.F/E.M. P : Education à la vie familiale et en matière de population

F : Femme

G.R.P : Groupe de Recherche Pédagogique

I.E.F : Inspection d'Enseignement Fondamental

I.F.M : Instituts de Formation des Maîtres

I.P.E.G. : Institut Pédagogique d'Enseignement Général

I.P.N : Institut Pédagogique National

L1 : Langue première (Langue maternelle)

L2 : Langue seconde (Langue étrangère)

LAFDEF : Langues Africaines, Français et Développement dans le monde Francophone

LA.SCOL.A.F : Langues de Scolarisation dans l'enseignement fondamental en Afrique subsaharienne Francophone

LC : Langues et Communication

Maître : Enseignant

M : Maitre/Maîtresse

MAPE : Manding-peul

NEF : Nouvelle Ecole Fondamentale

O.D.R : Office du Développement Rural

O.I.F : Organisation Internationale de la Francophonie

O.N.G : Organisation non Gouvernementale

O.P.O : Objectifs pédagogique Opérationnel

P.A.A.A : Projet d'Appui à l'Amélioration des Apprentissages

PASEC : Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs

P.C : Pédagogie Convergente

P.E.M.A : Programme expérimental mondial d'alphabétisation

PISE : Programme d'Investissement Sectoriel de l'Éducation (PISE)

PRODEC : Programme Décennal de Développement de l'Education

S.A.R.P.E : Stratégie Alternative de Recrutement du Personnel Enseignant

S.G.A.V : Structuro-globale audio-visuelle

SH : Sciences Humaines

SMT : Sciences Mathématiques et Technologie : Sciences, Mathématiques et technologies

U.A : Unité d'Apprentissage

U.N.E.S.C.O : Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture.

Introduction

1. Présentation du sujet

Langue de communication, de scolarisation, de socialisation, d'émancipation et de modernité, le français s'est implanté en Afrique depuis le XVII^e siècle. Il a chevauché ou coexisté avec d'autres langues africaines indigènes pendant de nombreux siècles. Le contact du français avec les langues africaines a modifié, dans une large mesure, la structure linguistique de la société africaine. Cette situation a des implications importantes pour la pratique linguistique des Africains apprenant le français. À cet effet, le français est considéré en tant que langue d'enseignement dans la plupart des pays africains où il entre en contact avec les langues africaines. L'Afrique est souvent décrite comme :

Le continent de l'émiettement linguistique. Ainsi, quiconque a voyagé en Afrique est frappé par le fait que, dans les lieux publics de concentration démographique, traditionnels ou récents, nombreux sont les locuteurs à même de communiquer dans deux langues, voire trois, ou plus et éventuellement en français et en anglais. (Houis, 1971 : 248).

Cette critique des positions sociolinguistiques africaines affirme à la fois des regards externes sur la diversité linguistique et la facilité avec laquelle les Africains s'adaptent aux situations plurilingues. « On dit parfois que l'Afrique est un continent avec 1 000 ou 2 000 langues ». (Malherbe, 2000). De ce fait, l'Afrique devient un véritable « creuset linguistique » de plusieurs groupes ethniques, chacun parlant une langue différente ou une variété de langues. La réalité de ce continent ne correspond pas à ces chiffres, mais montre plutôt des idées préconçues sur la division linguistique du continent. Même si les avis divergent sur le nombre exact de langues africaines, certains linguistes évoquent des chiffres allant de 1000 à 2500 langues, soit au moins un tiers des langues du monde.

Après avoir accédé à l'indépendance, la plupart des pays africains ont adopté la langue de leurs anciens colonisateurs, pour des raisons historiques, sociales ou politiques, comme langue d'administration, de socialisation et d'éducation. Parmi les langues qui ont été adoptées durant la période postindépendance, le français occupe une place centrale. En effet, il est intégré dans les constitutions de 20 pays africains, dont 7 comme langue officielle commune et 13 comme langue officielle unique. Les pays africains où le français est langue officielle commune sont : Djibouti (arabe), Madagascar (Malgache), Guinée équatoriale (espagnol), Cameroun (anglais), Tchad (arabe), Rwanda (anglais et kinyarwanda) et République centrafricaine (sango).

Pour les pays où le français est la seule langue officielle, ils sont au nombre de 13 : Mali, Burkina Faso, Guinée, Togo, Côte d'Ivoire, Bénin, Burundi, Gabon, République Démocratique

du Congo, Niger, Sénégal, Congo, Zaïre. Compte tenu de l'étendue de sa présence, le français joue un rôle non négligeable dans l'avenir du continent africain. Ce rôle est déterminé par la diversité culturelle, ethnique et linguistique des pays africains. Ce foisonnement linguistique se trouve à l'origine d'une doctrine selon laquelle les Africains seraient « *doués pour les langues* ».

Cependant, l'étendue de la langue française ainsi que son acquisition ne sont pas homogènes mais varient selon les pays et leurs réalités sociolinguistiques. Sur la base des relations entre le français et les langues africaines, on peut distinguer deux contextes sociolinguistiques en Afrique francophone. D'une part, certains pays ont une langue interne qui sert de communication entre les groupes ethniques, et l'usage du français est limité au domaine officiel. C'est le cas au Mali, au Burundi, au Niger, en Centrafrique, au Rwanda, au Sénégal et au Tchad. « *Dans ce type de contexte, il existe un rapport de discontinuité entre le français et les langues locales, ce qui rapproche le français parlé dans ces pays du français standard.* » (Ambroise Queffelec, 2008). D'autre part, nous avons dans certains pays d'Afrique une situation sociolinguistique différente dans laquelle aucune langue locale n'est utilisée comme langue de communication entre différents groupes ethniques, mais c'est le français lui-même qui fait office de langue de communication entre ceux-ci. C'est le cas au Burkina Faso, au Gabon, au Cameroun et en Côte d'Ivoire. Dans ce contexte, le français joue le rôle de langue véhiculaire, assurant une continuité entre le français et les langues africaines.

Chaque pays connaît une situation sociolinguistique particulière, ce qui fait qu'il est... bien compréhensible que le français utilisé dans ce contexte socioculturel très différent de son contexte d'origine ait subi un certain nombre de transformations tendant à l'adapter aux besoins de communication des sociétés africaines. (Jacques Blondé, 1977 : 13).

Ainsi, « *toutes les situations sociolinguistiques, les conditions d'étude, l'appropriation, l'usage du français sont à l'origine des variétés de français utilisées en Afrique (Balkanisation).* » (Cf. Queffelec, 2001). Effectivement, le total de pays francophones est équivalent au total de variétés de français parlées en Afrique, même s'il demeure des caractères communs à cet « *ensemble donnant naissance à une variété de français panafricain.* » Selon Camille-Roger Abolou (2012 : 12), il est possible de classer ces variétés en trois catégories :

Les "franco-véhiculaires" qui sont des variétés marquées par des interférences sociolinguistiques à l'orale comme en français populaire ivoirien ; le "franc- bâtard", un parler urbain formé d'hybridation linguistique comme le camfranglais (mélange de français, de l'anglais et des langues camerounaises) et le "franco-africain" dont le trait principal porte sur l'alternance codique comme le fransango (alternance entre le français et le sango en Centre Afrique) ou le franlof (alternance entre le français et wolof au Sénégal).

Toutes les grandes villes de l'Afrique francophone ont au moins une de ces trois variétés de français, selon l'exposition linguistique.

Dans presque toutes les situations linguistiques africaines, le français n'est pas la langue maternelle des Africains, l'école est la principale source de sa transmission et de son apprentissage. La maîtrise du français est intrinsèquement liée au fonctionnement du système scolaire. Le secteur de l'éducation est important dans la mesure où l'école est l'un des principaux moyens d'intervention dans la gestion de l'environnement langagier. Ainsi, les moyens matériels dont dispose le système ont des conséquences directes sur le développement du contexte linguistique, « *la part de l'éducation de masse dans la plupart des pays africains est souvent évoquée pour justifier l'augmentation du nombre de francophones en Afrique.* » (Cf. Chaudenson 2000).

En 2014, l'Organisation Internationale de la Francophonie estimait qu'« *il y avait 2 744 000 francophones sur une population totale de 17 227 000 au Mali. À mesure que la population augmente, ce nombre pourrait atteindre environ 5 488 000 d'ici 2050 grâce à la scolarisation de masse* ». (OIF, 2014). La méthode de recensement utilisée par l'OIF considère toute personne sachant lire et écrire en français comme francophone sans référence à des compétences réelles en communication. Selon cette approche, quatre à six années d'études suffisent pour maîtriser une langue. Les Maliens âgés de six ans et plus scolarisés en français sont considérés comme francophones. Cette hypothèse mérite d'être testée et validée en analysant les « *réelles* » compétences des locuteurs maliens qui, bien qu'ayant étudié pendant plus de quatre ans, ne semblent pas avoir atteint le niveau de français qui les qualifierait de francophones.

Par ailleurs, au fil des années, de nombreuses observations sur la situation des différentes langues africaines ont montré que la situation du français en général, et de son enseignement/apprentissage en particulier, se dégrade dans les pays où il est langue officielle et langue d'enseignement. Les politiques linguistiques et les méthodes d'enseignement adoptées par les différentes autorités nationales ne correspondent pas à des structures sociolinguistiques différentes. Le statut de langue officielle confère au français une fonction politique dominante, alors que son usage dans la société est très rare, contrairement à la langue nationale qui est largement parlée mais jouit d'un statut juridique et politique inférieur. Le choix du français comme langue d'enseignement présente de nombreuses difficultés, car presque tous les enfants trouvent à l'école un système d'écriture que leur langue maternelle ne connaît pas ou peu. Or, ce choix est déterminant dans tout processus d'apprentissage.

Si le langage est le support indispensable de la pensée, alors toute réflexion ou toute pensée est conditionnée à la maîtrise du langage. Ainsi, selon la maîtrise de la langue d'enseignement, les élèves ne pensent pas de la même manière. La maîtrise du français est donc une priorité absolue pour les systèmes éducatifs africains. Le français étant à la fois langue d'enseignement et matière d'enseignement, l'efficacité du système éducatif dépend du français. Cependant, les systèmes scolaires de nombreux pays francophones d'Afrique sont confrontés aux mêmes difficultés. Plusieurs constats pointent la difficulté de choisir l'enseignement du français dans un contexte africain multilingue. Dès lors, une des sorties de crise est d'identifier les aspects pertinents de l'enseignement du français dans les situations multilingues en Afrique, notamment au Mali, que nous avons étudié.

En effet, la problématique de l'enseignement du français en Afrique est étroitement liée au statut, à la promotion et à la diffusion des langues africaines dans les différents pays à travers le système éducatif. Cependant, pendant de nombreuses années après les indépendances, la politique linguistique des pays africains francophones a été caractérisée par un silence à l'égard des langues africaines.

2. Choix du sujet

En ce qui concerne le Mali, il existe une concurrence entre le français et les langues maliennes, principalement le bamanankan. « *Le français a le statut le plus élevé, mais il est parlé par un nombre beaucoup plus restreint, environ 10%, contrairement au bamanankan où environ 80% de la population parle.* » (Cf. Konaté, Diabaté et Assima, 2010). Le Mali est « *le pays le moins francophone d'Afrique de l'Ouest même si la terminologie française prospère dans les langues locales.* » (Douyon, 2010).

Cependant, nous avons observé une évolution dans la coexistence du français avec les langues locales. Premièrement, une étape correspond à une simple constatation de l'existence de plusieurs langues d'origine africaine, qui sont considérées comme un patrimoine culturel à protéger. Vient ensuite la phase qui correspond à l'idée d'une coexistence possible entre le français et les langues locales. « *Aujourd'hui, la relation entre le français et les langues africaines est vue comme un "partenariat linguistique" entre le français et les langues africaines dans le système éducatif.* » (Cf. Chaudenson, 1983, 2001).

Au fil des années, l'idée de ce partenariat a été soutenue par plusieurs projets de recherche et organismes intéressés par l'enseignement du français et des langues africaines dans les systèmes

éducatifs africains, tels que « *Langues africaines, français et développement de la francophonie.* » (LAFDEF), créée en 1989 avec le soutien du Ministère Français de la Coopération et du Développement.

Depuis 1979, le gouvernement malien a tenté d'introduire les langues nationales à travers l'enseignement bilingue pour faire face aux barrières linguistiques et aux décrochages provoqués par le choix du français comme seule langue d'enseignement. Le bilinguisme français et langue maternelle est une réalité incontournable pour les usagers scolaires maliens.

Cependant, malgré de nombreuses réformes visant à améliorer la qualité de l'enseignement et la maîtrise du français des élèves, la situation dans les écoles maliennes reste inchangée : l'effondrement de l'enseignement à tous les niveaux met en péril « *l'efficacité de son système éducatif* ». (Cf. Loua, 2012). La situation des écoles maliennes, qui ont souffert d'abandons scolaires, a été qualifiée de « *déclassée.* » (Gérald, 1992). Même si le français n'est pas la seule raison de l'échec de l'école, cette fois, les Maliens sont pessimistes sur la situation et l'avenir du français, qui dépend de l'efficacité du système scolaire.

C'est dans ce contexte que s'inscrit notre sujet de recherche : « Apprentissage et pratique du français au Mali : interférences linguistiques et sociolinguistiques. » Ce thème de recherche, qui s'est construit à partir de nos réflexions et notre jeune expérience d'étudiant chercheur, représente notre ambition de contribuer aux recherches actuelles sur l'état linguistique du Mali.

Nous nous sommes intéressés à la pratique langagière des jeunes écoliers maliens à travers une étude que nous avons menée durant l'année scolaire 2015 sur « *L'alternance codique pour les pays francophones d'Afrique : Le cas du Mali* » (Diallo, 2015). Nous avons analysé deux phénomènes d'interférence du langage à travers cette étude. D'une part, nous avons observé l'insertion d'éléments français (morphèmes, mots, syntaxe, phrases) dans les phrases bambaras. D'autre part, nous avons observé le phénomène inverse, à savoir l'insertion d'éléments bambara dans les énoncés français. Nous avons décrit respectivement comme une possible « francisation » du bamanankan et une possible « bambarisation » du français.

Après avoir analysé le phénomène de bambarisation du français (décrit comme l'usage particulier du français par les Maliens), nous avons mené une autre étude durant l'année scolaire 2016 sur « *La situation sociolinguistique, linguistique et didactique du français pour les pays francophones d'Afrique : Le cas du Mali* » (Diallo, 2016). Ainsi, à partir d'un échantillon constitué de jeunes maliens d'âges et de niveaux d'études différents à Bamako, nous avons pu

identifier certains traits morphosyntaxiques associés à l'influence du bamanankan sur le français. Nous avons également observé que malgré un certain niveau d'étude, plusieurs locuteurs avaient des difficultés voire des incapacités à dicter des énoncés syntaxiquement corrects en français. Nos observations ont indiqué que la maîtrise du français parmi les élèves maliens est généralement faible.

En nous concentrant sur l'usage et la pratique du français en Afrique, à travers l'étude de cas du Mali, nous avons constaté que peu de travaux de recherche se sont focalisés sur le français en classe, intégrant notamment des données sociolinguistiques, d'interaction, d'acquisition et d'enseignement. C'est pourquoi, dans le cadre de cette étude, nous avons choisi d'axer notre travail sur la production langagière des élèves bilingues maliens au cours de leur scolarité.

3. Limites de l'étude

Afin de mieux cibler notre travail de recherche, nous avons décidé de limiter notre corpus de recherche aux élèves et aux enseignants du premier cycle¹ de l'enseignement à curriculum². D'abord, nous nous sommes intéressés davantage aux phénomènes des erreurs d'interférences linguistiques qui apparaissent dans les expressions orales, écrites chez les élèves bilingues, ensuite, sur les pratiques pédagogiques des enseignants à travers les enregistrements des séquences des classes.

Ces enregistrements et analyses proviennent de deux écoles du Centre de l'Animation Pédagogique de Kayes (CAP de Kayes), plus précisément l'école fondamentale à curriculum de Kamakolé premier cycle et l'école fondamentale à curriculum d'Abdrmane Gueye de Kayes N'di premier cycle. Le choix de ces deux écoles en particulier a été motivé par le fait qu'elles sont parmi les premières à mettre en place un enseignement bilingue (français-bamanankan) dans la région de Kayes. Dans cette région sont apparues réellement les difficultés linguistiques chez les élèves bilingues et celles dans la pratique pédagogique des enseignants.

L'enseignement fondamental occupe une position stratégique, avant l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur. Il constitue une étape d'apprentissage cruciale dans la vie de l'élève, car c'est à ce stade qu'il doit développer les compétences et les capacités nécessaires pour faire face à la vie d'adulte.

¹ Ce niveau correspond à l'école primaire en France.

² Une appellation de l'enseignement bilingue au Mali. Le curriculum est un « *programme d'apprentissages comprenant un contenu, des méthodes, des moyens pédagogiques et des méthodes d'évaluation* ».

Le choix de ce niveau est basé sur le constat commun que les élèves maliens ont des niveaux de français très faibles en premier cycle à curriculum de l'enseignement fondamental, avec un taux d'échec très élevé. Lorsque nous réfléchissions aux débuts sur l'utilisation du français par les élèves maliens, nous avons voulu étudier à la fois la communication orale et écrite. Cependant, au cours de notre enquête, après avoir observé les communications orales et écrites des élèves, nous avons décidé de concentrer nos efforts sur la production écrite. Néanmoins, nous avons commenté également leurs productions orales et les pratiques pédagogiques des enseignants.

Concernant la nature de notre corpus, nous avons choisi d'utiliser un corpus hétérogène dans la mesure où il combine des données orales et écrites, dont une partie est composée d'enregistrements de séquences des classes à curriculum³ (français-bamanankan). De plus, dans la composition de ce corpus, un accent particulier est mis sur l'interaction entre enseignants et élèves, et la copie des évaluations des élèves faites par les enseignants. Sur la base de ces interactions et des transcriptions d'évaluation recueillies, notre objectif était de répertorier les erreurs d'interférences chez les élèves bilingues, ainsi que les pratiques des enseignants. L'autre partie du corpus est composée des réponses aux questions adressées aux enseignants/élèves, le but étant de connaître les différents avis concernant l'enseignement à curriculum, à la fois des enseignants et des élèves (Pour plus de détail, voir : Chapitre 10).

Nous nous sommes focalisés sur l'expression écrite des élèves et les pratiques pédagogiques des enseignants pour plusieurs raisons. À travers nos différentes observations de la classe lors de notre première sortie sur le terrain, nous avons constaté que l'enseignement du français au Mali est entièrement basé sur l'écrit. « *L'interaction orale en classe se limite souvent à des échanges de questions-réponses dirigés par l'enseignant et est orientée vers le contenu présenté par écrit.* » (Cf. Noyau 2001). Contrairement à un environnement social dominé par la communication orale, l'environnement scolaire est orienté vers l'écriture, qui semble constituer la référence de base : « *on parle à partir d'un texte et les questions posées sont tournées vers la reconstitution de la reformulation exacte de ce texte écrit et non vers la construction des connaissances sur ce domaine étudié.* » (Cf. Noyau, 2001). Les objectifs sont souvent grammaticalement détaillés mais verbalement discrets et souvent absents de la compréhension orale. La réussite ou l'échec d'un élève dépend de ses compétences scripturales, car l'écrit est le principal moyen d'évaluation des élèves.

³ Une appellation de l'enseignement bilingue au Mali.

Malgré l'accent mis sur l'écriture, de nombreux témoignages d'enseignants soulignent que les copies des élèves contiennent un nombre croissant d'erreurs de langage. Nous avons également observé un certain nombre de phénomènes d'interférences phonétiques, phonologiques, morphosyntaxiques et lexicales qui constituent des barrières majeures à l'apprentissage et à la maîtrise du français. Il nous semble plus logique d'aborder ces phénomènes en français à travers un corpus oral et écrit.

De plus, comme nous l'avons souligné plus haut, au Mali, le français n'étant pas utilisé comme langue de communication interethnique dans la conversation courante, le milieu scolaire est celui où les jeunes parlent plus la langue française. Le français est utilisé à la fois comme matière et comme langue d'enseignement.

Par conséquent, le français quitte rarement la sphère académique. Quand cela se produit, son usage prédomine dans le journalisme écrit. Quant aux chaînes de radio et de télévision du pays, elles jouent un rôle de diffusion et de promotion de la langue nationale. C'est le constat de Gérard Dumestre (1993 : 219-228), qui insistent sur le fait qu'au Mali, « *le français est lié au monde de l'écrit et de l'officiel, tandis qu'aux langues africaines sont réservés l'oral, le convivial, le quotidien.* » L'usage de la langue est étroitement lié à l'enseignement et il est difficile de déterminer la spécificité du français parlé. Dès lors, toute réflexion sur le français malien ne peut être dissociée de la question de l'enseignement.

Par ailleurs, bien que le français soit considéré comme une langue étrangère malgré son statut officiel au Mali, il est largement admis que le processus d'apprentissage et d'acquisition d'une langue étrangère se traduit par des formes incorrectes aux niveaux phonétique, phonologique, morphosyntaxique et lexicale. L'interlangue d'un élève est souvent caractérisée par des interférences avec la langue maternelle et des emprunts grammaticaux. Ces différents phénomènes d'interférences linguistiques s'observent aussi bien dans les œuvres orales qu'écrites.

C'est dans ce contexte que s'inscrit notre sujet de recherche qui nous paraît complexe car il soulève des questions sur l'ordre sociolinguistique, linguistique et didactique du français au Mali. Ce sujet de recherche nous donne l'occasion de questionner les normes, les formes et les usages, voire la représentation linguistique du français malien.

Nous nous sommes intéressés plus particulièrement à un cas typique du bilinguisme scolaire au Mali : l'interférence linguistique français-bamanankan et les pratiques des enseignants. Nous

avons essayé de suivre et de comprendre ce phénomène langagier qui est courant chez les élèves maliens, et qui touche particulièrement les écoles de curriculums⁴ fondamentales en région de Kayes.⁵ Ces dernières proposent l'enseignement du bamanankan comme langue nationale à côté du français. Les enseignants de ces écoles bilingues se posent souvent des questions comme : « *pourquoi nos élèves ne prononcent-ils pas comme nous, ce n'est pas logique !* ». Ces questions et commentaires ont fait ressortir que l'élève ne faisait pas la distinction entre les deux systèmes linguistiques de la langue source ou maternelle (le bamanankan) et de la langue cible (le français). Pour ces élèves, la structure du modèle bamanankan est universel. Les exposer à l'existence d'autres modèles peut s'avérer déstabilisateur et bouleversant. Les interférences linguistiques émergent donc chez ces élèves. Elles peuvent être observées dans les copies pleines « *d'implantations littérales* » des séquences de la langue maternelle dans le français. Pour illustrer ce phénomène, jetons un coup d'œil sur quelques constructions recueillies lors de notre recherche :

- « *l'attachement de l'estomac de ma sœur* » en voulant respectivement dire « le mariage de ma sœur », « *tel évènement a lieu devant notre bouche* » → « tel évènement a lieu devant notre porte », « *quand j'étais en 8ème année, mon frère était devant moi d'une classe mais ma sœur était après moi de deux classes* » → « quand j'étais en 8ème année, mon frère était en avance sur moi d'une année mais ma sœur était après moi de deux classes ».

Inversement, nous voyons progressivement ces jeux similaires dans le bamanankan écrit des élèves. Il s'agirait donc de « *l'implantation du français* » dans la langue bambara. L'implantation, car elle consiste pour l'élève à construire des unités bamanankan sur le modèle français : les mots bambaras tels que « *parantiya* » → (l'apprenti), « *meniziyeya* » → (métier de menuisier), « *avokaya* » → (travail d'avocat) sont des unités du français. Cela signifie que ces structures justifient l'intérêt d'expliquer de telles représentations linguistiques qui ont sans doute une raison d'être. Dès lors, nous avons compris donc ces interférences comme la substance du langage, car elles sont parfois des transgressions de la norme. Cependant, ces phrases ou du moins ces structures « *étranges* » des élèves bambaras sont parfois même placées sur l'autel de la communication. Il est donc conclu que les interférences peuvent être les manifestations d'un individu qui tente d'expliquer à son prochain ce qu'il est, selon son expérience, imagine objectivement plus d'informations qu'il n'en entend.

⁴ Une appellation de l'enseignement bilingue au Mali.

⁵ La première région du Mali.

Cette recherche vise à accorder une place importante à la présentation des systèmes phonétiques, phonologiques, morphosyntaxiques et lexicales des deux langues concernées et les pratiques des enseignants. Selon Pierre Léon (1976 : 41-43) : « *Une erreur de prononciation d'un étranger peut avoir deux causes essentielles : soit une transposition... d'une habitude propre à son système linguistique (manière de distribuer les sons), soit une transposition propre à ses habitudes phonétiques (manière de prononcer les sons)* ». En effet, il est clair que ces deux facteurs s'influencent mutuellement et les séparer doit être artificiel, c'est pourquoi il est important de comprendre et d'aborder ces facteurs qui peuvent avoir un impact sur l'interférence elle-même. Les principes extralinguistiques jouent un rôle très important dans le phénomène de l'interférence. Le comportement stéréotypé du locuteur, de son ambiance ou de la société vis-à-vis de la langue étudiée (le prestige de la langue cible), en l'occurrence le français, peut conduire à des difficultés d'apprentissage. D'autres raisons, sans doute propres au locuteur, peuvent aussi expliquer des écrits retraçant les caractéristiques de l'autre langue : - Un apprentissage incomplet (temps d'étude insuffisant ou interruption) ; - un apprentissage inefficace à cause d'un enseignement médiocre durant lequel la « norme » n'a jamais été présentée au locuteur ; - le mécanisme de défense qui peut également être appelé « *émancipation linguistique* ».

Les enseignants de langues étrangères dans de nombreux contextes bilingues peuvent sans aucun doute observer la présence d'interférences de la langue de l'élève, quelle qu'elle soit celle-ci. Dans bien des cas, ce transfert de l'élève peut être qualifié de transposition, et Mansour Benchehida (1997) rejette sans ambages cette attitude en ces termes : « *Le passage d'une langue à une autre ne consiste pas en une simple transposition verbale, que pourrait à la rigueur effectuer une machine, mais implique une manière différente de voir et de sentir.* » Un exemple illustrant ce constat nous vient de notre observation dans des classes de premier cycle à curriculum⁶ fondamentale où des locuteurs natifs bambara interagissent dans cette langue à côté du français, langue officielle, principale langue d'enseignement du pays. Comme nous avons évoqué un peu plus haut que notre travail porte donc sur des productions orales et écrites chez les élèves bilingues et les pratiques pédagogiques des enseignants : productions orales et écrites en français-bamanankan. L'examen et l'analyse de différentes séquences des classes et les devoirs écrits ont révélé des cas typiques des erreurs d'interférences linguistiques chez les élèves et les pratiques pédagogiques utilisées par les enseignants dans les classes bilingues. Certains exercices appliqués en classe ont mis en évidence l'influence du bamanankan, langue source,

⁶ Une appellation de l'enseignement bilingue au Mali.

du français, langue cible dans le processus d'apprentissage et vice versa, l'impact de la langue cible sur le processus d'apprentissage langue source ainsi que l'influence des différents niveaux de langue. Les niveaux lexico-sémantiques, morphologiques, syntaxiques, phonétiques et phonologiques sont proposés ici comme les domaines les plus vulnérables aux phénomènes d'erreur d'interférence dans les deux langues. Notre travail a considéré la primauté de ces domaines dans le cadre des différents cas collectés : séquences de classe et devoirs écrits des étudiants.

Problématique et hypothèses

Dans cette étude, nous avons abordé deux questions : premièrement, le problème de l'interférence du langage dans les équations, qui est traité différemment par les experts dans le vaste domaine des sciences du langage. Pour certains, ce phénomène est le résultat d'une exposition au langage, et à partir de là, l'accent devrait être mis sur l'universalité du langage. Pour d'autres, ce phénomène n'est lié qu'aux « *erreurs* ». On s'appuie souvent délibérément sur la notion d'« *erreur* » car elle est formelle pour réussir l'analyse du langage scientifique. Lorsque nous l'utilisons, c'est justement pour faire référence aux différences qui existent entre la production de l'élève et celle considérée comme modèle initial. Cependant, la notion d'« *erreur* » est un problème majeur pour quiconque comprend le lien entre le bamanankan et le français. Deuxièmement, aujourd'hui, le problème du transfert des compétences d'une langue nationale ou première (L1) vers le français ou langue seconde (L2) reste entier. Par conséquent, des pratiques plus appropriées doivent encore être envisagées pour faciliter la traduction entre les deux langues (français et bamanankan). De plus en plus d'élèves des classes bilingues ne maîtrisent ni le bamanankan ni le français. Aussi, la plupart des enseignants bilingues peuvent facilement tomber dans la logique d'un enseignement classique ou monolingue. En d'autres termes, ces enseignants dispensent tous les cours dans leur langue maternelle ou en français, quelle que soit la langue avec laquelle ils se sentent le plus à l'aise. Cette attitude des enseignants est révélatrice du type de formation reçue par les Instituts de Formation des Maîtres (IFM). À ce jour, la formation des enseignants de ces académies est restée orientée vers l'utilisation du français comme seule langue d'enseignement dans les écoles. De plus, les enseignants qui sont tenus de servir dans des écoles à curriculums ne peuvent bénéficier d'une formation à l'enseignement de la langue nationale. Le manque de formation signifie qu'ils se sentent nettement inadéquats dans la pratique en classe. Il nous a donc semblé important de voir comment ils procédaient sur le plan pédagogique et didactique. Les perspectives suivantes posent de vraies questions auxquelles nous tenterons de répondre. Dans un premier temps, il

sera important de savoir si, dans le cadre de l'enseignement bilingue, les langues en contact s'enrichissent, se concurrencent ou s'entretuent à différents niveaux d'analyse langagière. Dans cette même logique d'analyse, nous allons essayer de voir dans quelle mesure les pratiques pédagogiques utilisées par les enseignants bilingues sont propices au transfert des compétences de la langue nationale vers le français

Dans un deuxième temps, avec les questions de recherches spécifiques, il s'agira de montrer comment le français interfère vraiment sur le Bamanankan à l'oral comme à l'écrit chez les élèves de premier cycle à curriculum fondamental. Pour cela, il nous semble nécessaire de nous poser deux questions : Le bamanankan a-t-il un impact sur l'apprentissage du français au Mali ? - Les deux langues ont-elles le même niveau et degré d'interférence à différents plans de l'analyse linguistique ?

Cette présente recherche a deux objectifs généraux. Le premier objectif consiste à contribuer à la compréhension des phénomènes d'interférences linguistiques dans le cadre de l'enseignement-apprentissage français et bamanankan du premier cycle fondamental à curriculum de Kamakolé et de Kayes N'di et, dans le deuxième objectif, d'étudier comment les pratiques de classe se déroulent. Spécifiquement, notre recherche vise à démontrer que la coexistence du français et du bamanankan dans un contexte d'enseignement a de nombreux effets sur l'apprentissage de l'une ou l'autre langue, à identifier des facteurs qui favorisent les interférences linguistiques entre français et bamanankan à différents niveaux d'analyse linguistique, à expliquer le fonctionnement de ce phénomène à partir de nos observations de séquence en classe et des cas que nous recueillerons sur les copies de devoirs écrits des élèves du premier cycle fondamental et à proposer des modèles de pratiques permettant d'optimiser le transfert d'une langue à l'autre.

Le recueil et le traitement des corpus ont abouti à la formulation d'un certain nombre d'hypothèses à confirmer ou à infirmer après analyse.

Hypothèse 1 : le contact de deux systèmes en présence laisse des traces l'un sur l'autre.

Hypothèse 2 : l'absence d'unités linguistiques correspondantes dans l'une ou l'autre des deux langues peut conduire l'élève à faire recours aux unités de la langue qu'il maîtrise mieux.

Hypothèse 3 : Les enseignants bilingues recourent essentiellement à la traduction pour effectuer les transferts des acquisitions de L1 à L2. Certes, la traduction facilite la compréhension des discours, mais elle ne permet pas la maîtrise de mécanismes de fonctionnement des langues en présence.

Hypothèse 4 : l'élève bilingue selon le degré de maîtrise de ses deux langues peut réfléchir dans l'une pour pouvoir s'exprimer oralement, par écrit dans l'autre.

Hypothèse 5 : par méconnaissance des structures d'une des deux langues, l'élève se contente de celles dont il dispose en compétence et en performance.

Ensuite avoir formulé les questions de recherche et les hypothèses, nous décrivons les méthodes utilisées pour l'analyse de notre corpus.

4. La méthode d'analyse des données : Les erreurs d'interférences linguistiques chez les élèves bilingues et les pratiques des enseignants

Après l'observation des classes. Qui s'est déroulée en deux étapes. Dans la première phase, nous avons observé dans les salles de classe de l'école fondamentale de Kamakolé premier cycle à travers la séquence de classe. Dans la deuxième étape, des observations ont été faites dans les salles de classe de l'école fondamentale d'Abdramane de Kayes N'di premier cycle à travers la séquence de classe. Nous avons enregistré toutes nos observations en classe. Les enregistrements de chaque séquence ont été faites à l'aide d'un appareil photo, d'une tablette et d'un dictaphone que les enseignants emportaient avec eux pour garantir la qualité du son. Tous les enregistrements sont stockés dans leur qualité d'origine sur un ordinateur pour conservation et sur une clé USB. Les élèves et enseignants participant aux séquences enregistrées sont anonymes. Pour le tour de l'interaction, nous retiendrons deux grandes lignes, distinguant les deux interlocuteurs de la situation d'interaction. Chacun d'eux commence par une lettre qui sert d'initiale à l'interlocuteur : « M » pour l'enseignant ou l'enseignante, « E » pour l'élève, et « EE » pour les élèves. En plus de ces métriques, nous conservons les symboles codés de prononciation, tels que : « + » pour les pauses courtes, « -- » pour les pauses moyennes, « --- » pour les pauses longues, « xxx » pour les mots ou les énoncés inaudibles, et « +... » pour les interruptions ou les suspensions d'énoncés.

Afin de mieux appréhender les questions que soulève notre sujet de recherche, en l'occurrence sur les erreurs d'interférences linguistiques et les pratiques des enseignants, il nous a semblé nécessaire de confronter les deux langues en termes de structure et de fonction. Pour ce faire, nous faisons recours à une méthode contrastive. Nous faisons recours également à une méthode descriptive pour interpréter les réponses aux questions et les pratiques enseignant/élève.

- Méthode contrastive : L'analyse comparative implique l'étude systématique d'une paire de langues pour déterminer leurs différences structurelles et leurs similitudes. Nous l'utilisons parce que, de notre point de vue, il est le plus pertinent pour la recherche que nous effectuons. D'une part, il permet de démontrer les systèmes structuraux du français et du bamanankan, et

d'autre part, il offre la possibilité d'étudier les erreurs d'interférences linguistiques en phonétique, phonétique, morphosyntaxe, processus lexicaux dans les deux langues et dans la pratique des enseignants.

- **Méthode descriptive** : Elle vise à décrire la diversité d'une langue par rapport à une autre. Dans notre cas, il peut décrire et caractériser les deux langues, ainsi que la pratique des enseignants. Cette approche nous aide également à décrire comment les enseignants et les élèves perçoivent l'enseignement du curriculum (bilingue). (Pour plus de détail sur notre méthodologie de recherche, voir : le chapitre. 10 de la thèse)

5. L'Organisation de la recherche

Après avoir construit et revu les données du corpus, de manière panoramique, l'étude se structure en trois parties. Nous consacrons d'abord la première partie à l'Approche théoriques, dont le chapitre 1 est consacré aux définitions des concepts fondamentaux qui peuvent refléter nos questions de recherche. Le deuxième chapitre est basé sur l'emploi de la revue des travaux allant dans le même sens que notre recherche. Le troisième chapitre passe en revue l'histoire de la période coloniale, de la période précoloniale et de la période de l'Empire du Mali. A travers ce rappel, on voit que le Mali a été à un moment particulier de son histoire, un carrefour linguistique riche puisqu'il a réuni des communautés ethniques diverses. Par la suite, avec l'avènement de la colonisation, le pays a connu le français comme langue officielle à côtés du bamanankan (langue majoritairement parlée par les Maliens). Le chapitre 4 est consacré au système éducatif, ignorant apparemment l'enseignement primaire. Des sessions de formation sporadiques ne dépassant pas 20 jours ne préparaient pas suffisamment les enseignants du primaire aux méthodes d'enseignement bilingues, pas plus que les enseignants du secondaire à la nouvelle approche par compétences de l'enseignement secondaire. Au chapitre 5, est concentré sur les théories impliquées, principalement le bilinguisme.

Vient ensuite la deuxième partie, intitulée : « *Démarche analytique* ». Au chapitre 6, nous analysons les méthodes d'enseignement du français dans les écoles classiques et les écoles bilingues. Dans le septième chapitre, nous introduisons d'abord le domaine de formation englobant les domaines de l'enseignement des langues et des domaines de la langue et de la communication (LC). Nous décrivons ensuite les méthodes les plus courantes utilisées par les enseignants pour acquérir des compétences cibles dans le domaine. Chapitre 8 l'accent est mis sur la présentation du bamanankan et sur les principes retenus dans les catégories grammaticales de bamanankan dans l'espace linguistique malien et leur interaction avec le français. Le neuvième chapitre est basé sur une présentation comparative des deux systèmes

linguistiques du français et du bamanankan, en particulier sur la base de l'étymologie alphabétique dans les deux langues.

Enfin, nous soumettons la dernière partie de notre travail à la Méthodologie de recherche, analyse des résultats de la recherche et propositions de solutions. Dans le chapitre 10 nous exposons dans un premier temps la méthodologie utilisée pour mener à bien ce travail de recherche. Puis, après avoir introduit la nature de nos données, nous démontrons les stratégies et les différents outils utilisés pour recueillir, d'une part, les erreurs interférences linguistiques, et les pratiques des enseignants, et d'autre part, diverses perceptions des enseignants et des élèves sur l'enseignement à curriculum (bilingue). Dans le onzième chapitre, nous analysons les erreurs d'interférences phonétiques, phonologiques, morphosyntaxiques et lexicales des élèves bilingues, ainsi que des pratiques des enseignants. Pour cette analyse, nous nous sommes appuyés sur des séquences d'observation de la classe et des copies d'évaluations faites par les enseignants. Celles-ci sont réalisées dans deux écoles du CAP de Kayes (Mali), l'une sur la rive droite de Kayes (Kamakolé premier cycle) et l'autre sur la rive gauche de Kayes (AG de Kayes N'di premier cycle). Le chapitre 12 vise les résultats de l'analyse des réponses des enseignants et des élèves au questionnaire. Le questionnaire est composé de deux parties, nous présentons les résultats sous forme de titres et de graphiques pour assurer une meilleure lisibilité. Au chapitre 13, nous visons d'abord à proposer des solutions pour prévenir ou corriger les erreurs d'interférence des élèves bilingues (français-bamanankan), et enfin à préciser les attitudes et les attentes des enseignants de français langue seconde (L2) et de bamanankan, langue première (L1). Deuxièmement, dans le but de réussir le passage d'une langue première à une langue seconde, il vise à proposer un premier axe pédagogique de pratique en classe, un deuxième de conception de manuels et un troisième de formation initiale des enseignants.

Partie I. Approches théoriques.

Dans notre travail, qui porte sur les interférences linguistiques et sociolinguistiques dans l'apprentissage et la pratique du français au Mali, nous montrerons, dans la première partie, l'identification d'une revue de quelques travaux antérieurs au nôtre, des concepts fondamentaux sur lesquels reposera un aperçu historique de la situation sociolinguistique au Mali, et de l'évolution des relations entre la langue malienne et le pouvoir politique. Nous poursuivrons par une discussion sur les réformes successives qui ont affecté le système éducatif, et, par une présentation de théories sur l'enseignement/apprentissage, en particulier celles liées au bilinguisme.

Chapitre 1. L'approche définitionnelle des concepts fondamentaux

De ce chapitre, nous allons nous attacher à définir les concepts fondamentaux sur lesquels reposera notre recherche. Avant de les aborder, il nous paraît utile de préciser les difficultés inhérentes à toute tentative de définition de concepts, quels que soient les domaines auxquels ils se réfèrent. Cette difficulté est exacerbée lorsque le domaine fait partie des sciences humaines et sociales. En effet, ces disciplines, en raison de la diversité de leurs auteurs et des écoles qui les enseignent, présentent une grande hétérogénéité théorique et pratique. Dans la sélection des concepts, nous nous sommes donc limités à ceux pertinents pour nos sujets de recherche : contact de langues, interférences linguistiques, interlangue, emprunt, calque, alternance codique, enseignement bilingue, enseignement/apprentissage, transfert, métalangage, grammaire, bi-grammaire et traduction. Nous aborderons en premier lieu la notion de contact de langue car elle est à l'origine de plusieurs phénomènes linguistiques.

1.1. Le concept de contact de langues

Pour aborder cet aspect, nous nous intéresserons au point de vue de Jean Dubois, (1994) qui définit que :

Le contact de langues est une situation humaine dans laquelle un individu ou un groupe est amené à utiliser deux langues ou plus. C'est l'événement spécifique qui cause la forme ou le problème du bilinguisme. Le contact de langues peut avoir des raisons géographiques : à l'intérieur des limites de deux communautés linguistiques, les individus peuvent être amenés à circuler, utilisant ainsi parfois leur langue maternelle et parfois la langue maternelle des communautés voisines. C'est là, notamment, le contact de langues des pays frontaliers.

Il peut y avoir aussi le déplacement massif d'une communauté parlant une langue, conduite à s'installer pour quelque temps, longtemps ou toujours, dans la zone géographique occupée par une autre communauté linguistique. Ce type de contact de langues, que « l'ancienne Gaule » a connu, notamment au moment des invasions germaniques, reste fréquent dans les cas d'immigration collective (irlandaise ou portoricaine aux États-Unis). C'est ce type de contact, caractéristique de l'extension du parler francien dans « l'ancienne Gaule », qui a donné naissance au français.

Jean Amos Comenius, (1948 in 2005 : 56-59) souligne que :

Ainsi, une fois diffusées, les personnes ont adopté de nouveaux modes de vie, et en même temps, de nouvelles formes ont émergé dans leur langage de communication. En fait, ces changements de langage ne sont possibles qu'à travers diverses formes d'habitudes sociales. Une autre raison de la variation des langues : c'est la fusion et le mélange des personnes qui provoquent le mélange de ces langues. D'où la naissance de nouvelles langues, les emprunts de langues et les interférences.

Couramment, les obstacles nés de la coexistence dans une région (ou chez un individu) bi-plurilingue se résolvent par la substitution (utilisation exclusive de l'autre langue ; abandon de la langue maternelle) ou la pratique alternée (commutation). Ainsi, l'utilisation du français dans des régions de langues différentes s'est accompagnée et s'accompagne de ces deux types de situation.

Au Mali, des situations similaires existent bien. Par exemple, en ce qui concerne la langue dogon à Bamako, plus précisément au quartier Missira⁷, voici le résultat d'une enquête menée par Drissa Ouologuem (2015 : 25) :

*- Le besoin d'insertion dans le milieu bambaraphone d'accueil (Missira) a poussé les populations dogons à abandonner leur langue maternelle, le *dɔgɔsɔ*⁸, en situation minoritaire.*

*- Dans les vieilles familles dogons du quartier Missira à Bamako la langue de la communauté, le *dɔgɔsɔ*, n'est pas transmis de génération en génération.*

- La puissance du bamanankan et son omniprésence laissent peu d'espace à la langue dogon.

Le phénomène de contact de langue a comme corollaire, entre autres, l'interférence linguistique, dont la définition est l'objet du point suivant.

⁷ Missira est la commune 3 du district de Bamako (Mali).

⁸ La langue de l'ethnie dogon au Mali.

1.2. Le concept de l'interférence linguistique

Le système d'interférences linguistiques est un phénomène ancien dans le domaine des sciences du langage. Selon Abdelwahab Elsaadah (2016 : 5), concernant ce phénomène linguistique, « *on dit qu'il y a interférence quand un sujet bilingue utilise dans une langue-cible L2, un trait phonétique, morphologique, lexical ou syntaxique caractéristique de la langue L1.* »

Il faut bien comprendre que ce phénomène reste individuel et involontaire de la part du sujet parlant. Pour certains didacticiens des langues étrangères, c'est un phénomène qui relève de la problématique liée à l'erreur. Quoi qu'on dise, on ne peut le séparer du phénomène du bilinguisme individuel. Le dictionnaire de Jean Dubois, (1994) continue en donnant des exemples :

Un Français parlant l'espagnol ou le russe pourra ne pas rouler la consonne /r/ et lui donner le son qu'elle a en français. Un Allemand parlant français pourra donner au mot français « la mort » le genre masculin du mot allemand correspondant « Tod » (interférence morphologique). Pour dire « je vais à l'école. », un Français parlant anglais pourra utiliser pour joindre « school » à « I am going » la préposition /at/ (qui est parfois l'équivalent de /à/), alors que l'anglais utilise « to » après les verbes de mouvement comme « move to » (se mouvoir), « go to » (aller à) (interférence syntaxique). Un Italien parlant français pourra dire une « machine » (machina) pour dire voiture (interférences lexicales).

Tout comme le français parlant l'espagnol ou le russe, l'allemand parlant français ou encore le français parlant l'anglais, un locuteur du bambara parlant le français pourrait ne pas prononcer le son [y], comme dans le mot [tu], et le remplacer par le son [i]. Ce même sujet voulant prononcer [œ] dans (un cahier) [œkaje] pourrait remplacer par le [ɛ̃] comme dans (implanter) [ɛ̃plâte]. La langue bambara étant notre langue maternelle, nous sommes nous-mêmes un exemple typique de cette pratique de changement phonétique. Que ce soit à Bamako⁹ ou ailleurs au Mali, il n'est pas rare d'entendre un Dogon¹⁰ dire [p11. Ainsi, un Dogon peut avoir des difficultés à prononcer le son /f/ en raison de son absence des inventaires phonétiques disponibles dans certains dialectes de la langue dogon.

Selon Louis-Jean Calvet (2006), « *le remaniement structurel est dû à l'introduction d'éléments étrangers dans les domaines où la structure linguistique est la plus forte [...].* » La transposition

⁹ Bamako est la capitale du Mali.

¹⁰ Dogon est un groupe ethnique au Mali.

¹¹ Bamako est la capitale du Mali.

de la structure syntaxique de la phrase du bamanankan en français perd son sens ou n'a aucune signification, comme le montrent les exemples suivants :

Exemple (1) : Je l'aime beaucoup. → *n ba fε kɔ sεbe*.

Exemple (2) : La femme est allée acheter la viande. → *muso taara sogo san..*

Exemple (3) : Le piroguier est en train de conduire la pirogue.

La troisième phrase est la traduction littérale du bamanankan en français *kúrun bolila be ka kúrun boli*. → (Le piroguier est en train de conduire la pirogue.), un exemple donné pour avoir employé pirogue → (*kúrun*) dans une phrase. Dans le mot Ardoise → (*arduwazi*), on note une paragoge qui s'explique par l'ajout du phonème « i ». Cet ajout affectant la forme du mot est de nature à la différencier de la forme française comme on pourrait le constater avec *biki* → *bic*.

A yaw ka arduwazi ta → Vous prenez vos ardoises.

On peut remarquer qu'il existe des interférences linguistiques chez les personnes qui n'ont pas un vocabulaire aussi riche que celui de la langue qu'elles utilisent ou étudient. L'interférence linguistique est plus ressentie dans les cas de traduction de la langue maternelle à la langue cible. Et, dans ce cas de figure, les traductions sont pour la plupart littérales.

On ne saurait traiter la question de l'interférence linguistique sans évoquer l'interlangue, qui lui est étroitement liée.

1.3. Le concept de l'interlangue

Selon Jean Pierre Cuq (2003 : 106), une interlangue est une « *grammaire intériorisée en construction, marquée par son instabilité, sa perméabilité et son caractère transitoire (incluant donc les formes fautives)*. » La notion d'interlangue est importante tant pour les enseignants que pour les élèves dans les écoles bilingues, car chacun persiste à penser impulsivement que l'apprentissage n'est qu'une simple intégration de savoir, à la façon « *de pilules magiques qu'il pourrait d'ingérer* ». L'interlangue est une variété de langues formée par le contact de deux langues. Au Mali, la coexistence du bamanankan et du français a produit une interlangue qui présente des différences au niveau graphique et phonétique. Cette dynamique linguistique a conduit Philippe Mijon (2011) à se poser deux questions principales : « *Comment l'interlangue est-elle construite ? Et surtout, comment aide-t-elle les enseignants des classes de FLE/FLS ?* » Nous pensons maintenant que l'interlangue provient à la fois d'un transfert et d'une interférence entre le français-bamanankan (c'est-à-dire un transfert stérile), et d'une surgénéralisation des normes françaises. Nous soutenons que l'analyse contrastive anticipe les interférences dans

l'apprentissage ; en fait, elle ne fait que les révéler. Pour Kellermann (1979) « *si toutes les formes d'une langue première (L1) sont transférables en langue seconde (L2), c'est l'apprenant qui décide de transférer les éléments ou non, en fonction de ce que Gaonac'h appelle sa structure psychologique latente.* »

Il est donc difficile de définir l'interlangue des élèves bambaras, car elle est non seulement variable, mais aussi en constante évolution, et peut être définie par des éléments peu connus des enseignants : compétences, connaissances, personnalité, instinct, psychologie, etc.

Par exemple, lors de notre première étude de terrain au Mali, nous avons remarqué dans une copie d'un élève bambara qu'il écrivait systématiquement « *sho* » au lieu de « *chaud* ». En effet graphiquement et phonétiquement, le mot est proche de certains mots de sa langue maternelle, par exemple : *sho* → (haricot). Cependant, cette éventuelle erreur d'orthographe s'explique par le fait que le tableau alphabétique de bamanankan est en même temps un tableau phonétique. Le digraphe < sh > indique une /s/ chuintée. Il correspond à [ʃ] → < ch >, qui en tant que graphème n'existe pas en bamanankan. Ainsi, pour le jeune élève bambara, il y a un risque d'erreur, car il peut utiliser deux outils différents pour traduire la même réalité.

Après avoir exposé l'interlangue des élèves bambaras, nous allons tenter de clarifier la notion d'erreur en donnant la définition, notamment au sens étymologique. En outre, nous allons aborder les trois principaux types d'erreur, à savoir : l'erreur interlinguistique, l'erreur intra langage, l'erreur développementale.

1.3.1. La notion d'erreur

Dans un sens étymologique, le mot « erreur », qui vient du verbe latin « errare » (qui signifie « errer »), est considéré comme « *un acte de pensée, qui insiste sur quelque chose de faux et, au contraire, porte un jugement.* » (Robert, 2009).

Dans l'enseignement des langues, la notion d'erreur est difficile à définir, et certains didacticiens, comme Remy Porquier et Uli Frauenfelder (1980), ont même jugé impossible d'en donner une définition absolue :

Les erreurs peuvent (...) être définies comme étant liées à la langue cible ou à l'exposition, voire au système intermédiaire de l'apprenant. On ne peut pas vraiment parler d'erreurs. On voit alors qu'il est impossible de donner une définition absolue de l'erreur. Comme en linguistique, c'est le point de vue qui définit l'objet.

Selon Stephen Pit Corder (1980 : 13), les erreurs ont trois significations : pour l'enseignant, elles lui montrent où l'élève a atteint l'objectif souhaité, et ainsi ce qu'il reste à apprendre ; pour les chercheurs, elles donnent une indication des stratégies et des processus que l'élève utilise

dans son apprentissage pour découvrir les langues pas à pas, pour l'élève, elles sont essentielles : c'est un moyen pour tester son hypothèse sur la fonction langage encours d'acquisition.

Les erreurs sont divisées en trois types principaux, selon Richard (1980).

1.3.1.1. L'erreur interlinguistique

L'apprentissage découle de la langue maternelle de l'élève (L1), plus précisément du transfert négatif que l'élève produit de sa langue maternelle (L1) vers la deuxième langue qu'il est prêt à apprendre (L2). Ce type d'erreur se produit lorsque les élèves, qui tentent de produire avec efficacité la langue cible, ne parviennent pas à y identifier les caractéristiques spécifiques n'appartenant pas à la langue source.

Le terme « *interlangue* » vient de Larry Selinker (1972) ; les erreurs interlinguistiques peuvent être trouvées dans de nombreux domaines, tels que la phonologie, la phonétique, la lexicologie et la morphosyntaxe.

1.3.1.1.1. L'erreur intra langage

Selon Bouarfa Nour El Houda (2018 : 26), « *les erreurs intra langage sont celles qui intéressent directement l'acquisition de la langue seconde (L2)* ». Si l'élève ne connaît pas le standard de la langue seconde (L2) qu'il souhaite apprendre à exprimer, il s'inspire d'une autre forme (ou standard) proche de celui requis et mélange les catégories grammaticales obtenues.

1.3.1.2. L'erreur développementale

Il s'agit d'une erreur qui disparaît à mesure que les élèves développent leur maîtrise de la langue cible. En soutenant des expériences linguistiques limitées, cela constitue une hypothèse sur la langue cible. « *Ce genre d'erreurs est commun entre les jeunes enfants originaires et les apprenants néophytes étrangers pour cette même langue* » (Aghaeilindi, 2013 : 48-49).

Évelyne Rosen et Rémy Porquier (2003 : 8-9) ont prouvé que :

Plaçant explicitement ses recherches dans une perspective didactique, Corder considère que l'analyse d'erreur devrait permettre de mieux comprendre des stratégies et processus d'apprentissage et d'adapter l'enseignement aux besoins de l'apprenant ; il mobilise ces principes dans un cours de linguistique appliquée [...] une batterie d'exercices commentés permettant aux enseignants (et futurs enseignants) de se familiariser avec l'analyse des erreurs d'apprenants – en matière d'orthographe, de syntaxe, vocabulaire ou de compréhension.

Ainsi, Corder mentionne que les enseignants et futurs enseignants devraient analyser attentivement les erreurs interlinguistiques des élèves afin de leur donner une meilleure

compréhension des mécanismes d'apprentissage de la langue : orthographe, syntaxe, vocabulaire.

Dans le cas de l'élève bambara, celui-ci commence consciemment à apprendre, au moment de l'éveil de sa conscience, la structure des deux langues bamanankan et français. À cause de son incapacité à distinguer les deux langues, l'enfant confond leurs structures ou même les fait se « *chevaucher* ». On observe alors une structure dans le français d'un jeune Bambara qui ne correspond pas à la structure logique de cette langue. L'enseignement du français doit donc s'adapter à cet environnement linguistique. En conséquence, pour bien fixer la structure du français, il faut tenir compte du système linguistique du groupe visé par l'enseignant et de la structure grammaticale de la langue maternelle.

Il faut, pour cette adaptation, une nouvelle méthode pédagogique : la « *méthode de la traduction* » ou « *l'école langue maternelle-française* ». Cette méthode est différente de la méthode de l'école mutuelle, qui permet d'abord aux élèves d'apprendre à lire et à écrire dans leur langue maternelle, puis, grâce à la méthode de traduction, d'apprendre le français.

La mise en œuvre de cette méthode nécessite des compétences linguiste et bilingue. L'enseignant devra posséder des compétences dans les langues maternelles des groupes auxquels il s'adresse, de façon à pouvoir appliquer les méthodes de traduction et comprendre chez les élèves les sources de leurs erreurs. Cette pratique permettra également aux élèves d'éviter les erreurs d'interférences, de transfert et d'analogie. Une méthode spéciale et un enseignant spécifique de l'enseignement du français sont fondamentaux pour la survie et l'épanouissement de cette langue hors de son territoire. Cependant, un programme bien élaboré et adapté doit l'accompagner.

Tout compte fait, il convient de rappeler que la compréhension des sources des erreurs interlangues est nécessaire à l'enseignement/apprentissage. Parmi les expressions linguistiques liées à l'interlangue, un autre phénomène mérite d'être précisé, celui de l'emprunt.

1.4. Le concept de l'emprunt

L'emprunt est un phénomène qui s'observe dans toutes les langues. À cet égard, Louis-Jean Calvet, dans son ouvrage *Sociolinguistique* (2013 : 15), définit l'emprunt comme « *l'utilisation d'un élément lexical d'une langue A inclus de façon morphologique et syntaxique à une langue B* ». Ainsi, lors de notre première étude de terrain au Mali, nous avons constaté que les élèves et les enseignants utilisaient beaucoup d'emprunts. Comme le montre cette phrase d'un

enseignant : « *garandir conjuguera, mɔgɔ jumin de ma famu* ». → (Qui n'a pas compris la forme conjuguée de *grandir*).

Dans cette phrase, les mots « *garandir conjuguera* » est un emprunt au français, qui s'explique soit par faute d'existence de la forme équivalente en bamanankan soit par sa méconnaissance.

Exemple (4) : « *yaw ka arduwaziw ta ka ke i ko feyi* ». → (Vous prenez vos ardoises et vous les utilisez comme feuilles).

Les lacunes dans la langue cible, le français, obligent les élèves à emprunter des mots, des transitions syntaxiques, des formes grammaticales, des accents propres à leur langue maternelle. Alors, l'utilisation de la langue bamanankan par l'enseignant freine l'apprentissage du français, car celui-ci pense avoir utilisé une langue correcte dans le transfert des mots : « *arduwazi* » → (ardoise) et « *feyi* » → (feuille). C'est la conséquence de la pratique sociale et communicative des élèves.

Lorsque les élèves apprennent le français, ils sont d'abord influencés par leur langue maternelle. L'interférence est donc l'effet de la langue maternelle. Or, apprendre la langue maternelle a un effet négatif sur l'apprentissage du français. L'emprunt peut être en français ou dans d'autres langues. Par exemple, on a le mot « *nafigi* » → (commère), qui peut être en contact avec plusieurs langues, donc plusieurs termes peuvent apparaître dans la phrase.

Ainsi, l'emprunt est une réalité linguistique dans l'enseignement/apprentissage dans le contexte bilingue du Mali. À côté de cette pratique langagière, il en existe une autre qu'il est intéressant d'évoquer : l'alternance codique.

1.5. Le concept d'alternance codique

Les élèves, dont les niveaux de langue différent de ceux des enseignants, utilisent des styles de communication qui leur permettent de s'adapter à la situation. Dans l'enseignement bilingue, ces moyens reposent sur des allers-retours entre les langues en présence. Pour réitérer leur message dans leur communication avec l'enseignant, les élèves utilisent des mots appartenant à la L1 dans des phrases qui appartiennent à la L2. Cette stratégie de communication consistant à rendre l'information accessible aux élèves s'appelle l'alternance codique.

L'élève, en effectuant un aller-retour rapide entre les codes, montre qu'il possède un répertoire linguistique varié dans lequel il puise pour s'exprimer, en réalisant des mélanges. L'alternance codique, qui permet une compréhension mutuelle entre les interlocuteurs, peut donc être considérée comme positive. Cependant, l'étude de ce phénomène causé par le contact des langues se caractérise par une variété d'approches, les auteurs ayant travaillé sur le sujet

définissant l'alternance codique à partir de leurs propres recherches. Les premiers à avoir documenté leurs travaux dans ce domaine sont les chercheurs américains cités par Philippe Blanchet : William Labov, Joshua Fishman, Charles Ferguson, John Joseph Gumperz (Blanchet, 2008 : 1). Ceux-ci ont montré, par l'observation des pratiques, n'étaient pas étanches que les variétés linguistiques et les langues elles-mêmes.

John Joseph Gumperz (1989), dans son ouvrage, s'intéresse à la fonction de l'alternance codique, considéré comme : « *un phénomène discursif qui produit des inférences conversationnelles où le choix de langue peut être porteur du sens autant que le contenu du message.* »

Dans la continuité, John Joseph Gumperz, Josiane Hamers, et Michel Blanc (1982), affirment que l'alternance codique « *est une stratégie de communication utilisée entre bilingues ; une stratégie impliquant l'interaction de deux ou plusieurs codes dans la même langue, unités alternées de longueur variable* ». Cette définition ne peut pas être appliquée dans notre environnement d'enseignement/apprentissage car nos élèves ne maîtrisent pas encore la L2 (français). Cela ne veut pas dire que ces élèves ne sont pas bilingues, mais que le français ne fait pas partie de leur riche répertoire en langues locales, parmi lesquelles une seule langue locale est choisie officiellement pour évoluer dans le même environnement d'apprentissage que le français. De plus, Penelope Chloros-Gardner (1983 : 179) définit l'alternance codique comme « *le changement/alternance de la langue ou de la variété linguistique dans un discours ou une conversation* ». Cette définition signifie que l'utilisation alternative de deux codes implique deux systèmes linguistiques distincts, ou deux variantes de la même langue. Elle insiste aussi sur le fait que l'alternance se produit dans le discours, surtout dans le cadre du dialogue, de l'interaction.

Par ailleurs, Suzanne Romaine (1995: 111) utilise l'alternance codique comme « *the juxtaposition within the same speech exchange of passages of speech belonging to different grammatical systems or subsystems* »¹². Avec lui, le concept de langue remplace le concept de système grammatical. Quant à Mercé Pujol (1991), qui attribue le phénomène d'alternance codique aux caractéristiques de la langue concernée et à des causes sociolinguistiques, liées aux caractéristiques sociolinguistiques et aux rôles sociaux des locuteurs. Ainsi, en définissant l'alternance codique comme « *(...) la juxtaposition des phrases ou fragments de phrases, cohérence et fidèles aux règles morphologiques et syntaxiques de la langue en provenance.* » (Pujol, 1991). À travers cette définition, elle présente les contraintes linguistiques auxquelles

¹² Ce passage est la traduction de la version originale : « *La juxtaposition dans le même échange verbal des passages appartenant à des systèmes ou sous-systèmes grammaticaux différents* ».

est confronté le phénomène, comme l'avait déjà fait Shana Poplack (1980), qui d'ailleurs a été une source d'inspiration pour elle.

Dans les classes bilingues du Mali, où les élèves ont les mêmes compétences en L1 et L2, l'utilisation de l'alternance codique devient souvent une pratique naturelle. Pour ce faire, les élèves alternent instinctivement le bamanankan et le français, sans pause ni hésitation. Cependant, le passage d'une langue à l'autre dans une communication verbale avec un enseignant répond également à des motivations diverses, incitant les élèves à recourir avec alternance codique. Dans ce cas, l'alternance codique devient une stratégie de communication consciente qui opère à différents niveaux d'organisation du langage.

Dans le cas du Mali, nous avons dégagé quelques perspectives concernant ce phénomène d'alternance codique, lequel est une réalité dans ce pays, en raison de la diversité linguistique, c'est-à-dire du multilinguisme, où les langues nationales sont en constante interaction entre elles.

Selon Georges Lüdi et Bernard Py, (2003) « *l'alternance codique est le passage d'une langue à l'autre dans une situation de communication que le participant définit comme bilingue.* »

Exemple (7) : Une enseignante : *Avez-vous fini les élèves*¹³? → l'élève : [*Madame ne tilala.*] → J'ai fini Madame.

Ce mode de communication est très fréquent surtout dans les classes de *curriculum*¹⁴, ces alternances codiques sont souvent régies par des règles grammaticales propres à chacune des langues. Une interaction de deux processus psychologiques qui de façon indépendante et inconsciente se manifestent chez un individu qui dans sa présence de deux langues.

Michel Blanc (1997), « *fait référence au mélange de langues et définit le mélange de codes comme tout type d'interaction entre des codes dans deux ou plusieurs langues différentes dans le cadre d'un contact linguistique* ».

Exemple (8) : Un enseignant : [*Est-ce que aw ya famu ?*] → « Est-ce que vous avez compris ? »¹⁵
Réponse de l'élève : [*Oui madame an na famu.*] → Oui Madame nous avons compris.

Les élèves utilisent un mélange de deux codes, le français et le bamanankan, pour s'exprimer et se faire comprendre, tout comme les enseignants. Cela se manifeste dans le contact de langues et par le fait que les enseignants s'autorisent eux-mêmes à mélanger les deux codes, et cette transgression semble faire réagir les élèves, consciemment ou inconsciemment.

¹³ Parole d'une enseignante.

¹⁴ Enseignement bilingue.

¹⁵ Parole d'un enseignant.

Le code-switching peut exister dans les conversations enseignant/élève, entre élèves en cours d'enseignement, ou dans la communication interactive de syntaxe ou de phrases dans une langue première (bamanankan) opposée au français langue étrangère. Jean Dubois (1994), a déclaré :

On appelle alternance de langues la stratégie de communication par laquelle un individu ou une communauté utilise dans le même énoncé deux variétés nettement distinctes ou deux langues différentes alors que le ou les interlocuteur(s) sont expert(s) dans les deux langues ou dans les deux variétés (alternance de compétence) ou ne le sont pas (alternance d'incompétence).

Exemple (9) : [Aw ye verbuw suliye farazi ni kono.] → Soulignez les verbes dans la phrase suivante.

Exemple (10) : [Aw ye verbuw bæ suliye tablola.] → Soulignez tous les verbes qui sont au tableau.

Lors de notre travail de terrain au Mali, nous avons remarqué que l'alternance se voit – surtout – dans l'expression orale des enseignants aussi bien que celle des élèves, comme le montrent les exemples suivants.

Exemple (11) : L'élève : [Madame i ko jume ?]¹⁶ [Madame ne tilala]¹⁷ → Madame que dites-vous ? → Madame j'ai fini.

Lors des cours, la formulation des questions par les encadrants pose d'énormes difficultés pour la compréhension des élèves. Par exemple, *manger c'est quoi ?* Cette question qui vise à déterminer la nature du mot « manger » est autrement comprise par l'élève qui y voit plutôt une question fondée sur le sens du mot, c'est-à-dire « que signifie manger ? ». Bien que la langue nationale, le bamanankan, ne soit pas le médium de l'enseignement dans le système classique, elle est utilisée pour favoriser les explications et faire véhiculer le message.

Exemples (12) : Enseignant : [jon be texte kalan ?] → Qui va lire le texte¹⁸ ?

Enseignant : [Aw ka verbuw souligne] → Vous soulignez les verbes.

Enseignant : [I ba suliye phrase konon.] → Il faut souligner dans la phrase.

Enseignant : [verbu fenfen be tablola aw ka be suliye.] → Soulignez tous les verbes qui sont au tableau.

Elève : [je seben !] → J'écris !

L'utilisation de la langue de l'élève est minime par rapport à ce qui est requis pour maîtriser le français. En effet, c'est dans l'expression orale que certaines lacunes peuvent être corrigées et réutilisées correctement.

¹⁶ Parole d'un élève dans une classe bilingue au Mali.

¹⁷ Ibid.

¹⁸ Parole d'un enseignant.

Ainsi, afin de faciliter l'assimilation des leçons, dans bien des cas, aussi bien les enseignants que les élèves ont recours à l'alternance codique. Cette pratique est également omniprésente dans l'enseignement bilingue, objet de réflexion du point ci-après.

1.6. Le concept de l'enseignement bilingue

Dans le domaine scolaire, le concept de bilinguisme a autant de définitions que d'interprétations ou de modèles, Do Coyle (2000), ainsi Rita Carol (2015 : 1) définit l'enseignement bilingue dans le contexte français comme suit :

L'enseignement d'une matière scolaire en langue seconde ou étrangère appelé enseignement bilingue est essentiellement pratiqué pour enseigner en langue régionale et au sein des classes européennes. Cet enseignement présente la particularité de viser l'appropriation de deux objets de connaissance, le savoir disciplinaire et la langue seconde ou étrangère.

Adama Ouane et Christine Glanz (2011) ont souligné qu'initialement, l'enseignement bilingue impliquait l'utilisation de deux langues comme supports d'enseignement. Cela inclut l'apprentissage de deux langues comme matières, mais ne se limite pas à cela. Comme vous pouvez le constater, l'enseignement bilingue peut généralement être défini comme « *l'utilisation de la langue maternelle (L1) et d'une langue seconde (L2) comme langue d'enseignement* ». (Ouane et Glanz, 2011 : 11).

Selon Jean Duverger (2005 : 15), « *un enseignement est appelé bilingue lorsque deux disciplines sont officiellement et structurellement présentes à l'école, parallèlement, pour communiquer et surtout pour apprendre* ». Ainsi, selon lui, il y a enseignement bilingue si deux langues partenaires assument simultanément les fonctions de langue de communication dans la vie scolaire et de langue d'enseignement pour les matières scolaires.

Laurent Gajo et al (2008 : 3) définit l'enseignement bilingue du point de vue d'une didactique intégré et des compétences multilingues comme « *l'enseignement complet ou partiel d'une ou de plusieurs (ou d'une part de) disciplines non linguistiques (DNL – par exemple, mathématiques, histoire, biologie) dans une langue seconde ou étrangère (LV2)* » (Gajo et al, 2008 : 3). Ici, la langue est au service de l'enseignement disciplinaire, elle est donc simplement un médium. Contrairement au cas où elle sert d'objet d'enseignement, la langue n'est ici pas un paramètre central qui détermine l'organisation et la progression de l'enseignement.

Notre définition de l'enseignement bilingue, s'inscrit, quant à elle dans la logique de l'utilisation de L1 et L2 à la fois en tant que supports à l'enseignement et matières d'apprentissage.

Cependant, étant donné le statut différent de ces langues, leur coexistence présente souvent une

situation de concurrence, qui est accentuée par la représentation des mérites associés à ce type d'enseignement par la majorité des enseignants travaillant dans les écoles bilingues. En effet, les enseignants, qui n'ont pas encore adhéré à l'utilisation de la L1 à l'école, ont des pratiques pédagogiques visant à valoriser la L2, ce qui crée une situation de diglossie chez les élèves, au contraire attachés à la L1 et recourant fréquemment aux traductions. De notre point de vue, le recours aux mélanges de langues marque la volonté de ces élèves à prouver aussi que leur langue première a de la valeur et mérite une considération.

Après avoir expliqué les points forts de l'enseignement bilingue, il nous sera logique d'aborder la notion de locuteur plurilingue en nous fondant sur le cas malien.

1.6.1. Le locuteur plurilingue

Selon *The Great Dictionary of Linguistics and Science* (2007), « on dit d'un sujet parlant qu'il est plurilingue quand il utilise à l'intérieur d'une même communauté linguistique plusieurs langues de communication (dans sa famille, dans ses relations sociales, dans ses relations avec l'administration, etc.) ».

À titre d'exemple, on peut qualifier les élites maliennes et même africaines de plurilingues car elles parlent presque toutes une langue étrangère, dite langue officielle, et une ou plusieurs autres langues endogènes. Le médecin bambara est plurilingue, le soninké avocat est plurilingue de même que le Seerer¹⁹ enseignant au Sénégal parle l'anglais, tout comme le wolof.

Une communauté est dite plurilingue lorsqu'elle utilise plusieurs langues pour différents types de communication. Certains pays, comme la Suisse, où le français, l'allemand, l'italien et le romanche sont des langues officielles, ont un plurilinguisme national. En Afrique, on peut citer de nombreux pays plurilingues, comme le Cameroun, où le français, l'anglais et les langues locales du pays sont disponibles.

Le concept de locuteur plurilingue étant défini, venons-en à celui d'enseignement/apprentissage.

1.7. Concept de l'enseignement-apprentissage

L'enseignement/ apprentissage est un concept carrefour dans cette réflexion, car, à travers celui-ci nous nous interrogeons sur les méthodes de validité, de diffusion et d'absorption des

¹⁹ C'est une ethnie au Sénégal.

connaissances. Mieux encore, ce concept permet de questionner la pédagogie et la didactique adoptées.

Enseigner et apprendre sont deux actes qui se posent par des sujets différents : successivement, le premier par le maître et le second par l'élève. Mais cet usage s'est répandu en utilisant des mots qui sont presque des synonymes des mots « apprentissage » et « enseignement », ce qui a conduit à confondre l'enseignement que l'élève reçoit avec l'apprentissage qu'il construit. De notre point de vue, cette confusion est due au fait que seule est évaluée la capacité de l'élève à restituer l'enseignement auquel il a été soumis, au détriment du niveau d'apprentissage auquel il est parvenu. Nous estimons alors qu'il est nécessaire de caractériser ces deux concepts afin d'éviter toutes confusions pouvant générer des pratiques pédagogiques inadéquates.

Le concept d'enseignement implique différentes écoles de pensée. Ainsi, selon le courant béhavioriste, l'enseignement porte avant tout sur la matière à enseigner. Chez les constructivistes, en revanche, il se concentre sur la représentation mentale de l'élève, essayant de l'adapter à de nouvelles situations.

D'après Zakaria Nounta (2015 : 71), « *l'enseignement désigne d'une façon générale les techniques et les institutions par lesquelles les connaissances théoriques et pratiques indispensables au fonctionnement ordonné d'une société particulière sont transmises* ». Ainsi, il établit un lien de causalité entre l'enseignement et l'apprentissage.

Selon Mario Dubé et Jacinthe Tardif (2010), le concept d'enseignement renvoie à « *un processus de communication en vue de susciter l'apprentissage, l'ensemble des actes de communication et de prise de décision effectués intentionnellement par une personne ou un groupe de personnes agissant en tant qu'agent dans une situation pédagogique* ». L'enseignement renvoie donc à un processus de communication en vue de susciter l'apprentissage. Quant au concept d'apprentissage, il implique une modification d'ensemble du sujet, c'est-à-dire un processus de changement intérieur au sujet, lié à une action pour faire évoluer un comportement. Ainsi, l'apprentissage est un processus qui transforme peu à peu les conduites qu'un individu développe dans une situation donnée.

Pour Jean Berbaum (1999 : 6), l'apprentissage est « *un processus de construction et d'assimilation d'une réponse nouvelle, c'est-à-dire une démarche d'ajustement du comportement soit à l'environnement, soit au projet retenu par l'intéressé.* » Du point de vue de la psychologie cognitive, cette définition implique l'élaboration d'un comportement stable et persistant.

Jean Marie De Ketele (1989) définit l'apprentissage comme « *un processus systématiquement*

orienté vers l'acquisition de certains savoirs, savoir être, savoir-faire et savoir devenir ».

Les apprentissages peuvent exister sans enseignement, et l'enseignement peut exister sans école. Cependant, l'école constitue une aide précieuse pour l'enfant dans son apprentissage. Celui-ci devient son propre maître d'œuvre en utilisant les apports du maître à l'intérieur de son projet, en les intégrant et en les transformant entièrement ou non.

Enseignement et apprentissage sont donc deux actes bien distincts. L'enseignement est une intervention extérieure, aléatoire, au temps d'action court. Il commence alors que l'apprentissage a débuté depuis longtemps, il s'arrête alors que l'apprentissage évolue tant qu'il s'exerce dans des situations fonctionnelles. Ainsi, l'apprentissage s'apparente à un processus continu, et l'enseignement à un processus délimité dans le temps.

Dans un cadre purement scolaire, le besoin d'apprendre va nécessairement avec le besoin d'enseigner. Nous pouvons donc penser conjointement les deux notions. C'est le cas dans l'état actuel des recherches en didactique des langues. Si l'on admet ces conceptions liées aux deux mots : *enseigner*, c'est informer, montrer, faire répéter, etc., et *apprendre*, c'est écouter, mémoriser, répéter, etc., on aboutira logiquement à la définition suivante : enseigner, c'est amener l'élève à apprendre. Alors, l'acte d'apprendre implique forcément la médiation de l'enseignant, qui se fait au travers du langage et de l'interaction.

Kevin Durkin (1986) :

Toute personne qui a vécu un minimum de temps dans une école sait que la classe est un lieu où le langage domine : les maîtres et les apprenants parlent et/ou écrivent, écoutent et/ou lisent presque tout le temps. L'essentiel – sinon la totalité – de l'information communiquée en classe emprunte le canal verbal et la majorité est transmise oralement.

Dans cette étude, nous concevons le concept enseignement/apprentissage comme une activité unique impliquant forcément et nécessairement deux sujets agissants : l'enseignant possédant et transmettant des connaissances dans le dialogue, et l'élève recevant des savoirs et construisant des savoir-faire et savoir-être en interagissant avec l'enseignant.

L'approche de la notion enseignement/apprentissage permet de déboucher sur un autre concept connexe, essentiel dans le déroulement du processus enseigner/apprendre : le transfert.

1.8. Le concept de transfert

Dans les systèmes scolaires africains comportant un enseignement bilingue dans les écoles primaires, le moment de l'introduction d'une seconde langue (L2), le rythme et l'intensité de l'introduction, et le contenu de l'apprentissage varient d'un pays à l'autre. Cependant, dans les écoles, il existe des principes communs du bilinguisme :

L'apprenant déjà scolarisé en L1 n'a pas tout à apprendre de zéro en entrant en L2. Il devra utiliser ses savoirs et savoir-faire déjà disponibles pour agir ou produire dans une nouvelle situation. Car la perception d'une ressemblance peut lui permettre d'étendre à la L2 ce qu'il sait faire en L1 qu'il connaît déjà : ceci est appelé communément le transfert. (ELAN, 2014 : 9).

Toutefois, tout ne peut pas être transféré de L1 à L2. Parmi les savoirs et savoir-faire déjà acquis, il doit être possible d'identifier des savoirs enseignables, c'est-à-dire des éléments similaires et/ou différents pouvant être traités dans deux (2) langues. Il s'agit d'un processus cognitif complexe, distinct du simple mécanisme d'apprentissage automatique de la réutilisation. Ainsi, le concept de transfert peut se définir comme une « *recontextualisation* » des apprentissages (Blanchet et Chardenet 2011 : 71).

La notion de transfert est ambiguë. Le transfert, longtemps considéré comme un concept à la mode, est désormais le cheval de bataille, le but de tout apprentissage significatif. Pour cela, Ghyslaine Samson (2002) s'est interrogé sur l'utilité des apprentissages s'ils ne peuvent pas être effectivement réutilisés ailleurs, que ce soit à l'école ou dans la vie quotidienne : « *Le concept de transfert tend à varier d'un auteur à l'autre, voire d'une tradition théorique à l'autre, rendant difficile l'élaboration d'une typologie exhaustive de transfert qui conduirait à un véritable consensus.* » (Péladeau et al. 2005 : 188). Cependant, certaines définitions d'auteurs permettent d'aborder cette notion de transfert.

Ainsi, selon Jacques Tardif (1999 : 58), « *le transfert fait essentiellement référence au mécanisme cognitif qui consiste à utiliser dans une tâche cible une connaissance construite ou une compétence développée dans une tâche source* ». Par conséquent, il décrit le transfert comme un processus d'utilisation des connaissances ou des compétences acquises ou développées dans un contexte spécifique et de leur réutilisation dans de nouvelles situations.

Pour Patrick Mendelsohn (1996 : 15), « *le transfert n'est pas un processus spontané. C'est une opération qui implique, pour le sujet apprenant, une prise d'initiatives consistant à étendre son activité vers de nouvelles situations* ». De ce fait, il définit le transfert comme « *le mécanisme permettant à un sujet d'utiliser dans un nouveau contexte des connaissances déjà acquises* ».

Philippe Perrenoud (1997) nous explique ce mécanisme et montre comment les sujets arrivent à considérer les différences et les similitudes entre les situations. Il donne l'exemple de l'apprentissage d'un clavier d'ordinateur : toute personne qui possède un clavier AZERTY, c'est-à-dire un clavier français ou qui a été utilisé en France, s'adaptera rapidement à des claviers de même construction, même si les touches n'ont pas la même consistance, la même forme, la même sensibilité ou le même motif d'une machine à l'autre. Patrick Mendelsohn (1996) ignore ces différences ; voici ce qui est important pour lui :

C'est que « les touches respectent la configuration familière. Le même thème sera plus difficile à adapter à un clavier QWERTY (claviers anglais ou autres utilisés aux USA) ou tout autre clavier utilisé dans d'autres pays, même si ses autres aspects physiques sont les mêmes [...] alors ne prenez pas seulement le point de vue du sujet, mais aussi dans l'action. Du point de vue du sujet, la motivation est l'intention d'évoquer un rapport au monde et un rapport pragmatique à la situation.

Guy Le Boterf (2000), quant à lui, définit le transfert : « comme L'ensemble des processus d'utilisation, d'apprentissage et même de combinaison et de transformation de valeur que l'utilisateur exploite le contenu de base de la connaissance, pouvant ainsi créer de la valeur en produisant ses propres applications ou en créant de nouvelles connaissances. Il montre que la transférabilité n'est pas recherchée dans les compétences, les savoir-faire ou les connaissances du professionnel, mais dans sa capacité à faire des liens, à tisser des fils, à faire des connexions entre deux situations ».

En tant que tel, il s'agit d'un processus de transformation impliquant l'intégration des connaissances et le réinvestissement dans de nouveaux environnements d'apprentissage.

Jean Pierre Cuq (2003), appréhende le transfert comme : « l'ensemble de processus psychologiques qui réalisent une activité dans une situation donnée seront facilités par la maîtrise d'une activité similaire et acquise auparavant, le transfert est alors qualifié de transfert positif ou facilitation proactive, mais parfois l'acquisition de nouvelles habilités peut être au contraire entravée par des capacités acquises antérieurement, on parle alors de transfert négatif ou inhibition proactive. En ce qui concerne les apprentissages scolaires, le transfert peut se réaliser à l'intérieur d'une seule et même discipline ou au contraire lors de tâches offrant des similitudes mais appartenant à deux disciplines différentes [...] De plus, celui-ci pourra être "opérationnalisé", ce qui consiste essentiellement à réfléchir aux stratégies et opérations cognitives utilisées : il s'agit en fait d'apprendre à apprendre ».

En psychologie et pédagogie de l'apprentissage, Lionel Bellenger et Philippe Pigelet (1996) abondent dans le même sens, et ils affirment que le transfert se caractérise comme « *une opération inconsciente par laquelle un savoir-faire appris dans un certain domaine est utilisé dans un autre domaine* ». Tandis que Normand Péladeau et al. (2005 : 189), pour plus de clarté, définissent « *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* ».

Pour sa part, Philippe Perrenoud (1997) définit le transfert comme « *la capacité d'un sujet à réinvestir (largement) ses acquis cognitifs dans de nouvelles situations* ». Partant de l'adage « *On ne se baigne pas deux fois dans la même rivière* », il déclare que toutes les situations

d'apprentissage sont des situations nouvelles. Ainsi, sans transfert minimal, tout apprentissage sera inutile car il ne fera que répondre à des situations passées et ne pourra se reproduire dans sa singularité. Cependant, il fait la distinction entre un transfert médiocre et un transfert problématique. Pour lui, le transfert médiocre est un transfert quasi-automatique qui relève du mécanisme fondamental de l'assimilation/adaptation piagienne, tandis que le transfert problématique demande un effort et un travail cognitif, car il mobilise des connaissances acquises dans une situation très différente de celle à laquelle nous sommes confrontés, cela non seulement parce ces connaissances appartiennent à un autre temps, un autre lieu ou un autre contexte, mais aussi parce que l'analogie n'est ni complète ni immédiatement perceptible. En fait, des analogies évidentes pour certains peuvent ne pas exister ou être visibles pour d'autres, compte tenu de leur niveau d'expertise.

Philippe Meirieu (1994 : 2), pour sa part, propose que le transfert « *soit avant tout une exigence pédagogique* ». Ainsi, les pratiques pédagogiques apparaissent comme des outils pour explorer les possibilités de transfert, pas des techniques basées sur des observations éprouvées. C'est pourquoi la plupart des recherches contemporaines en pédagogie et en apprentissage se heurtent à la problématique du transfert des connaissances. Elle est constitutive de la démarche éducative elle-même. En effet, l'acte pédagogique devra aider à l'utilisation, dans une nouvelle situation, d'un apprentissage effectué dans une situation de formation donnée. Pour ce faire, il est important de pouvoir définir des connaissances transférables par rapport à d'autres connaissances non ou difficilement transférables. Ainsi, la question de transfert renvoie au rapport entre les connaissances déclaratives, c'est-à-dire les connaissances déjà acquises, et les connaissances procédurales ou les connaissances à construire.

Les enseignements ne peuvent être organisés et l'apprenant ne peut progresser que si l'on postule des convergences entre ces connaissances, qui font appel à l'activité mentale. Pour progresser, l'apprenant effectue, lui-même, un travail de changement de cadre et d'expérimentation personnelle des outils qu'il maîtrise aux situations qu'il rencontre. Cela est possible grâce à la décontextualisation et la recontextualisation des connaissances acquises. La problématique du transfert est donc au cœur de la réflexion pédagogique, et l'enseignement ne peut être libéré que si ses résultats sont transférables. (Meirieu, 1994 : 2)

Jean-Denis Moffet (1993 : 34) déclare :

En apprentissage, le transfert est une opération intellectuelle qui nous permet de parcourir un autre réseau de connaissances ou de compétences en utilisant les connaissances acquises, les points de départ, l'atteinte de nouvelles destinations, les connaissances à acquérir ou les nouvelles tâches à accomplir.

Citant Prawat (1989), distingue deux approches pour expliquer le phénomène du transfert :

l'approche statique et l'approche dynamique. La première se concentre sur l'acquisition des connaissances nécessaires pour réaliser le transfert, et la seconde consiste à observer la réalisation de transfert. Par conséquent, les compétences et les connaissances linguistiques sont toujours dans un état de transfert. En effet, dans l'apprentissage des langues, elles sont toutes nécessaires.

Dans sa définition du concept de transfert, Colette Noyau (2014 : 1) distingue « *le transfert linguistique du transfert d'apprentissage. Elle admet néanmoins que les deux (2) peuvent s'articuler entre eux. Le transfert linguistique permet, selon lui, d'apprendre la L2 en s'appuyant sur les compétences linguistiques déjà construites en L1* ». Il s'intéresse à la gestion des similitudes et des différences entre la L1 et la L2 en se basant sur la comparaison des différents niveaux d'organisation langagière. Il ne s'agit pas, dit-il, de considérer les éléments transférables comme nouveaux à tous les niveaux d'organisation de la langue. Ces éléments seront introduits et formés pour améliorer leur utilisation en L2. Sur le transfert d'apprentissage, il déclare :

La construction des savoirs enseignés en L2 à partir de tout ce que l'on sait à l'école et en dehors de l'école se construit en L1. C'est le processus par lequel l'apprenant utilise les connaissances qu'il a acquises dans une situation ou un objet nouveau. Ce processus suppose que l'apprenant ait perçu des similitudes - faisant des analogies entre des contextes ou des objets, ce qui l'amène à exploiter les connaissances disponibles en élargissant le champ d'application - à travers un processus de généralisation. (Noyau, 2014 : 5).

Dans ce type de transfert, il s'agit d'identifier les éléments spécifiques à comparer afin d'établir une analogie correcte entre les deux (2) langues. Comme il ne s'agit pas d'apprendre une seconde fois les mêmes éléments, l'objectif est de capitaliser ce qui est appris dans les activités de la L2 en appliquant des techniques et stratégies utilisées en L1.

Outre l'abondance de définitions, la possibilité de transfert est à l'origine de divergences entre les chercheurs. Ainsi, d'après Oumar Lingani « *Péladeau et al. (2005) soutiennent que le transfert est soumis à l'existence de deux paramètres : l'acquisition et la rétention* » (Lingani, 2015 : 128). En effet, pour transférer une connaissance, celle-ci doit d'abord être obtenue dans la tâche source, et son accessibilité doit être assurée par des conditions favorisant son rappel. En d'autres termes, le manque de transfert observé au niveau de l'élève s'explique facilement par un manque d'acquisition ou de rétention de ces apprentissages initiaux. Concernant le concept d'acquisition, Normand Péladeau et al. (2005 : 193), affirmant que « *si l'acquisition peut être considérée comme une condition nécessaire à l'émergence du transfert, alors le transfert lui-même est un préalable à l'acquisition d'autres connaissances ou Habiletés.* » Donc, pour Normand Péladeau et al. (ibid.) :

Il serait surprenant de constater l'existence de transfert, d'autant plus qu'une grande partie des apprenants qui n'ont jamais acquis de connaissances oublient rapidement ce qu'ils ont appris une fois l'examen passé ! Il est donc clair que toute tentative de réforme pédagogique visant à favoriser le transfert sans assurer en même temps la maîtrise des concepts et des compétences, et sans établir les conditions propices à leur maintien à long terme, est vouée à l'échec.

Un « *conflit* » d'école subsiste quant à la notion de transfert. En effet, Normand Péladeau et al. (2005) reprochaient aux auteurs francophones d'ignorer l'une des formes les plus courantes de transfert, « *qui permet de mieux comprendre les liens existants entre des connaissances de différents niveaux de complexité* » : le transfert vertical (lorsque la connaissance contribue directement à l'apprentissage d'ordre supérieur). Cependant, la conséquence de cette négligence conduit à des « *pratiques pédagogiques prônées par ces auteurs [qui] risquent d'être inefficaces. Non seulement [elles] augmentent les taux d'échec des apprenants, mais [elles] entravent également l'adoption de pratiques plus efficaces.* » Péladeau et al, (ibid., 202).

De plus, Normand Péladeau taxe certains auteurs francophones d'appartenir à un mouvement « *anti-didactique* », les accusant d'avoir – entre autres – omis, dans le cadre de la réforme de l'éducation au Québec, la relation existante entre « *connaissances et compétences dites "de base", et les compétences dites "de haut niveau"* ». Selon lui, « *ces francophones prétendent même que l'apprentissage des apprenants qui étudient dans des situations complexes dégénère souvent en apprentissage par cœur, empêchant ainsi toute possibilité de transfert* » ; ce que Normand Péladeau désapprouve, car pour lui c'est justement pour réduire l'importance de la mémoire que certains ont proposé une pédagogie différenciée basée sur « *un apprentissage par projet signifiant et une approche de l'apprentissage par problèmes ou dans des situations complexes* ».

Comme nous l'avons vu, les définitions et leurs interprétations abondent, mais le type de transfert qui nous intéresse dans cette étude est la spécification d'un rapport entre deux langues, où les connaissances apprises dans la première servent de tremplin pour un réinvestissement rapide dans la seconde. Nous pensons que l'évaluation des mécanismes de transfert est importante pour réussir à atteindre l'objectif d'un enseignement bilingue idéal.

C'est dans cette optique que, sur le continent africain, la plupart des recherches en didactique sont menées actuellement dans le domaine de l'enseignement bilingue, dont plusieurs initiatives ont vu le jour. Des experts en didactique travaillent ensemble pour rechercher, expliquer et diffuser la façon dont ils envisagent les questions de transfert lors de la mise en œuvre de la formation des enseignants dans la pédagogie et les systèmes scolaires. Ainsi, l'initiative École et Langues Nationales en Afrique (ELAN) conçoit le transfert comme « *la mise en exergue des similitudes entre les systèmes linguistiques de L1 et L2, et l'exploitation des phénomènes d'interférence linguistique.* » (Daff, 2011 : 104). Les deux langues seront traitées comme une

coexistence bilingue afin que les comparaisons puissent faciliter le transfert des points communs et établir chez les élèves le contraste nécessaire entre la L1 et la L2. Plusieurs couches sont à considérer pour traiter la convergence et la divergence entre la L1 et la L2 : phonétique, phonologie, morphosyntaxe, etc. Par conséquent, l'apprentissage en L2 est inévitablement influencé par les habitudes associées à la L1. Dans de nombreux cas, cet effet conduit à la conversion des cours de la L2 en cours de traduction. L'argument avancé est que les élèves doivent être motivés à participer au cours par une aide à la compréhension des énoncés.

Dans notre étude, nous ne nous intéressons pas à ce mécanisme de transfert, c'est-à-dire à la traduction pour la compréhension, mais plutôt à un processus de mise en relation basé sur la comparaison. Par conséquent, la traduction doit avoir pour but le contraste, afin que les similitudes et les différences entre L1 et L2 puissent être perçues.

Si le transfert, la réalité linguistique observée dans les pratiques bilingues, est très présent chez les élèves, il y a aussi la notion de métalangage, qu'il est important pour nous d'expliquer. Alors, qu'est-ce que le métalangage ?

1.9. Le concept de métalangage

En classe, l'enseignant utilise dans ses échanges avec les élèves des techniques essentiellement langagières, au moyen desquelles il maintient la relation didactique. Ces techniques impliquent le recours à des métalangages nécessaires à l'acquisition de la langue.

Chaque fois qu'il veut vérifier si l'élève comprend bien ses paroles, l'enseignant recourt à des procédés tels que des explications, répétitions, traductions, etc., établis comme une habitude pour permettre à l'élève d'interpréter ses paroles. En adoptant cette stratégie, l'enseignant réalise la fonction métalinguistique. Ainsi, nous pouvons affirmer que les fonctions métalinguistiques correspondent aux concepts d'interaction selon Roman Jakobson (1960 : 217-218).

Pour Zakaria Nounta (2020), le concept de métalinguistique est défini comme « *l'adoption d'une attitude réflexive sur les objets langagiers et leur manipulation* » ; Gombert (1990 : 11). *Il est lié à la métalangue, terme qui désigne la langue ayant pour lexique l'ensemble des mots de la terminologie linguistique, et dont l'unique but est de parler d'une langue* ». Cette définition implique une attitude réflexive face à la manipulation de la langue. Ce qui nous fait remarquer que, dans le processus d'interaction, le métalangage joue un rôle essentiellement descriptif. De plus, au nombre des fonctions du langage, Jean Émile Gombert (Id., 3-4) souligne que « *Roman Jakobson (1963) met l'accent sur la fonction métalinguistique qui concerne*

l'activité linguistique qui prend le langage lui-même comme objet ».

Émile Benveniste, (1974), signale que « *la compétence métalinguistique fait référence à notre capacité à transcender le langage, à en faire abstraction, à le penser tel que nous l'utilisons dans nos raisonnements et nos observations.* »

La vision de Benveniste implique également, en plus de l'activité linguistique, des activités cognitives sur la langue.

Roman Jakobson (1963 : 71) rappelle que métalangage joue un rôle essentiel dans nos échanges langagiers :

Le métalangage joue un rôle important dans le langage ordinaire puisqu'il est constamment présent chaque fois que les interlocuteurs vérifient s'ils utilisent bien le même code. Pour cette vérification, il insiste sur l'interprétation métalinguistique des messages au moyen des paraphrases, des synonymes, ou par la traduction du message dans une autre langue.

Le métalangage, de ce point de vue, assume le langage comme objet de connaissance et le construit à travers et dans les opérations métalinguistiques. À ce titre, il souligne l'importance des pratiques métalinguistiques dans le processus d'enseignement/apprentissage. Ces pratiques induisent des comportements linguistiques impliquant des performances sur la langue ainsi que des représentations langagières du sujet parlant.

Le métalangage est donc l'usage que l'on fait du langage-objet en vue de la communication. Il s'agit alors, selon Catherine Julia (2001 : 19), d'un « *métalangage formel [qui] permet de décrire une langue-objet et qui se caractérise, d'une part du fait de son extériorité par rapport à cet objet linguistique, d'autre part du fait qu'il provient d'une structure.* »

À l'intérieur de ce langage-objet, selon Josette Rey-Debove (1986), « *le métalangage [est] utilisé dans la communication courante, d'autre part dans la communication scientifique. [Pour] le langage utilisé par les enseignants et celui par les élèves dans les classes de FLE, le métalangage est à la jonction des deux.* »

Ainsi, les pratiques métalinguistiques se manifestent comme des activités consciemment élaborées par des interlocuteurs pour construire collectivement le sens qu'ils souhaitent tous atteindre afin de maintenir la communication. Cependant, bien qu'apparaissant comme faisant partie intégrante des activités langagières quotidiennes, les opérations métalinguistiques ne sont pas nécessairement conscientes. Par exemple, dans la communication entre enseignants et élèves, les stratégies de négociation de sens liées à la question et à la réponse, l'explication, la correction, la traduction, etc., sont toutes basées sur la parole. La verbalisation permet à des interlocuteurs compréhensifs d'effectuer des opérations cognitives ; faisant appel à la conscience pour générer du sens. Ces opérations font partie de l'activité métalinguistique.

D'autre part, les paroles utilisés par les interlocuteurs ne sont pas préméditées, ils les construisent au fil du dialogue. C'est donc une question d'interprétation. Aussi ; l'activité préparatoire qui favorise ces opérations cognitives est inconsciente, car elle ne peut prédire les arguments à utiliser. Elle a été qualifiée d'activité métalinguistique « *épilinguistique* » (Gombert, 1990) ou « *latente* ». (Besse et Porquier, 1984).

Par conséquent, les méthodes d'enseignement ont un grand impact sur les performances linguistiques des élèves. Si l'enseignant utilise un métalangage dans son discours intermédiaire, ne se référant qu'à une seule classification structurale (phonétique, phonologique, morphosyntaxique et lexicale), cela ne facilitera pas l'acquisition de la compétence communicative. « *Les apprenants porteront uniquement leur attention sur le système, c'est-à-dire ils accorderont une plus grande importance à la correction linguistique et auront peur de prendre des initiatives. Ce qui peut donner l'impression que la langue cible est inaccessible.* » (Wharton, 1997 : 89-95).

En revanche, si la métalangue prend également appui sur la dimension communicative, c'est-à-dire les formes d'énoncé, elle favorisera la mise en place d'habiletés langagières et, progressivement, orientera les élèves vers l'organisation fonctionnelle des formes linguistiques dans des contextes prototypiques ; ceci leur permettra d'établir des références pragmatiques.

Les représentations du langage chez les élèves ont également un impact sur l'apprentissage. C'est pourquoi la définition de la grammaire est essentielle entant qu' « *un ensemble de règles régissant les fonctions écrites et parlées d'une langue* ».

1.10. Concept de grammaire

Selon Jean-Pierre Cuq (1996 : 7), « *Le mot même de grammaire vient du mot grec "gramma", signifiant "la lettre"* ». L'enseignement de la grammaire est indispensable et essentiel dans l'apprentissage de toute langue puisqu'il est nécessaire de respecter les normes d'une langue pour bien communiquer et se faire comprendre. « *Pour apprendre le français il faut passer par la grammaire qui est le noyau de la langue, c'est en pratiquant les activités grammaticales que l'on apprend implicitement des notions grammaticales. Ces règles de grammaire permettent à l'apprenant de produire dans cette langue.* » (Natalia Youssef, 2012 : 3).

Par ailleurs, ces règles ne valent rien si elles n'ont pas été appliquées, elles sont alors vite oubliées. Gérard Vigner (2004), dit à ce propos : « *Quiconque peut maîtriser de bonnes règles de formation de phrases pour une langue donnée peut faire toutes sortes de phrases. Pour produire la phrase correcte dans une langue, il faut maîtriser sa grammaire, c'est-à-dire la fonction de la langue* ».

La grammaire est une discipline très complexe pour les enseignants et les élèves, car c'est la clé pour comprendre toutes les autres matières enseignées en français. Les élèves de l'écriture et de la dictée doivent appliquer les règles du français aux niveaux phonologique, phonétique, syntaxique et morphosyntaxique pour l'orthographe des mots et la syntaxe des phrases. C'est ainsi que son enseignement requiert une parfaite maîtrise de l'oral et de l'écrit. Le terme grammaire est très vague et difficile à définir, car il est controversé et ambigu. La définition de la grammaire était considérée comme s'étant améliorée au fil des ans, en particulier par les linguistes qui étudiaient la structure du langage, avant qu'elle ne soit définie comme « *L'art de parler et d'écrire correctement.* »

Il s'agit de mener l'élève vers une maîtrise progressive des mécanismes et des structures de la langue, et aussi renforcer les capacités à interroger les éléments linguistiques contenus dans un discours de l'élève : par exemple, apprendre la phrase interrogative pour parvenir à poser des questions même dans la vie courante, d'autant plus que la structure est connue.

Notre travail veut montrer la pertinence et la place qu'occupe la grammaire dans la compréhension des disciplines enseignées en classe de curriculum²⁰. Toutes ces disciplines, dans leur apprentissage, ont besoin du respect de la phonologie, la phonétique et la morphosyntaxe de la phrase. Diverses définitions des différents auteurs à école différente, selon Jean Pierre Robert (2002 : 84) définit la grammaire comme étant : « *L'étude scientifique des énoncés d'une langue à travers leurs structures morphologiques et syntaxiques.* »

Voilà pourquoi syntaxe, vocabulaire, conjugaison, et orthographe constituent la chair de la langue française. Ce sont toutes des sous-disciplines de la grammaire. Pour qu'une phrase soit correcte, elle a besoin de ces différents éléments, lesquels relèvent de la morphosyntaxe.

Jean Dubois (1973 : 238) définissent le terme grammaire comme « *la description complète de la langue, c'est-à-dire des principes d'organisation de la langue.* »

À travers ces définitions, ce ne sont plus quelques mots qui sont touchés, mais plutôt la structure de la phrase entière, chaque mot jouant un rôle pour la phrase. Dans sa forme ancienne, la grammaire était comparée à l'art de bien parler, mais elle ne limitait pas à cela et concernait également la structure. Voici une définition de la grammaire donnée par Galisson Robert et Daniel Coste (1976 : 253) :

Une description de la morphologie et de la syntaxe d'une langue, la maîtrise d'une langue, passe par la maîtrise de sa grammaire, surtout de la structure syntaxique, morphologique de la phrase. L'enseignement de la grammaire rentre dans la construction du savoir de l'apprenant pour la

²⁰ Classe de bilinguisme.

maîtrise de cette langue. L'enfant a besoin d'une base solide pour pouvoir saisir comment marche la langue.

Ainsi, Jean- Pierre Cuq (1996), déclare que « *la grammaire fut, de tout temps, impliquée dans l'enseignement des langues, que ce soit pour être explicitement revendiquée comme nécessaire, ou au contraire pour être bannie à grands cris* ». En outre, apprendre le fonctionnement d'une langue revient à apprendre sa grammaire, qui paraît plus que nécessaire pour mieux s'exprimer aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, sur le plan phonologique, phonétique et morphosyntaxique ; au fil des années, son étude a pris d'autres formes, les linguistes ayant considéré que la phonologie, la phonétique et la morphosyntaxe faisaient partie de l'étude de la langue car elles permettaient une plus grande compréhension. Ainsi, la grammaire n'est pas seulement des règles dictées pour les accords des verbes ou autres, mais elle va bien au-delà.

À côté de la grammaire se trouve une autre grammaire, liée au contexte multilingue africain : la bi-grammaire.

1.11. Le concept de bi-grammaire

Le concept de bi-grammaire est né de la volonté d'optimiser l'enseignement du français (L2) dans les contextes multilingues africains. Il s'appuie sur le développement de grammaires d'enseignement comparées en langues africaines et en français. Il vise à favoriser une meilleure articulation entre l'enseignement de la L2 et la L1. Comme pour les langues d'Afrique de l'Ouest, les bi-grammaires ont développé des langues transfrontalières apparentées telles que le bamanankan, le fulfulde, le songhay et le wolof. Selon Moussa Daff (2011 : 1), le développement des bi-grammaires repose sur les principes suivants :

- *Réaliser des descriptions scientifiques qui soient didactiquement pertinentes sans ignorer la complexité de la description linguistique et sa richesse pour une grammaire scolaire d'apprentissage ;*
- *Construire un savoir grammatical scolaire transposable didactiquement ;*
 - *Une règle de bi-grammaire est forcément une règle grammaticale interlinguistique. Tout en s'appropriant la grammaire primaire de la langue première, l'apprenant acquiert aussi les bases lui permettant d'entrer dans le système grammatical d'autres langues partenaires didactiques ;*
 - *Une bi-grammaire doit permettre de « former les enseignants à une réflexion linguistique soutenue tenant compte de l'oralité linguistique pour déboucher sur l'analyse des faits de micro-syntaxe et macro-syntaxe.*

Le principe des bi-grammaires repose sur la même hypothèse faite par Roulet (1980 : 10). Les élèves francophones d'Afrique n'ont pas de difficulté significative à accéder aux langues

d'origine africaine. Par conséquent, ils utilisent la langue comme outil de communication sociale. Ainsi, ce qu'ils doivent apprendre de cette L1, c'est l'analyse. Selon OIF, (2009), « *une fois que les notions de base en analyse grammaticale sont acquises, même avec une relative assimilation, le passage à l'acquisition formelle de L2 pourrait être plus aisé.* »

Au Mali, les pratiques basées sur ces principes bi-grammaticaux ne sont pas encore courantes dans les écoles bilingues. Dans le souci d'amener l'élève à comprendre ce qui se dit en français, le maître valorise la traduction au détriment de l'analyse linguistique.

1.12. Le concept de traduction

Le concept de traduction revêt deux acceptions : la première a trait à la traduction *stricto sensu* et la seconde, à la traduction appliquée à l'enseignement-apprentissage des langues. Les deux traductions diffèrent par leur but, leur forme et leur finalité. Dans cette étude, nous nous sommes intéressés au second sens.

En traduction appliquée à l'enseignement des langues, on distingue généralement deux techniques impliquant la pratique de la traduction : le thème et la version. Le thème a pour but de traduire un texte écrit de L1 à L2, et la version de L2 à L1. En plus de ces processus, un autre type de traduction est utilisé dans les cours de langue, où les enseignants utilisent la L1 pour mieux expliquer aux élèves le cours de L2. Ce type de traduction est appelé « traduction interprétative » ou « traduction didactique ».

Selon Élisabeth Lavault-Olléon, (1998 : 21), on parle de traduction interprétative dans les deux cas : d'abord, chaque fois que l'enseignant « *éprouve le besoin de traduire un mot, une expression, une tournure qu'il vient d'introduire ou qui vient d'apparaître pour la première fois dans un texte que la classe est en train d'étudier, ensuite, lorsqu'il explique et commente en L2 (français) des difficultés grammaticales nouvelles en passant par la traduction littérale des structures* ». Il s'agit d'une traduction moins communicative, c'est-à-dire que le discours de l'enseignant « *porte sur la langue pour l'expliquer et l'enseigner* ». (Besse, 1998 : 13).

Par conséquent, la traduction explicative a un but métalinguistique : elle montre clairement comment le contenu de la traduction est exprimé. En d'autres termes, la langue source (langue maternelle pour l'élève) y est utilisée comme moyen d'analyse lexico-grammaticale de la langue cible (langue étrangère pour l'élève), ou comme technique d'entrée dans son système. Ainsi, le traducteur (le propriétaire ou l'auteur du manuel) est là pour opérer sur des mots (graphiques) ou des groupes de mots (phrases, expressions, tours, etc.), ce qui présente une certaine répétition et stabilité d'usage. Les deux langues, et ainsi les unités qui peuvent être

manipulées hors contexte/situation, sont donc plus importantes en termes de leur sens que de leur signification. « *La traduction de la langue est plus importante que la traduction de la langue au sens saussurien...* » (Besse, 1998 : 13-14). Ainsi, la finalité de la traduction explicative n'a rien à voir avec la structure linguistique, mais avec la compréhension de sens des mots.

Après le parcours définitoire des concepts fondamentaux de notre recherche retenons que le contact de la langue française et des langues maliennes crée des interférences linguistiques. En effet, il nous semble plus approprié de faire la revue de quelques travaux antérieurs au nôtre.

Chapitre 2. La revue de littérature

Avant de se lancer dans une revue de la littérature sur cette question (le phénomène d'interférence linguistique chez les élèves bilingues et les pratiques des enseignants), il nous semble important de rappeler la place qu'occupent les langues nationales dans la politique éducative du Mali.

En effet, dès les premières heures de l'indépendance, la question de la langue nationale était une préoccupation des plus hautes autorités, une question considérée comme faisant partie intégrante de l'identité nationale et de la culture du pays (Mali).

C'est pourquoi la réforme de l'éducation de 1962 a préconisé que tant que les conditions d'utilisation de la langue nationale soient remplies. À cette époque, la politique de l'État dans ce domaine reposait sur trois principes de base. Il s'agissait de respecter la diversité linguistique, de promouvoir toutes les langues nationales et de tenir compte des dynamiques des langues.

Au Mali, dès 1978-1979, les premières écoles expérimentales bilingues bamanankan-français sont créées dans les communes de Koulikoro (khossa et Ntjifina), Ségou (Banankoroni et Zanabougou). En 1994, le pays a opté pour des améliorations plus explicites du système d'éducation fondamental. Cette innovation a vu naître la Nouvelle Ecole Fondamentale (NEF), qui a renforcé le statut de la langue nationale à côté du français.

Divers processus ont également été initiés à travers une réforme globale du système éducatif malien : le Programme Décennal pour le Développement de l'Éducation (PRODEC) en 1998 ; le Forum national de l'éducation (2008) recommandant l'utilisation des langues nationales dans toutes les sphères de la vie publique et l'élaboration d'une politique linguistique pour le Mali.

En regardant maintenant la revue de littérature sur le phénomène des interférences linguistiques, force est de constater que de nombreuses études ont été faites au sujet du français versus les autres langues (ex : arabe, anglais, wolof²¹, sérère²², etc.), mais rien sur le sujet de l'interférence linguistique du français-bamanankan. Ce sujet de recherche a été exploré sous de nombreuses formes. C'est ainsi que nous citerons précisément quelques travaux allant dans le même sens que notre sujet.

Mortéza Mahmoudian, (1976 : 58) souligne :

L'enfant étranger, quand il apprend le français confronte les phonèmes qu'il utilise dans la langue maternelle avec ceux qu'il doit acquérir. Il y a toutes les chances pour qu'il remplace les phonèmes de la langue à acquérir, qui présentent pour lui des difficultés, par les phonèmes dans sa langue maternelle. On dira qu'il y a interférence de la langue maternelle sur le français. Ces

²¹ Une langue nationale au Sénégal.

²² Une langue nationale au Sénégal.

interférences sont d'autant plus nombreuses et persistantes que sa langue maternelle est plus proche du français.

Par exemple, le système vocalique bamanankan ignore :

- Le son [y]

Français **Bamanankan**

Piqûre [pikyʁ] -----→ pikiri [pikiri]

Bureau [byʁo] -----→ biro [biro]

- La voyelle nasale -/œ̃/

Lundi [lœ̃di] -----→ lendi [lɛ̃di]

Un [œ̃] -----→ en [ɛ̃].

Issoufi Bedari (1996 : 17) continue en affirmant que « *l'interférence devient le lieu où se rencontrent les préoccupations des linguistes et des pédagogues vue l'ambiguïté de la notion de faute.* ». Nous conviendrons avec lui qu'il faut, en effet, mettre de côté ou du moins au second plan, cette notion de faute quand on se propose une véritable analyse linguistique.

De même, Mamady Sima (1996 : 25), dira dans son rapport de stage à l'École Normale Supérieure (ENSup), ce qui suit : « *partir de la langue maternelle de l'enfant, pour accéder au français n'est point partir du néant. Cette langue de base établit chez l'enfant des prédispositions favorables à l'assimilation des nouvelles notions.* ».

Nous comprenons bien qu'il souligne chez l'enfant l'utilité de se référer à sa langue première. Celle-ci lui sert ainsi de point de repère. Mais il reste à savoir si ce fait n'a pas d'autres apports que les prédispositions dont il est question.

Aussi Geneviève N'diaye (1967 : 20), note le problème des interférences entre le français et le wolof en ces termes :

Geneviève N'diaye (1967 : 20) a également relevé le problème des interférences entre le français et le wolof en ces termes :

Le français possède six phonèmes consonantiques dont les réalisations sont inconnues du locuteur wolof : la constrictive pré palatale sourde [ʃ], toute la série des constrictives sonores [v], [z], [ʒ] et la voyelle [ʉ]. Le locuteur wolof identifiera ces phonèmes avec les phonèmes de son système wolof qui s'en rapprochent le plus...

Pourtant, Soda Tall (2014 : 43), indiquait aussi dans une étude qu'il existe trois aspects en wolof qui sont sources de difficultés chez ses locuteurs parlant français :

The Wolof verbal system is extremely different from the French verbal system. The Wolof language contains three aspects among which "the aspect zero" with natural value. The use of

*this form, (used everywhere) presents a great importance, because it leads the Wolof speakers to make numerous and grave error when they speak in French*²³ (Tall 2014 : 43).

Au-delà de ces considérations, Zakaria Nounta (2015) nous rapporte que Youssouf Haïdara, dans un article (2004), « *donne des informations sur la didactique des langues nationales en convergence avec les langues partenaires (le cas du français) à travers l'utilisation de la pédagogie convergente telle qu'elle est appliquée dans les écoles fondamentales au Mali.* »

Tout en visant à améliorer les apprentissages, cette pédagogie dite convergente va au-delà du médium langagier pour intégrer d'autres matières en enseignant les deux langues concernées simultanément : le bamanankan et le français.

Pour lui, « *l'assise des connaissances instrumentales en langue maternelle conditionne la qualité des apprentissages en langue seconde* ». Les évaluations ont montré d'une part que les élèves sont capables de réaliser des performances correctes dans la réception du français langue seconde et sa production quand il s'agit de sujets familiers, d'autre part que les objectifs d'enseignement en langue maternelle sont atteints de manière très satisfaisante tandis que ceux relatifs à l'enseignement du français ne le sont que partiellement.

Par ailleurs, la question du phénomène des interférences linguistiques a fait l'objet de plusieurs études dans la littérature africaine. Nous nous intéressons ici particulièrement aux travaux de Makhyli Gassama (1995 : 24), qui fournit la meilleure dissection des aspects sémantiques de l'œuvre de l'auteur ivoirien Ahmadou Kourouma. Pour Makhyli Gassama, la littérature africaine des trois dernières décennies, en particulier celle d'Ahmadou Kourouma, est un trésor de sens, une nouvelle source dans le désert de l'erreur politique, un lieu de mémoire et d'espoir au milieu d'une catastrophe dévastatrice des sociétés africaines, dignité de refuge : « *Ahmadou Kourouma a torturé et trahi le français, comme pour être fidèle à la langue malinké avec laquelle il semblait avoir juré la sainte union* ». (Gassama 1995 : 24). C'est ce qu'il a fait en supprimant tout contenu et toute valeur du passé manière de « *désémantiser le mot* ».

En Europe, notamment en France, des travaux ont été menés sur les interférences linguistiques. Nous citons ici ceux produits par Pierre Bec (1968) s'est intéressé au « *gascon et languedocien dans les parlers du Comminges et du Couserans* ».

Le travail de Pierre Bec (1968) s'articule de manière intégrée essentiellement autour de trois aspects, qui sont explicités dans son ouvrage. Il a mené des études internes et externes sur les interférences entre Gascon et Languedocien. Deuxièmement, il s'intéresse à l'étude

²³ **Traduction en français :** Le système verbal du wolof est extrêmement différent de celui du français. Le wolof contient trois aspects parmi lesquels "l'aspect zéro" avec la valeur naturelle. L'emploi de cette forme (employé partout) présente une grande importance parce qu'il induit les locuteurs wolofs dans de nombreuses erreurs quand ils parlent français.

diachronique (et parfois synchronique) des principaux traits phonétiques et morphologiques de l'ensemble de la langue gasconne. Enfin, il présente des monographies linguistiques descriptives sur des régions spécifiques du domaine gascon, ainsi que des tests systématiques sur l'aérologie.

Ainsi, après avoir examiné la revue de littérature sur le phénomène des interférences linguistiques, nous abordons dans les sections suivantes la partie qui favorise l'utilisation de la langue nationale à l'école. Dans un premier temps, nous examinons la relation à établir entre L1 et L2 dans le contexte de la classe. Deuxièmement, nous présentons les avantages que cette relation peut apporter. Enfin, nous décrivons les obstacles liés à l'utilisation de la L1 dans les écoles.

2.1. La relation établie entre L1 et L2

L'enseignement bilingue en contexte francophone propose les différents usages de la L1 et de la L2 comme langue d'enseignement dans les écoles. En raison des différences dans le calendrier d'introduction de la L2 dans les écoles, des modèles légèrement différents sont couramment utilisés d'un pays à l'autre. Dans le contexte ouest-africain, la plupart des pays introduisent la L2 à partir de la 2^{ème} année. C'est le cas du Mali qui n'a effectivement pas assez de temps pour utiliser la L1 à l'école. En effet, dans la plupart des écoles bilingues, la langue nationale est abandonnée avant la fin du premier cycle au profit du français comme seule langue d'enseignement. Il existe deux modèles communs dans la relation à établir entre la L1 et la L2 en classe : le modèle d'immersion et le modèle de transition.

Dans le modèle immersif, L1 et L2 maintiennent une relation de force, où L2 a plus de valeur que L1. En effet, la L2 est devenue le seul moyen d'enseignement qui a désavantagé la L1, interdisant aux élèves d'utiliser en classe. Dans cette perspective, Tove Skutnabb-Kangas (2000) présente le modèle immersif comme :

Un programme où les enfants de langue minoritaire sont obligés d'accepter d'être instruits dans une langue majoritaire et officielle, dans des classes où seuls quelques-uns d'entre eux maîtrisent la langue d'enseignement, où l'enseignant ne comprend pas la langue maternelle des enfants minoritaires et où la langue majoritaire représente une menace pour la langue maternelle des enfants minoritaires, laquelle court le risque d'être évincée ou supplantée, une situation d'apprentissage soustractif.

Les pays avec ce modèle placent l'enseignant au centre du processus éducatif : il est le seul à dominer la langue seconde, parle le plus, pose des questions et donne souvent des réponses. En somme, c'est lui qui dirige si complètement les activités de la classe que les élèves sont souvent passifs et craintifs car ils ne comprennent pas vraiment ce que dit l'enseignant, encore moins

ce qu'il veut ; ils ont peur de se ridiculiser en faisant des erreurs de fond et de forme dans une langue qui leur est étrangère ; ils préfèrent tout simplement se taire.

Dans un article sur la relation entre langue et apprentissage, Hassana Alidou et al (2011 : 200) conclut que lorsque les élèves ne comprennent pas la langue d'enseignement, qu'apprennent-ils en classe ?

Les élèves de cette classe où les cours sont donnés en L2 restent silencieux, graves et semblent avoir peur. Ils essaient de deviner les réponses que l'enseignant veut entendre. On peut se demander ce que les élèves apprennent dans ce cours et ce qu'ils en retirent. Ils apprennent à obéir, à rester calmes. Ils apprennent que s'ils ne répondent pas ce que l'enseignant veut entendre, ils seront punis. Ils apprennent à mémoriser. Ils apprennent les stratégies de survie comme jeter un coup d'œil sur leur cahier pour y trouver une réponse même lorsqu'ils ne sont pas supposés le faire. Certains plongent dans l'apathie et deviennent indifférents. D'autres apprennent qu'ils ne sont pas intelligents, et qu'il est peu probable qu'ils puissent réussir.

Par conséquent, le choix de l'enseignement pour un modèle d'immersion le présente comme un « modèle soustractif » qui ne permet aux apprenants ni de bâtir sur leurs savoirs antérieurs ni d'apprendre de façon systématique une autre langue, en occurrence la L2. Le risque est alors pour eux de ne dominer finalement ni la L1 ni la L2. Il s'agit d'un modèle propre aux écoles classiques, c'est-à-dire aux écoles basées sur le modèle colonial, où tout détour par la L1 dans l'apprentissage est proscrit. La méthode préférée est l'approche directe. Cependant, comme peu d'enseignants au Mali sont formés pour enseigner dans les écoles bilingues, le modèle est également utilisé dans les classes bilingues.

Dans les modèles de transition, la L1 est un outil d'apprentissage pour la L2. De ce point de vue, Tove Skutnabb-Kangas (2000) les décrit comme :

Un programme dans lequel les enfants de langue minoritaire dont la langue maternelle n'est pas de statut élevé sont instruits initialement dans leur langue maternelle pendant quelques années et dans lequel la langue maternelle est enseignée comme si elle n'avait pas de valeur intrinsèque, mais uniquement une valeur instrumentale. On ne l'utilise que pour permettre aux enfants de mieux apprendre la langue majoritaire et pour leur donner accès à quelques contenus d'enseignement pendant qu'ils apprennent la langue majoritaire.

Il poursuit en les classant en deux catégories :

*Dans les programmes de **transition de sortie précoce**, les enfants passent à l'emploi de la langue majoritaire dès qu'ils peuvent quelque peu fonctionner dans cette langue oralement, dans la plupart des cas après un ou deux, tout au plus trois ans. Dans les programmes de **transition de sortie tardive**, on leur permet de continuer quelque peu leur éducation, parfois jusqu'à la moitié du temps d'enseignement, dans leur langue maternelle jusqu'en classe de CM (5^{ème} ou 6^{ème} année du primaire) ; parfois, on leur enseigne leur langue maternelle comme matière même au-delà. (Tove Skutnabb-Kangas 2000)*

Le Mali a fait, comme beaucoup d'autres pays africains, l'expérience de modèle de transition. En effet, des écoles de première génération aux écoles à curriculum bilingue en passant par les écoles à pédagogie convergente, la langue nationale a toujours été la langue d'enseignement pendant les premières années de scolarité. A partir de la deuxième année, les élèves apprendront le français en même temps. Dans les écoles de première génération, le français est le seul moyen de communication et d'enseignement en 5e et 6e année. Ainsi, la transition s'est traduite par la suppression de la langue nationale au profit du français uniquement utilisé en classe. Il s'agit d'un modèle de transition de sortie précoce. Dans ces classes, les élèves sont plongés dans la passivité car ils ne participent plus activement au cours. Pour assurer un minimum de communication en classes, le maître faisait recours à l'alternance codique pour expliquer ce que les apprenants ne comprenaient pas en L2.

En revanche, dans les écoles à pédagogie convergente, le modèle de transition utilisé tient compte des acquis des apprenants dans leur langue maternelle jusqu'à la sixième année du primaire. Néanmoins, il s'exprime aussi comme un "modèle soustractif" en ce qui concerne le temps d'enseignement accordé pour deux langues (Cf. Tableau ci-dessous). De plus, dans les écoles à curriculum bilingue, la langue nationale est utilisée sans interruption de la 1^{ère} année à la 6^{ème} année. La L1 et la L2 sont utilisées pour la moitié du temps d'enseignement de la 2^{ème} année à la 6^{ème} année. Ici, le modèle de transition est de type tardif.

Types d'écoles	Langues d'enseignement						Modèles d'enseignement
	1 ^e A	2 ^e A	3 ^e A	4 ^e A	5 ^e A	6 ^e A	
1 ^{ère} génération	L.N.	L.N. (75%) F (25 %)	L.N. (50%) F (50%)	L.N. (50%) F (50%)	F	F	Transition précoce
Pédagogie convergente	L.N.	L.N. (75%) F (25 %)	L.N. (50%) F (50%)	L.N. (50%) F (50%)	L.N. (25%) F (75%)	L.N. (25%) F (75%)	Transition tardive
Curriculum	L.N.	L.N. (75%) F (25 %)	L.N. (25%) F (75 %)	L.N. (25%) F (75%)	L.N. (50%) F (50 %)	L.N. (50%) F (50 %)	Transition tardive

Tableau 1 : articulation entre L1 et L2 dans les écoles bilingues²⁴

²⁴ Le tableau établi à partir des données recueillies sur le terrain.

2.2. Les bénéfices dus à l'enseignement bilingue

La plupart des réformes qui envisagent l'utilisation de la L1 dans le système éducatif visent à améliorer la qualité de l'offre scolaire. En effet, des études ont montré que l'enseignement dans la langue maternelle d'un élève est bénéfique, a un impact décisif sur son développement cognitif et émotionnel, et qu'on ne peut véritablement apprendre d'autres langues que si l'on connaît bien sa langue maternelle (L1).

Ainsi, dans son article, Mamadou Dia (2012 : 42) affirme que « *L'apprenant garde un sentiment de son premier contact avec la langue d'apprentissage, et qu'au cas où celle-ci est exogène à son environnement linguistique, elle pourrait constituer un blocage psychologique.* »

En se référant à la psychologie cognitive, cet énoncé affirme que l'apprentissage requiert l'activité mentale de l'élève. Cela fournit des informations sur l'importance des connaissances antérieures de l'élève dans ses apprentissages futurs.

Zakaria Nounta (2015) souligne que :

L'apprenant qui a appris à lire, à écrire dans sa langue maternelle utilisera ces mêmes compétences lors de l'apprentissage de la langue seconde. A son tour, la langue seconde lui permet de mieux prendre conscience de sa langue maternelle, de sa culture, voire du monde qui l'entoure. De ce fait, l'utilisation de la langue première à l'école procure aux apprenants les moyens leur permettant de mieux percevoir les choses. Elle les libère de leurs inhibitions en développant leur imagination et leur créativité.

Cette réflexion montre que les acquisitions constituent une conséquence de l'activité mentale. Jim Cummins (2001 : 17) soutient que « *le développement simultané des compétences en deux ou plusieurs langues pendant les premières années de scolarité offre à l'apprenant une profonde compréhension de la langue et de la manière dont elle peut être utilisée avec efficacité.* » Ainsi, le bilingue aura une bonne expérience du processus langagier, et en même temps il pourra comparer et confronter la réalité de la façon dont les deux langues s'organisent. Par conséquent, dira-t-il, être bilingue a un impact positif sur le développement langagier et éducatif d'un enfant.

Carole Bloch (2007 : 52) estime qu' « *au tout début de l'apprentissage de la lecture où le jeune enfant est confronté à la nouveauté et à l'étrangeté de l'école, il conviendrait de valoriser la tradition orale et d'en faire la pierre angulaire de l'alphabétisation en L1.* » Il déplore néanmoins que la formation des enseignants et les curriculums d'alphabétisation des jeunes enfants détournent l'attention de ceux-ci vers une acquisition mécanique et ennuyeuse de savoirs qui leur paraissent inutiles. Il propose un enseignement attractif en début d'apprentissage afin de préparer l'apprenant contre un possible déséquilibre et une quelconque

domination linguistique.

Moussa Daff (2011) pense que :

Le jeune apprenant qui parvient, par une méthodologie, à s'approprier le système de transcription de sa L1, pourra développer des stratégies discursives lui permettant de s'approprier non seulement le système de transcription phonologique d'une autre langue africaine très proche de celle apprise mais aussi le système graphique du français.

De ce fait, il invite à une convergence didactique qui tirera profit des descriptions linguistiques et des analyses sociolinguistiques.

Joseph Poth (1997) s'appuie sur l'apprentissage de la lecture pour partager les mêmes avis que Moussa Daff (2011). Il estime qu'il est possible « *de poser les premiers jalons de la lecture en français langue étrangère à partir des lettres et des assemblages de lettres appris en langue maternelle. Pour faciliter l'apprentissage de la lecture en français, il revient au maître d'exploiter conséquemment les acquis de la langue maternelle.* » Dans l'enseignement-apprentissage du bamanankan et du français, cela est possible grâce à la similarité de certains phonèmes.

Abou Napon (2003) considère que « *pédagogiquement, le passage de L1 à L2 est facile si la L1 est déjà maîtrisée.* » Il désigne cette opération, c'est-à-dire la maîtrise de L1 pour faciliter la transition, sous l'appellation du bilinguisme de transfert. Tirant le bilan de l'expérimentation de la pédagogie convergente, Samba Traoré (2001), montre que « *l'enseignement bilingue permet une réduction de la déperdition scolaire, un taux de promotion beaucoup plus élevé que dans les écoles classiques, une meilleure articulation entre la Langue nationale et le Français.* »

Il conclut que :

Cet enseignement favorise des mutations au niveau du comportement des apprenants, de celui des enseignants et des méthodes d'enseignement. La priorité étant accordée au travail de groupe, les élèves participent activement à tous les apprentissages. Ceci qui développe chez eux une autonomie dans la recherche du savoir, le sens de la collaboration, de la responsabilité et une meilleure connaissance de soi et des autres. (Traoré, 2001)

Dans un article de Youssouf Haïdara (2004) estime que, « *telle qu'elle est appliquée à l'école primaire au Mali, la pédagogie convergente améliore les apprentissages grâce à l'intégration des disciplines à travers un enseignement concomitant des deux langues.* » Il poursuit en fournissant des résultats sur les écoles bilingues de la première génération. Il postule à cet effet que « *la qualité des apprentissages en langue seconde est conditionnée à l'assise des connaissances instrumentales en langue maternelle.* » (Haïdara 2004)

Nazam Halaoui et al (2009) estime que, compte tenu des réalités sociolinguistiques de l'Afrique subsaharienne, « *l'enseignement de la langue française doit être associé à celui des langues*

locales. » Cette politique, selon lui, contribue à améliorer la qualité de l'éducation.

En dépit des arguments en faveur de son adoption, le système d'école bilingue reste confronté à d'énormes difficultés en Afrique. Ce que les politiques éducatives préconisent est généralement différent de ce qui se passe effectivement dans les écoles. Sur le plan pédagogique, l'on peine toujours à transformer les acquis au bénéfice de l'enseignement bilingue tels que les résultats scolaires de certains apprenants bilingues peuvent le montrer. Ceci peut amener légitimement à mettre en doute les avantages d'un tel enseignement pour les enfants africains.

2.3. Les obstacles liés à l'utilisation de L1 à l'école

L'enseignement bilingue en Afrique subsaharienne, à travers le cas du Mali, se bute à des obstacles qui se traduisent par un manque de volonté politique réelle, et surtout par l'absence des mesures d'accompagnement. Comme toute autre réforme éducative, il est d'abord politique. Sans l'acte politique qui le matérialise, il demeurera un simple acte de fois, l'expression d'une simple volonté.

Aujourd'hui, il est aisé de constater que cette volonté politique pour la réussite de l'enseignement bilingue n'est pas encore manifeste. Le seul fait que la plupart des décideurs politiques n'envoient pas leurs enfants à ce type d'école montre la timidité de l'engagement des politiques en faveur de l'utilisation des langues nationales à l'école. Au fait, ceux-ci ne sont pas réellement convaincus que la L1 favorise la promotion sociale. Les langues internationales comme le français ou l'anglais sont, pour eux, des voies pour obtenir une ascension sociale et le contrôle du pouvoir. Aujourd'hui dans les pays francophones, le Français demeure toujours l'outil privilégié de gestion des institutions politiques et administratives.

Les politiques éducatives africaines sont ainsi faites à la faveur des langues internationales. Cependant, pour réussir l'enseignement bilingue, le politique doit au contraire agir en créant les conditions de valorisation des langues nationales. Cela passe par une manifestation claire de la politique linguistique en faveur de leur utilisation dans le système formel. L'engagement non manifeste du politique en faveur de l'enseignement bilingue impacte les conditions liées à sa mise en application adéquate.

En outre, l'enseignement bilingue souffre également du manque de personnel qualifié et de supports didactiques adéquats. La demande en supports pédagogiques dans beaucoup de pays reste encore non satisfaisante. La plupart des manuels existants ont des contenus non adaptés aux objectifs visés par l'enseignement bilingue. Ce sont en général des supports conçus pour l'enseignement monolingue que les enseignants traduisent à des fins de bilinguisme. Ceci a une

incidence négative sur la qualité de l'enseignement et le rendement des apprenants.

C'est ainsi que Lamine Dembélé (2006) dénonce le manque criard de supports didactiques et le désigne comme l'obstacle majeur aux progrès de l'école primaire en général, et en particulier à la bonne marche des innovations.

Pour sa part, Adama Ouane (1995) constate un manque chronique de livres et de matériels didactiques en langues nationales sur lequel se greffent des problèmes de création, de traduction, de publication et de diffusion dans ces langues.

Au Mali, des écoles de la première génération aux écoles à curriculum bilingue, en passant par les écoles à pédagogie convergente (P.C.), le constat de manque de matériels didactiques est demeuré le même. Le problème de formation des enseignants vient s'associer à ce tard pour nuire à la qualité des apprentissages dans les écoles.

Ingse Skattum (2010) soutient que, à l'instar du Mali, « *l'enseignement bilingue africain souffre d'un manque de personnel qualifié. Les maîtres chargés des écoles bilingues sont formés, pour la plupart, pour enseigner la langue française. Les spécialistes en enseignement des langues nationales sont très peu nombreux.* » Il formule une critique sur la méthode d'enseignement de la lecture. En effet, il estime qu' « *en enseignement de la lecture, l'aspect pédagogique domine toujours sur l'aspect linguistique et que la partie linguistique se concentre sur la transcription et non sur la structure de la langue, encore moins sur la didactique de la LI.* » (Skattum 2010). Cette insuffisance de formation, renchérit-il, est aggravée par le manque de manuels en langues nationales.

Soumana Kane (2000) attribue les difficultés pédagogiques des enseignants à l'absence du guide d'utilisation des manuels. Ceci qui constitue, pour lui, un désavantage pour la langue nationale par rapport à la langue officielle.

Au regard de toutes ces insuffisances relevées, nous concluons que le passage de L1 à L2 est extrêmement difficile à franchir et que les pratiques pédagogiques actuelles en cours au Mali ne sont pas de nature à le favoriser. Néanmoins, nous estimons qu'elles ne sont pas insurmontables. Avec une volonté politique clairement affichée, les spécialistes en didactique pourraient aider à améliorer les pratiques didactiques actuelles. En plus, nous devons arrêter de nous cacher les faiblesses des modèles bilingues que nous choisissons en ne voyant que les performances que certains groupes d'apprenants peuvent atteindre.

D'une part, cependant, il convient de noter que nous ne connaissons pas encore de recherche portant à la fois sur les interférences linguistiques entre le français et le bamanankan chez les élèves bilingues, et sur les pratiques des enseignants bilingues dans les deux sens à ce niveau d'enseignement fondamentale niveau 1 du système éducatif malien. Par contre, on constate qu'il

n'y a pas d'analyses « minutieuses » de plusieurs niveaux de langue à la fois. C'est pourquoi, en plus des travaux des prédécesseurs susmentionnés, pour adopter une approche novatrice, nous avons besoin de nouvelles recherches qui tiennent compte de la spécificité et de l'ingéniosité de traiter les phénomènes d'interférence et des pratiques actuelles des enseignants dans les deux langues, élargissant ainsi le domaine de la langue utilisée.

Ainsi, après avoir défini les pierres angulaires de notre réflexion, c'est-à-dire définir les concepts de base et revoir certaines recherches antérieures au nôtre. Dans le chapitre suivant nous tenterons de revisiter la situation sociolinguistique au Mali.

Chapitre 3. La situation sociolinguistique du Mali

A présent, nous allons nous intéresser au contexte linguistique malien. Pour ce faire, nous retracerons le parcours historique de la langue française dans la société malienne et sa coexistence avec les langues locales. Ensuite, Nous analyserons l'évolution de l'ensemble de langues en présence. Enfin, nous aborderons les caractéristiques et les impacts du pouvoir politique sur la scène linguistique en général, et la langue française en particulier.

3.1. Aperçu historique

Anciennement appelée Haut-Niger ou Soudan français, la République du Mali est née le 22 septembre 1960. Contrairement à la plupart des anciennes colonies françaises dont l'histoire a tendance à se limiter aux récits d'explorateurs occidentaux, le Soudan a une histoire très riche qui peut remonter jusqu'au IV^e siècle. Peuplée depuis l'Antiquité, la zone géographique qu'il occupe est considérée comme le berceau de nombreuses civilisations qui sont à l'origine de grands empires et royaumes. Les premiers écrits sur son histoire sont donnés par des auteurs arabes, comme Bakri au XI^e siècle :

Certes, imparfaitement documentée et peu connue, l'histoire du Soudan nous révèle des relations d'échanges commerciaux en cette région géographique et la Méditerranée, jadis considérée comme le berceau des civilisations antiques de la période de la Grèce antique, de la civilisation du Carthage et des anciennes dynasties égyptiennes. (Cf. Delafosse, 1912 : 112).

3.1.1. Le temps précolonial

Le pays a vu d'abord le règne de Ouagadougou, également appelé l'empire du Ghana²⁵ du IV^e siècle au XII^e siècle. Cet empire, dont la capitale Koumbi Saleh traverse l'actuel Mali, est considéré par de nombreux analystes comme le plus grand empire noir moyenâgeux. Le souverain Kaya Magan s'appelait « Ghana ». Ce mot serait à l'origine de la langue soninké. Le mot viendrait de « nwana », qui signifie « héros » ou « roi guerrier ». Le Ghana se caractérisait par sa richesse en or provenant des pays arabes. Cet empire connu son déclin vers la fin du XII^e siècle, à travers la conquête d'islamisation de la région par des Almoravides.

Le pays a également vu d'autres grands empires dont le plus illustre fut l'empire Manding, également appelé l'empire du Mali, qui a vu son apogée entre les XIII^e et XIV^e siècles. Même si le pays a hérité son nom de ce dernier, il faut préciser que les limites de l'empire ne correspondent nullement à celles du pays actuel. Ces limites ont d'ailleurs été fréquemment

²⁵ Le Ghana actuel a hérité son nom de ce vaste empire qui dominait toute l'Afrique de l'ouest.

retracées de façon injuste, balkanisant les communautés ethniques et linguistiques. L'empire du Mali s'étendait sur une zone géographique correspondant à huit États de l'Afrique de l'Ouest d'aujourd'hui : le Mali, le Niger, le Burkina Faso, le Sénégal, la Côte d'Ivoire, la Guinée Conakry et la Guinée Bissau. Cet empire représentait la diversité culturelle, ethnique et linguistique rassemblant toutes les ethnies que l'on trouve actuellement dans ces huit États de l'Afrique de l'Ouest.

Nous pouvons observer cette diversité linguistique à travers le sens de la dénomination même de l'empire, notamment le *[Mali]* ou *[le Mandé ou Manden]*. Dans les langues Malinké²⁶ et Bambara²⁷, ce terme signifie « *le petit lamentin* ». Le concept est formé de *[Man]* suivi de *[Den]*, qui signifient respectivement « *lamentin* » et « *petit ou enfant* ». Ce nom serait l'appellation donnée par les Malinkés à l'empire, une désignation qui aurait vu des changements phonétiques dans les autres langues, d'abord *[Malé]* ou *[Mali]* par les Soninkés²⁸, ensuite « *Mané* » ou « *Mani* », par des populations du wassoulou²⁹, et enfin « *Mallé* », « *Melli* » ou « *Malli* » par les peuls³⁰. Les premiers écrivains européens et arabes qui se sont intéressés à l'histoire du pays ont adopté la prononciation peule pour renvoyer à l'étymologie de l'actuel Mali. Dans la langue peule, le mot « *Mali* » signifierait « *régler un arrangement* ». Ce principe peut s'expliquer par l'histoire de l'empire, qui était fondée sur la diversité sous toutes ses formes. En effet, pour mettre fin aux guerres tribales et fratricides, il fallait établir un accord. De ce fait, il était indispensable de créer une harmonie qui définisse les règles du vivre-ensemble des différentes communautés linguistiques, ethniques et religieuses. Cette harmonie fut illustrée par la Charte de Kouroukan Fouka ou *[Mandé Kalikan]*³¹. Cette charte contenait 44 articles portant entre autres sur l'organisation de la vie sociale, le droit à la propriété, la protection des biens, la protection et la préservation de la nature.

Parmi les 44 articles, les extraits suivants nous donnent une idée de l'organisation sociale de cet empire :

²⁶ Une ethnie au Mali avec sa langue (maninkakan → La langue malinké).

²⁷ Une ethnie au Mali avec sa langue (bamanankan → La langue bambara).

²⁸ Une ethnie au Mali avec sa langue (marakakan → La langue soninké ou sarakolé).

²⁹ C'est un cercle du Mali.

³⁰ Une ethnie au Mali avec sa langue (fulakan → La langue peul ou fulfulde).

³¹ « *Kalikan* » en bambara la parole d'honneur. Il s'agit d'un accord commun dont tous les habitants de Mandé auraient juré de respecter.

Article 1 : La société du grand Mandé est divisé en seize porteurs de carquois, cinq classes de marabouts (un saint homme), quatre classes de Nyamakalas (les hommes de caste). Chacun de ces groupes a une activité et un rôle spécifiques.

Article 5 : Chacun a le droit à la vie et à la préservation de son intégrité physique. En conséquence, toute tentation d'enlever la vie à son prochain est punie de la peine de mort.

Article 7 : Il est institué entre les [Mandenka] et [sinankouya] (le cousinage à plaisanterie) et le [tanamanyoya] (forme de totémisme). En conséquence, aucun différend né entre ces groupes ne doit dégénérer, le respect de l'autre étant la règle.

Article 9 : L'éducation des enfants incombe à la charge de la société. La puissance paternelle appartient à tous.

Article 44 : Tous ceux qui enfreindront à ces règles seront punis. Chacun est chargé de veiller à leur application. (Kouyaté, 1998)

Ces quelques articles nous éclairent sur le mode de fonctionnement de l'empire qui reconnaît la diversité ethnique, culturelle et linguistique. Dans la charte, aucune langue n'est proclamée comme langue d'expression de l'empire, cela peut nous renseigner sur la coexistence harmonieuse des langues dans cet empire. Le choix d'une langue officielle n'était pas une priorité de l'époque. La société était séparée en plusieurs strates et groupes dont chacun avait une activité et un rôle spécifiques, comme les griots³², qui étaient consignataires, responsables de la tradition orale, musicale et poétique. Ils transmettaient l'histoire de leur génération et garantissaient la paix et la cohérence sociale, et aucun citoyen ne devait verser son sang, quelle que soit l'occasion. Ils ne cessaient de chanter l'organisation du Mandé dans lequel chaque citoyen était libre : libre de choisir le métier de son choix, libre de choisir d'être marabout ou animiste, libre de parler la langue de son choix. La liberté de conscience était reconnue.

Cette charte a servi de source d'inspiration à la constitution actuelle du Mali. Si l'origine du mot « Mali » coïncide avec un mot de la langue peul, les habitants de l'empire sont appelés des « Malinkés », l'ethnie majoritairement dominante de Soundjata Keita (l'empereur). Le mot « Malinké » signifiait en langue peul « ceux qui portent chance », ce qui correspondait bien à l'ordre social de l'empire. Dans une période où seule la loi du plus fort régnait, les habitants du Mandé étaient considérés comme chanceux, et aussi comme portant chance, dans la mesure où le droit à la vie, à l'éducation et à la propriété de chacun était assuré.

³² Les hommes de castes.

Cependant, l'existence d'une source peule du mot « Mali » n'est pas acceptée par tous les Maliens. C'est plutôt l'existence d'une origine Bambara qui est reconnue par la majorité de la population.

En effet, en bambara, le mot « Mali » signifie « hippopotame ». Cette hypothèse explique la source du terme « Malinké » qui signifie « les hommes de l'hippopotame », car formé de « Mali » et [*Ké*], qui veut dire « l'homme » dans la langue mandingue. Cette interprétation est expliquée et renforcée par des griots et historiens comme une dénomination choisie, lors de l'adoption de la Charte de Kouroukan Fouga par Soundjata Keïta (l'empereur).

L'histoire racontée par des griots, détenteurs de la parole et de la tradition orale, étant essentiellement basée sur la tradition orale, tributaire de mémoire et d'oubli, ne permet pas de remonter le temps afin de dresser une description relativement objective de l'histoire du pays. Selon de nombreux historiens, l'histoire la mieux connue du présent Mali remonte au XIV^e siècle, l'empire du Mali ayant été mentionné dans l'atlas catalan d'Abraham Gresques, offert en 1375 au roi Charles V de France par les juifs de Majorque. La période d'avant n'est pas très connue à cause de l'absence de tradition écrite des langues parlées par les indigènes.

Les premiers documents de l'histoire du pays sont en langue arabe. Cela s'explique par le fait que des Arabes ont conquis la région. D'où la longue tradition islamique du pays (Mali). D'ailleurs, les fameux manuscrits de Tombouctou³³, classés par l'Unesco comme patrimoine culturel de l'humanité, sont écrits en arabe, longtemps considéré comme la langue des élites. Une lecture de la constitution actuelle du pays permet d'observer l'influence du droit islamique sur plusieurs domaines de la vie, notamment la justice, l'égalité homme/femme, le droit à la succession, le code du mariage et de la famille, etc.

Les griots chantent les louanges de ce grand souverain dont les descendants Keïta n'aurait pas le droit de chanter.

L'empire a connu un très fort accroissement au XIV^e siècle, sous le règne de Kankou Moussa (1312-1337). Considéré par de nombreux historiens comme l'un des hommes le plus riche de l'histoire, il avait établi des rapports diplomatiques et de communication commerciale avec le Portugal, la Sicile, le Maroc et l'Égypte. L'empire possédait d'énormes richesses telles que l'or, le cuivre, les cauris et du fer, dont les trois premiers étaient utilisés pour la monnaie. La politique de cet empereur consistait à faire découvrir au monde les merveilles que possédait l'empire, notamment à travers la création des centres de recherches à Tombouctou. Ses successeurs se

³³ C'est la sixième région du Mali.

sont heurtés à de nombreux envahisseurs tels que les Touaregs, qui ont pillé Tombouctou au nord, « *À l'ouest* » après « *les pasteurs peuls* », « *au sud* » après « *les mossis* ». Le royaume Songhoy parvint à détruire l'empire du Mali.

L'empire du Mali a connu son déclin au milieu du XIV^e siècle et a fait place à l'empire Songhaï de Sonni Ali Ber, qui a duré jusqu'à l'attaque des troupes marocaines, en 1591. Puis, après une longue période d'anarchie, au XVIII^e siècle, plusieurs royaumes rivaux sont apparus : le royaume bambara de Ségou (avec le règne de Biton Coulibaly, Dah Mozon Diarra, N'golo Diarra, etc), le royaume de Sikasso (Tièba Traoré), le royaume massassi de Karta, le royaume peul de Macina (El Hadji Cheick Oumar Tall), le royaume de Samory Touré. Parmi ces royaumes, le royaume Bambara, dominé par la langue bambara, a eu une influence considérable sur les autres populations. Son rayonnement a contribué à la domination actuelle de la langue et la culture bambara.

3.1.2. Le temps colonial

La présence des colonisateurs français au Mali remonte à 1854, à l'arrivée de Faidherbe. Au Mali, le contact avec les Occidentaux était beaucoup plus tardif qu'au Sénégal, où la France était ancrée depuis 1659. La pénétration coloniale représentait un danger pour les rois et chefs de clans, qui y voyaient non seulement la fin de leurs privilèges et de leur suprématie, mais aussi la soumission à une force étrangère. Ceux-ci ont mené une résistance afin de ne pas assister à la transmission de leur pouvoir aux mains d'un envahisseur étranger. Ainsi, la France, considérée comme une menace à la survie de la collectivité, devait faire face à la contestation de Samory Touré, fondateur de l'empire de Wassoulou, et symbole de la lutte anticoloniale. Cependant, les guerres de rivalité continuaient entre les différents rois et chefs de clans, ce qui empêchait toute tentative d'unification des petits royaumes pour faire face à un ennemi commun. Au début du XIX^e siècle, Samory et tous les autres rois ont capitulé, et la région est tombée sous le contrôle français.

De 1891 à 1946, la région géographique fait partie du Soudan français, la colonie française d'Afrique de l'Ouest, et Bamako devient la capitale du Mali en 1900. Après la Seconde Guerre mondiale, les frontières des différentes colonies sont fixées (1947), et l'empire colonial français en Afrique décline, jusqu'à disparaître au début des années 1960.

En novembre 1958, la République Soudanaise est proclamée à Bamako. En janvier 1959, lors d'une Assemblée constituante fédérale tenue à Dakar, se sont réunies des délégations

voltaïques³⁴, dahoméennes³⁵, soudanaises³⁶ et sénégalaise³⁷. La fédération entre ces quatre délégations – correspondant aux actuels Burkina Faso, Bénin, Mali et Sénégal –, dirigée par Modibo Keita, a pris le nom symbolique de « fédération du Mali ». Quelques mois plus tard, les Voltaïques et les Dahoméens ont quitté la fédération, ce qui n’a pas empêché les Soudanais et les Sénégalais de poursuivre leur projet de fédération avec Modibo Keita et Leopold Sédar Senghor.

La fédération n’a pas tardé à connaître des difficultés à cause de son contrat dont les fondements étaient mal définis. En effet, deux conceptions opposaient les Sénégalais et les Soudanais : pour les Soudanais, qui disposent d’un immense territoire, l’État devait être unitaire, partagé entre deux provinces autonomes que sont le Sénégal et le Mali ; tandis que les Sénégalais étaient soucieux de permettre à d’autres États d’entrer dans la fédération. Le 20 juin 1960, l’indépendance de la fédération a été proclamée, et, deux mois plus tard, il y a eu des désaccords entre le Soudan et le Sénégal, qui se retirait de la fédération, malgré l’initiative du Général de Gaulle de tenter de réconcilier les deux pays.

L’éclatement de la fédération avait été considéré par les dirigeants maliens comme une humiliation orchestrée par la France, ce qui a profondément modifié le rapport avec l’ancienne puissance coloniale. Cependant, d’autres voyaient en l’éclatement de la fédération un problème d’identité. En effet, si la fédération avait porté le nom symbolique de « Mali », l’identité malienne aurait dominé celle du Sénégal, qui voulait garder son nom rattaché à son territoire, à ses groupes ethniques et linguistiques et à sa propre histoire. Ainsi, après moins d’un siècle de colonisation, la République soudanaise proclamait son indépendance le 22 septembre 1960, sous le nom de « Mali ».

3.1.3. Situation géographique

Le Mali partage ses frontières avec sept pays :

Le Niger au sud, le Burkina Faso, la Côte d’Ivoire et la Guinée Conakry au sud-est, l’Algérie au nord-est et le Sénégal et la Mauritanie à l’ouest. N’ayant pas de débouché sur la mer, il dispose d’une position géographique défavorable à son développement. Les distances qui séparent le pays des ports des autres pays frontaliers sont les suivantes : 980 (Conakry, Guinée), 1225 (Côte d’Ivoire), 1228 (Dakar, Sénégal), 1430 (Nouakchott, Mauritanie). D’ailleurs, cette situation de

³⁴ L’ancienne appellation de la République du Burkina Faso.

³⁵ L’ancienne appellation de la République du Bénin.

³⁶ L’ancienne appellation de la République du Mali.

³⁷ L’ancienne appellation de la République du Sénégal.

pays enclavé contribue également à la fois à la restriction du contact avec les Français et à la préservation des langues du territoire. (Skattum 2011 : 26).

À part l'Algérie, tous les autres pays limitrophes du Mali ont le français comme langue officielle. Le Mali se situe entre deux régions politiquement et culturellement différentes : la région arabo-berbère et la région négro-africaine ; une situation qui a des conséquences non négligeables sur la situation de guerre au nord du pays.

Deux saisons climatiques s'alternent au Mali : la saison sèche, qui varie entre 9 mois (du mois d'octobre à juin) au nord et 6 mois (du mois de novembre à avril) au sud, et la saison des pluies, qui s'étend de juillet à septembre au nord et de mai à octobre au sud. Le pays est traversé par les deux grands fleuves : Sénégal et Niger. Le centre du pays se caractérise par un climat avec des pluies tropicales relativement insuffisantes. Le sud se caractérise par des précipitations allant jusqu'à 1400 mm par an, cette région étant couverte par la savane qui devient de plus en plus dense et se transforme en forêt. (Voir la carte ci-dessous).



Figure 1 : La carte géographique de l'Afrique³⁸

3.1.4. Découpage administratif

Le pays est divisé en huit régions administratives : Kayes, Koulikoro, Sikasso, Ségou, Mopti, Tombouctou, Gao et Kidal et district de Bamako.

³⁸ La carte géographique de l'Afrique., voir : *Carte-Afrique.jpg (650×631) (e-sushi.fr), consulté, le 04/09/2017.*

Chaque région comporte de nombreuses communes, le pays comptant au total 704 communes, dont 685 rurales. Une commune représente à la fois une circonscription administrative de l'État et une collectivité décentralisée dotée de sa propre autonomie financière et administrée par un maire. Le village, lui, constitue une subdivision de la commune, dirigée par un chef de campagne qui représente également le maire de la commune.

La population malienne est estimée à 21 529 971 habitants³⁹ dont 50,4% de femmes⁴⁰. La population malienne est majoritairement jeune, les personnes âgées de moins de 15 ans en représentant 48,8%⁴¹.

La densité de cette population est extrêmement élevée dans les grandes régions du Mali, notamment 2 285 408 habitants⁴² à Bamako, 2 516 742 dans la première (Kayes). Cependant, Sikasso est la région la plus peuplée avec 3 336 752 habitants, soit 18,3% de la population totale. Derrière Sikasso, on trouve la région de Koulikoro avec 16,7%⁴³ et Ségou avec 16,2%. Ces trois régions cumulent plus de la moitié de la population malienne : 51,2%. Gao est la région la moins peuplée avec 684 605 habitants, soit 3,8% de la population. Cette situation s'explique par les conditions de vie très difficiles et la situation de guerre qui a fait déplacer la plupart des habitants des trois régions désertiques du nord du pays (Kidal, Tombouctou, Gao), qui représentent les deux tiers du pays.

3.2. La diversité ethnique et religieuse

Depuis l'époque des empires jusqu'à l'actuelle République, le Mali est présenté par son unité dans la diversité sous toutes ses formes. L'histoire du Mali nous informe sur la pluralité des empires sur les organisations socio-politiques dans lesquelles cohabitaient des groupes de populations. Nous nous souvenons des principes de la Charte de Kouroukan Fouga qui présentait le Mandé dans sa diversité. Cette charte stipulait la reconnaissance et le respect de tous les groupes ethniques, toutes les cultures et toutes les religions qui cohabitaient dans un principe d'égalité. La diversité ethnique et religieuse est donc historiquement ancrée dans la société malienne.

³⁹ Institution National de la statistique INSTA., « *Recensement général de la population et de l'Habitat du Mali* », 2021.

⁴⁰ La région de Kidal n'est pas concernée par cette statistique.

⁴¹ Institution National de la statistique INSTA., 2021, Op. Cit.

⁴² Ibid.

⁴³ Ibid.

3.2.1. Les groupes ethniques

Selon Jean Gallais (1962 : 1), « *la signification du groupe ethnique ne serait pas claire au Mali* ». Dans le discours des premiers ethnologues qui se sont intéressés au Mali, la notion d'ethnie se confond souvent avec celle de race. Le terme « race » a longtemps été utilisé pour désigner « *les subdivisions de l'espèce humaine* ». (Delafosse, 1912 :112). Cette confusion est à l'origine des appellations inadéquates telles que « race peul », « race bambara », etc. Cette confusion est perpétuée également dans les autres sociétés africaines. En ce qui concerne le Mali, la confusion est également reprise dans les langues locales. Ainsi, en bambara, la langue couramment utilisée au Mali, la notion d'« ethnique » est exprimée par le mot « sia », qui signifie également « race ». La distinction entre « race » et « ethnique » n'est alors pas exprimée.

Cela pose un problème de délimitation entre race et ethnique, à savoir les critères d'identification d'une ethnique.

3.2.2. Critères de classification des groupes ethniques

La définition de critères de classification et de répartition des groupes ethniques a causé une difficulté majeure dans les études anthropologique et ethnologiques des peuples africains. Les méthodes basées sur la comparaison des critères morphologiques des individus se sont révélées inadéquates. Ainsi, traditionnellement, les groupes ethniques et les castes se définissaient par leur histoire, leurs différences de techniques d'exploitation de la nature et leurs fonctions sociales.

Par conséquent, les Somonos et Bozos étaient des pêcheurs, les Peuls, les Touaregs et les Maures étaient des éleveurs, les Bambaras, Bobos et les Sonrhais étaient des cultivateurs, etc. Ainsi, chaque groupe ethnique comportait ses propres valeurs culturelles, d'un système d'organisation sociale, de politique, d'éducation, voire de la langue. Ces critères ont montré leurs limites et ont été remis en question, car les conditions climatiques du pays obligeaient certains groupes ethniques à changer de mode de production.

Sur ces bases, Jean-Loup Amselle (1990), invite à relativiser la notion d'ethnie au Mali. Ses travaux sur l'histoire précoloniale de régions du pays ont permis de démontrer que des peuples appartenant à certains groupes tels que les Peuls, les Bambara ou Bamanan et les Malinkés sont passés d'une ethnique à une autre. Les groupes coexistant dans la même région, on pouvait naître Peul puis devenir Malinké ou Bambara, et inversement. Ainsi « *être Bambara n'est pas un état immuable mais bien un statut que l'on acquiert* ». (Amselle, 1990 : 82).

Le découpage ethnique est une entreprise coloniale qui visait à « *diviser pour mieux régner* ». ⁴⁴ Les conditions climatiques et les situations économiques ont amené certains groupes à changer de techniques d'exploitation. Les Peules et Touaregs, considérés comme des éleveurs, possèdent du bétail. Cependant, durant de nombreuses années, l'appartenance à une communauté linguistique a également constitué un critère de reconnaissance de l'ethnie. Ce critère a démontré ses limites dans la mesure où un groupe linguistique peut s'étendre au-delà du groupe ethnique. « *Un groupe ethnique peut également se subdiviser en plusieurs sous-groupes de langues ou de dialectes différents. Tous les groupes linguistiques ne correspondent pas véritablement à une unité ethnique.* » (N'diaye 1970 : 479).

De nos jours, le développement et l'urbanisation des grandes villes ont largement modifié le rapport langue/ethnie dans lequel les communautés ethniques minoritaires ont tendance à adopter les langues majoritaires dominantes. Ce phénomène entraîne le recul ou la disparition de la langue de leur communauté originelle. L'urbanisation entraîne l'uniformisation culturelle et linguistique de telle sorte que le principal critère utilisé par les Maliens pour définir l'ethnie d'une personne reste le « *jamu* », c'est-à-dire le nom de famille.

Le nom de famille au Mali est un élément essentiel de l'appartenance identitaire, en particulier l'appartenance à un groupe ethnique. Ainsi, les noms de famille permettent de réaliser la généalogie des personnes, et aussi de reconstituer l'histoire de mouvements migratoires des groupes ethniques. Comme le disent souvent les détenteurs de la tradition, tout a un sens dans la société traditionnelle même les noms. N'do Cissé (2001) parle de « *dictionnaire des noms de famille du Mali* ». Le nom se révèle être la composante de l'identité, plus importante encore que toute autre appartenance, même religieuse. Cet attachement au passé se traduit par l'expression bambara partagée par tous les maliens : (*So don, yiri don, yèrè don ne nyogon tè*)⁴⁵. Cette remarque est confirmée par Cécile Canut (2008 : 230), qui soutient que « *lorsque deux Maliens se rencontrent, ils se demandent mutuellement les noms qui leur permettent de faire la généalogie afin de retrouver l'ethnie initiale.* » Ainsi, le nom de famille permet de remonter la lignée d'une personne qui a fusionné avec la lignée d'un roi, d'un royaume ou d'une autre figure héroïque à un moment donné de l'histoire. Tel est le cas des Keïta et Konaté (descendants de l'empereur Soundiata Keïta), des Kanté (Soumagourou Kanté, roi des Sosso), des Diarra (Dah Monzon Diarra, roi du royaume bambara de Ségou), des Coulibaly (Biton Coulibaly, roi du royaume bambara de Ségou), des Traoré (descendant à la fois de Tiramagan Traoré, puissant

⁴⁴ Telle est la qualification donnée à la politique coloniale occidentale.

⁴⁵ Mieux vaut se connaître que connaître les chevaux, ou les arbres, en d'autres termes « *l'homme connaît toi-même* ». De Socrate.

guerrier de l'empire et des rois du Tata de Sikasso), etc. On aurait pu citer également tous les noms peul (Tall, Diallo, Sidibé, Sangaré, etc.) qui sont associés au royaume peul de Macina ou également les Niaré qui sont reconnus comme les familles fondatrices de la ville de Bamako.

Même si le nom de famille est un facteur essentiel utilisé par les Maliens pour se reconnaître, ce critère est généralement discutable, car des familles ont changé de nom au cours de l'histoire. Certaines populations dominées ont adopté les noms de famille de leurs maîtres⁴⁶.

Au regard de l'échec de toute tentative de délimitation, la notion d'ethnie peut être considérée comme une vision occidentale. Il est extrêmement difficile de constituer une distinction nette entre les groupes, la diversité des réalités culturelles et linguistiques étant fondamentales dans la société. Le sinankouya ou senankouya⁴⁷ est la figure essentielle de cette diversité malienne.

Les statistiques varient en ce qui concerne le nombre exact d'ethnies au Mali, mais la plupart des recherches sont unanimes sur l'existence de plus d'une quinzaine d'ethnies. Si la diversité ethnique a été à l'origine de nombreuses guerres et conflits dans certains pays africains comme le Rwanda, ceci est loin d'être le cas au Mali. D'ailleurs, le critère ethnique ne figure pas dans les recensements généraux de la population afin d'éviter toute statistique ethnique.

En effet, la protection de l'unité du peuple et la prévention contre l'ethnicité a toujours été la politique des différents gouvernements maliens, comme le soutient l'article 4 de la Constitution malienne du 22 septembre 1960 :

Tout acte de discrimination racial ou ethnique, de même que toute propagande régionaliste pouvant porter atteinte à la sécurité de l'État et de l'intégrité du territoire de la république sont punis par la loi. Le nationalisme malien est donc basé sur son unité dans la différence d'où la devise "Un Peuple-Un But-Une Foi". Les pouvoirs politiques n'hésiteront pas à utiliser les organisations artistiques pour diffuser le message de la diversité culturelle et linguistique.

L'exemple réussi est l'Ensemble instrumental du Mali, une chorale qui chante la musique traditionnelle de toutes les ethnies, dans toutes les langues du Mali. Le Mali a longtemps été considéré comme un exemple en Afrique, une situation sociopolitique stable grâce à la cohésion entre les différents groupes ethniques. Et aucun parti politique n'est constitué sur des colorations ethniques.

⁴⁶ C'est le cas de Seydou Badian Kouyaté, écrivain Malien, également auteur de l'hymne national du Mali. Il a eu recours à la justice pour retrouver son vrai nom de famille initial qui serait Traoré.

⁴⁷ Les voyelles « e » et « i » constituent souvent deux variantes d'un même phonème en bambara. Certaines variétés de bambara utilisent « e » là où d'autre utiliseront « i ».

Par ailleurs, les premiers travaux d'ethnologues sur le découpage des groupes ethniques africains étaient fondés sur les langues tout comme les premiers découpages linguistiques étaient basés autour de l'ethnie. En se basant sur ces critères, Maurice Delafosse, l'un des premiers chercheurs ethnologues sur l'Afrique, a estimé à quarante les groupes de peuples qui habitaient dans la région qui a constitué le Mali actuel. Il soutenait l'idée que « *d'une façon générale mais non absolue, une famille linguistique correspond le plus souvent à une famille ethnique, un groupe linguistique à un groupe ethnique, une langue à un peuple, un dialecte à une tribu ou une fraction géographique d'un peuple, d'un sous-dialecte à une sous-tribu ou sous-fraction* ». (Delafosse, 1912 : 358-359).

Cette assimilation et confusion des critères ethniques et linguistiques a entraîné l'invention arbitraire des ethnies et des langues. Ce qu'on observe dans le passage suivant :

J'ai donné le nom voltaïque à la très importante famille ethnique dont les membres forment presque la moitié de la population totale du Haut-Sénégal-Niger⁴⁸ ; ce nom m'a paru justifier par le fait que le domaine de cette famille est sensiblement localisé au bassin de la Haute Volta⁴⁹. Pour faciliter la nomenclature, j'ai attribué à chacun des sept groupes le nom du peuple principal ou le peuple le plus connu de ce groupe, sans prétendre faire par-là de ce peuple celui dont les autres seraient issus. (Delafosse 1912 : 128).

La démarche de Maurice Delafosse, bien qu'elle soit discutable, permet de distinguer deux grandes catégories de groupes ethniques : d'une part les Sahéliens, appelés « race blanche »⁵⁰ ; d'autre part, les Soudanais, « race noire ». Les deux catégories se répartissent en six familles de langue : deux familles pour les groupes Sahéliens, dont les familles sémitique et hamitique ou chamitique, et quatre familles pour les groupes Sahariens, dont les familles toucouleur, songhaï, mandé et voltaïque.

Le groupe sahélien est composé de quatre grandes communautés de nomades blancs, à savoir les Maures de l'Azaouad (groupe arabe), les Maures de Hoth (groupe berbère), les Touaregs et les Peuls. Les langues sémitiques et hamitiques auxquelles appartiennent les langues sahéliennes étaient décrites comme des langues flexionnelles, proches des langues indo-européennes. Elles étaient beaucoup plus riches, contrairement aux langues des groupes sahariens qui étaient du type monosyllabique.

⁴⁸ Ancienne appellation du Mali.

⁴⁹ La Haute Volta est l'ancienne appellation du territoire correspond Burkina Faso. Les langues Voltaïques sont le bobo, le senoufo, minianka, le moré, syénara, mamara, supyiré. Etc.

⁵⁰ Les premiers ethnologues colonialistes distinguaient les groupes en termes de race fondée sur les couleurs. Les groupes ethniques de race blanche étaient considérés comme plus intelligents que ceux de race noire. Les langues des groupes blancs étaient également considérées comme beaucoup évoluées celles des groupes noirs.

Les différentes communautés qui constituent le groupe sahélien se répartissent dans tout le nord du pays, précisément dans la région de Mopti, en passant par Gao et Tombouctou, allant jusqu'à la région de Kidal. Majoritairement musulmanes, ces communautés représentent 22% de la population. (Loua, 2012).

Le groupe soudanais, quant à lui, s'étend dans le sud du pays, il est constitué de 9 grandes communautés sédentaires : Malinkés, Bambaras, Soninkés, Bozos, Khassonkés, Bobos, Dogons, Miniankas et Sénoufos. Ces communautés se subdivisent à leur tour en différentes tribus. Au total, ce groupe représente 78%⁵¹ de la population malienne. Parmi les ethnies qui composent ce groupe, les trois premières appartiennent au groupe manding et constituent l'ethnie culturellement majoritaire.

Ces découpages ethniques sont basés sur des théories généalogiques adoptées par les premiers anthropologues et ethnologues africanistes. Ces travaux, inspirés par des idéologies racistes de l'époque, décrivaient les parlers africains non pas comme des langues mais « *tout juste des dialectes très pauvres, sans écriture, sans grammaire, dont la simplicité permet de renforcer la supériorité des langues indo-européennes* ». (Canut, 2008 : 66). L'absence d'écriture était avancée comme critère déterminant dans la hiérarchie des langues et des civilisations. Nous pouvons observer ces stéréotypes dans les travaux de cette époque, comme le montre l'extrait suivant : « *À quelque race qu'elle appartienne, une société humaine n'atteint en général un haut degré de culture intellectuelle que lorsqu'elle possède une écriture.* » (Delafosse, 1920 : 127). Ainsi, par leur focalisation sur la hiérarchie des langues et des culturelles, ces travaux identifient le « *proto-manding* » comme une langue maternelle qui a donné naissance à des variantes dialectales comme le jula, le bambara, le khassonké et le malinké. Cela expliquerait les similitudes entre le malinké, le bambara et le khassonké, qui sont individuellement reconnus comme langues nationales par l'État malien.

La carte ci-après présente la localisation de l'ensemble de ces différentes communautés ethniques. Chacune des communautés est localisée selon la région géographique qui regroupe le plus grand nombre de membres de cette communauté.

⁵¹ Institution National de la statistique INSTA., 2021, Op. Cit.

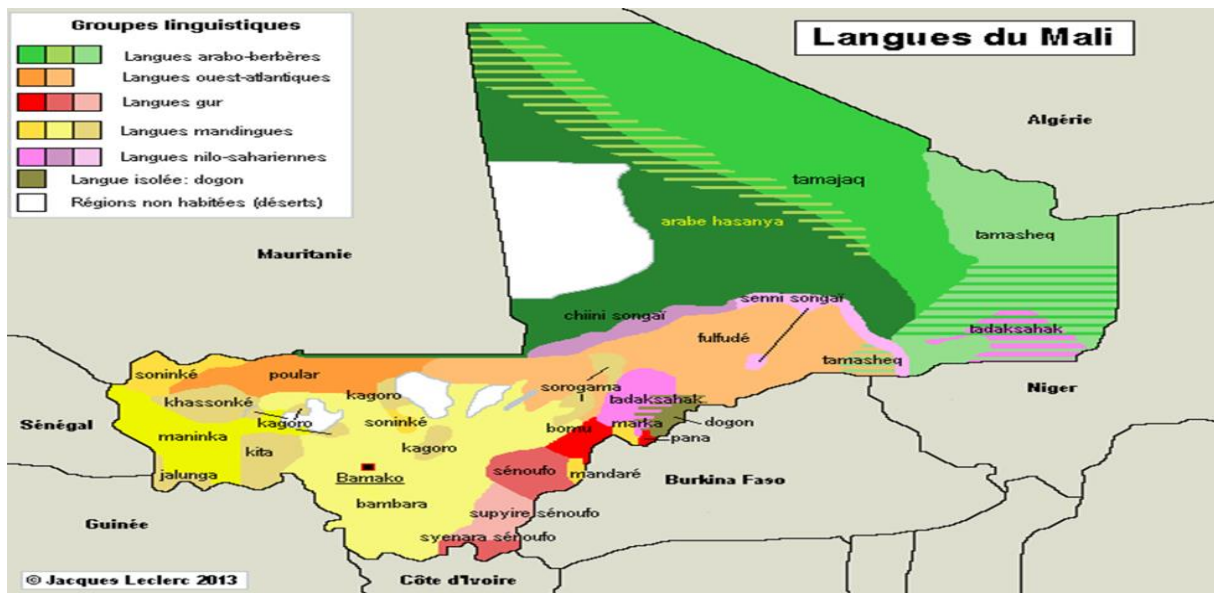


Figure 2 : La carte linguistique du Mali⁵²

Cependant, l'identification d'une communauté à une région ne signifie pas que ladite communauté est mieux représentée que les autres communautés dans cette région. Hormis la partie septentrionale du pays, la communauté bambara est la plus représentée dans toutes les autres régions. Le facteur de l'urbanisation a provoqué le déplacement des peuples vers les grandes villes, la définition d'un groupe ethnique par sa localisation n'est plus pertinente.

De plus, la plupart de ces communautés linguistiques maliennes peuvent également se trouver dans des pays voisins. Ainsi, des communautés peules se trouvent au Burkina Faso, au Niger, au Burkina Faso, au Cameroun, des soninkés au Sénégal et en Mauritanie. Une importante communauté touarègue existe en Algérie, au Niger et en Mauritanie. Enfin, des groupes Minianka se trouvent également en Côte d'Ivoire et au Burkina Faso

Selon la Charte de kouroukan fougá, « *les frontières ethniques sont transgressées par le sinankouya ou cousinage à plaisanterie, pacte d'alliances basé sur la plaisanterie et le respect entre différentes ethnies.* » (Kouyaté, 1998). Ce sont des pratiques langagières qui consistent à valoriser l'histoire de l'ethnie d'un locuteur par rapport au cousin de l'ethnie opposé. Chacun se réfère au passé de son ethnie pour prouver que ses ancêtres avaient été les maîtres des ancêtres de son cousin ethnique déclaré comme esclave⁵³. Les ethnies s'identifient le plus souvent aux grands empires pré coloniaux : les Soninkés à l'empire du Ghana, les Malinkés à

⁵² La carte linguistique du Mali., voir : mali-langues-map.gif (612x570) (ulaval.ca), consulté, le 04/09/2017.

⁵³ Le mot sinankunya signifie littéralement supporter ou cohabiter avec son rival. [Sina] = signifie rival en français, [kun] = signifie supporter, vivre avec, cohabiter avec. [Ya] = est un morphème utilisé dans la formation du substantif à partir d'adjectif comme dans [maloya] (politesse) former à partir de[malo](honteux)

l'empire du Mali, les Bambaras au royaume bambara de Ségou, les Songhaïs à l'empire songhoï de Sony Ali ber, les Peuls au royaume peul de Macina, etc.

Ce discours « épilinguistique » des Maliens est fondé sur l'humour qui neutralise la barrière ethnique et aboutit à la « *valorisation de l'égalité dans la différence* ». (Canut, 2008 : 188). Il existe également une pratique transnationale dans la pratique de Sinankouya. Celle-ci consiste à l'identification des noms de famille correspondants dans les pays voisins, comme le cas de N'DIAYE au Sénégal, qui est l'équivalent de Diarra au Mali. Considéré comme un moyen de résorption des conflits interethniques, le sinankouya est pratiqué dans d'autres pays de la sous-région ouest-africaine tels que le Sénégal, la Guinée et le Burkina Faso. Cette tradition est utilisée par les hommes politiques afin d'apaiser les tensions sociales.

Cependant, le sinankouya peut se manifester également par un pacte d'alliance ou un pacte de sang entre certaines ethnies, notamment l'interdiction de se quereller, de se battre, de se blesser, également l'interdiction de mariage entre deux ethnies. C'est le cas du mariage entre Forgeron et Peul, entre Dogon et Bozo, une personne de la caste des nobles et une personne de la caste des griots, etc. Ces interdits sont des actes condamnables, qui peuvent souiller l'image d'une personne dans la société. Toute personne qui les brave sera poursuivie par une malédiction mystique. Dans le cas du mariage, cela se manifeste par la pauvreté extrême des mariés, la stérilité dans le couple, la mort subite de l'un des mariés ou la déficience mentale chez les enfants du couple. De nos jours, ces interdits sont en voie de disparition, les ethnies les prennent de moins en moins en considération. Le seul pacte interdit qui demeure est celui du mariage entre Dogon et Bozo, qu'aucun couple n'a jamais pu braver sans conséquences.

Ainsi, l'ethnie ne constitue plus une barrière entre les Maliens, une position défendue et perpétuée par des chanteurs et artistes du pays.

3.3. Les religions

D'après Jean Loup Amselle (2017), « *le mot ethnie, qui a été empruntée aux Grecs (ethnos), désignait chez eux les peuples qui n'étaient pas organisés en Cités-États (polis) et de façon générale des groupes d'animaux ou des groupes d'humains vivant ensemble et partageant la même culture, bien que n'appartenant pas forcément au même clan ou à la même tribu.* »

Si la notion d'ethnie ne représente pas un danger pour la stabilité du pays, la cohésion sociale et les relations interpersonnelles, cela ne semble pas être le cas de la religion, l'une des raisons qui ont plongé le pays dans le chaos en 2012. Au Mali, « *90% de la population est de confession*

musulmane, seulement 5% de cette population est de confession chrétienne, tout comme l'animisme qui compte aussi 5% de fidèles. » L'appartenance religieuse joue également un rôle important dans la dynamique des langues au Mali. Cécile Canut souligne que dans la situation linguistique malienne, « *la résistance linguistique à la domination du bambara s'inscrit dans la différenciation culturelle mais aussi religieuse et sociale qui caractérise les peuples du nord.* » (Canut, 1999 : 40).

- L'Islam

Selon le Qur'aane :

L'islam est une religion monothéiste de vérité spirituelle, de lumière intérieure, d'amour, de fraternité humaine, de justice sociale, ouverte à toutes les races et à tous les peuples sans aucune distinction, aux hommes et aux femmes de toutes les contrées et de tous les siècles, quel que soit le degré de leur savoir et l'importance de leur fortune. Il implique la foi en un Dieu unique et absolu et en la mission de son envoyé, Mohammad, (Paix et Bénédiction d'Allah (Dieu) soient sur lui) qu'il a choisi pour la transmission de son message. (Qur'aane).

La longue tradition islamique du Mali remonte au XIII^e siècle, où la religion musulmane était ancrée dans toute la savane de l'Afrique de l'Ouest. Peu musulmane pendant plusieurs siècles, la population l'est devenue majoritairement au XIX^e siècle, suite aux djihads ou guerres saintes. L'islam était considéré comme la religion du souverain et donc de l'élite. Les écoles coraniques et les medersas deviendront des universités, comme on peut le voir dans l'histoire de l'empereur Kankou Moussa qui a construit la mosquée Sankoré à Tombouctou. L'islam pratiqué à cette époque, basé sur la confrérie ou le soufisme⁵⁴, était complètement différent des tendances actuelles. L'islam de confrérie consistait à se recueillir autour des tombes des saints. C'est le cas des mausolées de Tombouctou. Cette pratique de l'islam était paisible et compatible avec les traditions animistes. Ainsi, l'islam a toujours cohabité avec des peuples de vieilles civilisations animistes ou antéislamiques⁵⁵ tels que les Bambaras, les Bozo, les Dogons, les Bobo, etc.

⁵⁴ Le mot soufisme est lié au « *mouvement ésotérique issu de l'islam dont les préceptes reposent sur la recherche de l'illumination, la sagesse, ultime et l'amour de Dieu en son for intérieur* ».

⁵⁵ Les mots animistes ou antéislamiques sont liés à des « *personnes qui considèrent que la nature est animée et que chaque chose y est gouvernée par une entité spirituelle ou âme* ».

- L'animisme

En plus de l'islam, il existe au Mali des rituels et des pratiques fétichistes animistes. Ces pratiques traditionnelles renforcent l'identité ethnique. Le degré de spiritualité du culte constitue l'originalité de chaque groupe. Le peuple Bobo pratiquait un animisme construit autour d'un dieu unique : « Dofini ». Cet ancêtre dogon, qui est le dieu médiateur, est invoqué dans toutes les situations. Chez les Bozos, peuples de pêcheurs, l'esprit est représenté par des poissons géants, des hippopotames, des crocodiles au bord du fleuve. D'autre part, les Bambaras sont considérés comme un peuple animiste avec plusieurs fétiches. L'idée de dieu a été rejetée, d'où le nom du groupe « Bamanan », qui signifie « ceux qui rejettent Dieu » en bambara. Le mot « *bambara* » est un nom français, et les Maliens utilisent « *bamanankan* » pour désigner l'ethnie, ce qui signifie « langue du peuple Bamanan ». Le mot est composé de « *bamanan* » qui signifie « nation » et de « *kan* » qui signifie « langue ». Il existe plusieurs interprétations de l'origine de notre appellation du terme « *bamanan* », dont l'une est « *bama* » ou « *bamba* », c'est-à-dire « crocodile », qui est ajouté au morphème « *nan* », signifiant « de ». Bamanan ou Bambara désigne une personne issue d'un crocodile sur le modèle Malinké⁵⁶, c'est-à-dire une personne issue d'un hippopotame ou Minianka, composé d'un « *minian* » (python) et d'un « *ka* » pour désigner les hommes du python, etc. (Voir N'diayé, 1970).

On peut aussi ajouter des notions religieuses aux Dogons à travers la cosmologie, qui soutient l'existence du dieu « Ama » qui sera le créateur de l'univers.

Toutes ces pratiques animistes préislamiques constituent un système éducatif. Bien que variés selon la population, ils ont contribué aux rituels et traditions ancestrales du petit garçon, à la gestion familiale, à la politique, au respect et à la protection de la nature, etc.

L'islam a connu des adaptations à différentes races, dont certaines étaient animistes. Jusqu'à récemment si la plupart des groupes convertis ont conservé leurs pratiques ancestrales, certains groupes, comme les Maures et les Touaregs, pratiquent un islam maraboutique sans aucune pratique animiste. L'association étroite de certains groupes ethniques avec l'islam a conduit à une confusion entre les deux concepts. C'est le cas chez les Dogons, pour qui « islamique » désigne Peul ou Marka, ou à l'inverse, chez les Peuls, où le mot « *Habbé* » signifie « fétiche » et désigne le peuple Dogon. Cette confusion prévaut encore au Mali, comme le montrent ces propos de Jean Gallais sur la conversion des Bambaras à l'islam : « *L'an dernier ils étaient Bambara, maintenant ils sont Marka* ».

⁵⁶ Voir l'aperçu historique sur l'origine du Mali.

- Le christianisme

Beaucoup plus récemment que l'islam, le christianisme s'est introduit au Mali à travers le contact avec les missionnaires occidentaux. Cette religion associée à la colonisation occidentale a suscité la méfiance des colonisés. Si les premiers types d'éducatons institutionnalisées à travers un enseignement formel sont liés à l'islam dans les écoles coraniques, dans les *médersas*⁵⁷ et universités de Tombouctou, le christianisme a amené l'éducation occidentale. Dans ce sillage, nous pouvons dire que « *Le christianisme désigne une religion à la fois fondée sur la vie et les enseignements de Jésus de Nazareth et qui se réclame monothéiste.* »⁵⁸. Contrairement à l'éducation islamique, beaucoup plus élitiste et rarement accessible aux masses populaires, le christianisme proposait une éducation accessible à travers un enseignement de masse. Cette religion proposait également l'accès à la santé pour les autochtones. Cependant, les conditions d'accès à l'éducation et à la santé passaient par une conversion à la religion chrétienne. Ces conditions ont suscité la méfiance et le rejet de l'éducation occidentale chez les autochtones. Ces représentations des deux formes d'éducation existent encore de nos jours.

- Laïcité

L'histoire du Mali nous permet d'observer la cohabitation harmonieuse de différents cultes et religions de la période des empires coloniaux à nos jours. Cette forme de liberté de conscience est soutenue par l'article premier de la Charte du Mandé. « *La société du grand Mandé était divisée en seize castes porteuses de carquois, cinq classes de marabouts, quatre classes de Nyamakalas*⁵⁹ ». (Cf. l'Article 1 de la Charte de Kouroukan Fouga).

La société a connu des bouleversements, l'organisation sociale du Mandé a été détruite, le pays est passé sous la domination de l'occident qui a introduit le christianisme. Cette dernière est associée à la colonisation et à la déportation du nègre de son territoire originel. Le christianisme cristallisait des représentations négatives, raison pour laquelle l'islam, implanté depuis de nombreux siècles, est resté la religion dominante. D'ailleurs, les indigènes se méfiaient et toléraient moins cette religion des colonisateurs « Toubab »⁶⁰. (Cf Rapport langue/religion éducation)⁶¹.

Au départ des colonisateurs, le jeune État, devenu une République⁶², devait faire face à la

⁵⁷ C'est une école où on dispense les cours en arabe et en français (c'est comme une sorte de bilinguisme), on l'appelle aussi l'école franco-arabe.

⁵⁸ Le christianisme, définition, voir : <http://www.histophilo.com/christianisme.php>, consulté le 19/02/2020

⁵⁹ Les hommes de castes.

⁶⁰ Le terme local qui signifie Blanc. Terme pour désigner les Occidentaux.

⁶¹ Ministère de l'éducation nationale du Mali, Direction de l'enseignement fondamental, « *Les Médersas au Mali. Documents d'information* », tome I, II et III, mai 1999, consulté durant notre séjour scientifique au Mali.

⁶² La conception occidentale de la gestion des « choses publiques, communes à tous dans un État ».

diversité des pratiques religieuses, culturelles et linguistiques dans une société qui avait laissé ses repères au profit de la colonisation. L'État devait proposer un modèle d'unité à partir des diversités, un principe interdisant toutes formes de privilèges ou de discriminations fondées sur l'appartenance religieuse, culturelle ou linguistique. Ainsi, l'Article 4 de la Constitution du Mali (2018) stipule que « *toute personne a droit à la liberté de pensée, de conscience, de religion, de culte, d'opinion, d'expression et de création dans le respect de la loi* », et l'Article 25, que « *le Mali est une République indépendante, souveraine, indivisible, laïc et sociale.* » Cette position neutre de la Constitution est importante, d'autant plus que l'histoire du pays nous montre que des convictions religieuses ont été à l'origine du refus de l'école occidentale et même de la langue française.

Ainsi, le pouvoir public devait être neutre face aux différentes religions, toutes égales devant la loi, et les grands événements religieux, chrétiens et musulmans, seraient célébrés de la même façon. Mais la conception de laïcité telle qu'elle est pratiquée au Mali est très loin de celle d'une séparation du pouvoir et du religieux. Fousseini Togola, (2017) le souligne :

Partant de là, nous pouvons comprendre l'un des problèmes cardinaux auquel la démocratie malienne est confrontée. En effet, au Mali, les hommes politiques ont du mal à consommer cette séparation puisqu'ils ont fait de la religion un moyen d'accension au pouvoir donnant ainsi raison à Karl Marx qui nous a enseigné que « la religion est l'opium du peuple ». Ils se cachent derrière la religion pour massacrer tout un peuple. La religion est devenue leur moyen de propagande ; de campagne. Pour se faire plus de popularité, ils se montrent pieux ; n'allez pas voter pour des hommes parce qu'ils vous ont donné des présents ; mais une fois au pouvoir, ils poussent le peuple dans le dos. (Fousseini Togola, 2017)

A la lumière de cette citation, il nous est donné de constater que la plupart des pays de l'Afrique de l'Ouest, le Mali y compris, se sont construits en s'inspirant du modèle français qui propose, avec la loi de 1905, la totale séparation entre l'Eglise (le pouvoir religieux) et l'Etat (le pouvoir politique), c'est-à-dire un système républicain où il y a d'une part le pouvoir spirituel et de l'autre, le pouvoir temporel. Sauf qu'il arrive que, dans certaines situations politiques de pays africains, des autorités religieuses s'immiscent dans les affaires étatiques surtout avec des procès d'hommes politiques.

Environ 90% de la population malienne serait musulmane. Ce chiffre, avancé et soutenu par des chefs religieux musulmans, n'est justifié par aucune recherche statistique fiable. Cependant, l'islam est la religion largement majoritaire au Mali. Cela se confirme par les nombreuses mosquées, écoles coraniques et medersas qui s'y trouvent. Toutefois, la société malienne n'est pas majoritairement pratiquante, comme peut le sous-entendre le pourcentage estimé. La

pratique de l'islam est d'ailleurs teintée d'animisme, la plupart des Maliens ayant recours aux pratiques des sciences occultes traditionnelles. Le reste de la société est constitué d'animistes et de chrétiens.

Quelques années après l'indépendance du pays, vers 1970, l'islam a commencé à s'introduire dans la sphère politique malienne. Collusion et confusion en pouvoir public et islam se sont alors amorcées. En 1980, l'Association Malienne pour l'Unité et le progrès de l'Islam (AMUPI) a été créée par le régime de Moussa Traoré, une action qualifiée de geste de remerciement des leaders religieux pour leur soutien lors de son coup d'État contre son prédécesseur. L'AMUPI aurait été créée également afin de contrôler les tendances religieuses du pays, qui représentaient déjà une force idéologique importante auprès de la population. Ainsi, l'État reconnaît et crée des organes institutionnels religieux. Les musulmans constituent une force politique importante et la stabilité d'un régime passe par son accommodement avec les tendances religieuses. Cette stratégie a été adoptée également en 2002 par le régime d'Alpha Oumar Konaré, qui a pris l'initiative de créer un Haut Conseil Islamique du Mali (HCIM).

La crise sociopolitique qui a frappé le nord étant également religieuse, du fait que les bandits armés ont prétendu agir au nom de l'islam, la présence des musulmans dans les négociations politiques s'est accentuée. C'est ainsi qu'a été créé en 2012, un ministère des affaires religieuses et du culte – dirigé par un représentant musulman du nom d'Imam Mahamoud Dicko (président de haut conseil religieux). Cette situation met en péril la notion de laïcité au Mali dans la mesure où le politique et le religieux se confondent. D'autant plus que la signification même de la laïcité est remise en question lorsque M. Thierno Amadou HASS, président du ministère des affaires religieuses, déclare que le Mali est un « *État laïc lié avec les religions* ».

3.3.1. Le rapport entre éducation, religion et langue

Au Mali, l'administration du gouvernement étant attachée aux religieux, le pays s'est rapproché de certains pays musulmans, comme l'Arabie Saoudite et la Libye, qui contribuent au financement de mosquées et offrent des bourses d'études. « *À Bamako, on passe de 200 mosquées en 1998 à plus d'un millier aujourd'hui, tandis que le nombre d'enfants moins de 13 ans scolarisés dans les médersas⁶³ atteindrait 30%* ». (Patrick Gonin, Nathalie Kotlok, et al, 2013 : 144). L'islam s'étend de plus en plus dans le pays. Le taux d'enfants scolarisés dans les *médersas*, révélé par les diplômés revenus des universités de certains pays musulmans qui n'ont

⁶³ C'est une école où dispense les cours en arabe et en français (c'est comme une sorte de bilinguisme), on l'appelle aussi l'école franco-arabe.

d'autres débouchés que l'enseignement en langue arabe, va dans ce sens.

Certains parents préfèrent la scolarisation de leurs enfants en arabe afin de leur permettre de dompter la langue de leur religion. À l'opposé de l'enseignement public en français, qui est vu comme similaire à celui de la France, et donc contraire à l'islam. Cette figure négative de l'école française qui demeure depuis le temps colonial est liée à la scolarisation retardée de certaines communautés qui se défient des qualités véhiculées par cette école. Cet abandon de l'école française au nom de l'islam crée un sujet fondamental de l'aventure ambiguë de l'écrivain sénégalais Cheick. Hamidou Kane. C'est ce qu'il montre dans les propos d'un personnage de son roman :

Nous refusons l'école pour rester nous-mêmes, et pour conserver à Dieu sa place dans nos cœurs. Mais avons-nous suffisamment de moyens pour résister à cette école et de substance pour rester nous-mêmes ? [...] Quand ils reviendront de l'école, il en est qui ne nous reconnaîtront pas. Ce que je propose c'est que nous acceptons de mourir... (Kane, 1961 : 57-58).

Ainsi, à l'origine, l'école de colon avait été appelée « école des otages » avant d'être appelée « école des fils de chefs »⁶⁴. C'est la communauté touarègue qui s'est le plus opposée à cette éducation. « *Les chefs refusèrent constamment la scolarisation de leurs enfants en français[...] Ceux-ci craignaient une déculturation massive et, à terme, la perte totale de leur identité.* » (Gourdin, 2013). Cet abandon de l'école occidentale est à la source du manque d'intellectuels, de responsables politiques et de personnels touareg expérimentés dans le gouvernement malien après le départ des colons.

C'est pourquoi, la religion a une fonction importante dans l'imaginaire linguistique des maliens, qui a tendance à associer chaque religion à une langue déterminée. C'est également par la présence de la religion musulmane que la langue arabe a pris une grande place dans l'univers linguistique malien. Par ailleurs, la langue arabe constitue non seulement une langue d'enseignement préscolaire dans les écoles coraniques, mais aussi une langue étrangère (Langue Vivante 2 : LV2), généralement apprise par les élèves dans l'enseignement secondaire. Au-delà de la langue arabe, ces élèves sont généralement confrontés à la présence d'autres langues dans leur parcours scolaire.

En effet, l'apparition de l'islam a beaucoup influencé les usages linguistiques et culturels au sein de la société malienne. Évoquons que « *le contact du pays avec les Arabes de la*

⁶⁴ L'école était considérée comme la prise en otage des fils de chefs de village. Afin d'éviter d'envoyer leurs propres enfants, les chefs préféraient envoyés les enfants de captifs ou d'autres citoyens subalternes.

Méditerranée date des périodes antiques. Ainsi, les traces de l'arabe dans le lexique des langues locales sont très remarquables ». L'emprunt de la langue arabe crée, avec celui du français, une grande portion du lexique de la langue bambara.

Si l'influence de la langue française s'est manifestée d'abord à travers la colonisation et porte sur des domaines variés tels que l'administration (bureau, enveloppe, lettre, etc.), la politique (politique, gouvernement, socialisme), ou les techniques modernes (voiture, banque, lunettes, etc), nous pouvons observer les traces de l'arabe dans les termes qui portent sur la religion musulmane, les fêtes religieuses, la guerre « marifa »: fusil, dans le domaine de l'écriture « dabaji » : encre, « kitabu » :livre, « durusi » : apprendre par cœur, dans la division du temps "waati" : le temps, les sept jours de la semaine en bambara, certains concepts « akili » : esprit, intelligence, « laada » : tradition. (Calvet, 2011 : 267).

Cependant, Louis Jean Calvet (1974) souligne qu'aucun emprunt arabe ne porte sur les interactions commerciales, ce qui est un élément remarquable dans la mesure où les premiers contacts de la région avec les arabes furent des rapports de commerce et d'échanges, avant l'islamisation des indigènes.

Cette observation de la domination du français et de l'arabe sur le bambara est valable aussi pour les autres langues parlées au Mali. Il serait important de donner dans la partie suivante un aperçu des langues en liaison dans la société malienne.

3.4. L'évolution des langues au Mali

L'histoire du Mali nous apprend que cette région géographique a constitué un carrefour de grande évolution entre les empires. Ce schéma historique révèle l'ubiquité de la plupart des grands groupes humains de la sous-région dans la société malienne. On y a découvert des groupes mandés (Malinké, Bambara, Jula), des voltaïques (Senoufo, Bobo, Mossi), des soudanais (Sarakolé, Songhaï, Dogon) et les Nomades (Touareg, Maure, Peul).

Au Mali, la diversité ethnique entraîne la diversité linguistique.

Le plurilinguisme est l'un des traits caractéristiques de la société malienne qui ne cesse de susciter l'intérêt de chercheurs en sociolinguistique. C'est un phénomène qui est en constante évolution dans la société malienne qui compte une trentaine de langues auxquelles correspondent également de nombreuses variétés ou dialectes. (Cf. Canut, 2008).

Tenant compte du nombre total de locuteurs et de leur profil racial, les autorités maliennes ont ajusté en 1982 les dispositions sur le statut de langue nationale de treize langues, à savoir : le bambara, le peul, le bozo, le dogon, le senou-myanka, le bobo, le tamasheq, le khassonké, le soninké, le mandenka, l'hassanya et le maninkakan (malinké). Les répartitions de ces ethnolangues sur le territoire malien sont sensiblement différentes. Le tableau ci-dessous,

réalisé par Abdramane Diarra et Youssouf M. Haïdara (1999) à travers la sociolinguistique en 1999, permet d’appréhender la dynamique du bilinguisme au Mali.

Région	Langue utilisées
Kayes	bamanankan, khassonké, soninké, fulfulde (peul), maninkakan (malinké)
Koulikoro	bamanankan, soninké, fulfulde (peul)
Sikasso	bamanankan, sénoufo, minianka
Ségou	bamanankan, bobo, minianka
Mopti	Fulfulde (peul), dogon, bamanankan, songhoy, bozo
Tombouctou	songhoy, tamasheq, fulfulde (peul), hassanya
Gao	songhoy, tamasheq
Kidal	tamasheq, hassanya
Bamako	bamanankan

Tableau 2 : La situation sociolinguistique. (Diarra & Haïdara, 1999).

Dans cette présentation, nous examinons la distribution du bamanankan, qui est devenue la langue des échanges au Mali. Seules les régions du nord ne sont pas concernées par l’influence du bamanankan. Cependant, lorsqu’on observe les autres régions du pays, on peut constater qu’une grande partie de la population de ces régions peut s’exprimer dans cette langue (bamanankan), même si elle n’a pas le statut de langue véhiculaire. Après le bamanankan, le fulfulde est aussi une langue à la prolifération importante.

Konaté, Diabaté, et Assima, (2010) corroborent ces affirmations en concluant : « *Le Bamanankan, appelé Manding ou Jula selon ses variantes, est la première langue de la majorité de la population du Mali, avec plus de 10 millions de locuteurs dans les autres régions des pays d’Afrique de l’Ouest comme le Burkina Faso, la Côte d’Ivoire, le Sénégal et la Guinée.* » Selon le modèle de rotation de Louis-Jean Calvet (1999), le bamanankan est la langue dominante (première langue), entourant les autres langues locales du pays.

Cependant, Calvet nous invite à regarder de plus près les revendications qui font du bamanankan une langue « *neutre et non marquée* ». On peut voir dans le tableau ci-dessus que le degré des langues véhiculaires varie d’une région à l’autre. Ces chiffres sont corroborés par d’autres études montrant que « *plus on va vers l’est, moins il y a de locuteurs bambaras, notamment sur le marché de Bamako, 78 %, et 46 % sur le marché de Mopti %, 9 % à Gao, alors que le songhaï passe de 2% à Bamako, à 13% à Mopti, et 77% à Gao.* » (Calvert, 1992). Les langues tamasheq et songhaï avaient également un important lieu de communication, ce qui leur permettait d’assurer leur survie face à l’influence bamanankan. Ce sont les langues du sud du pays, et elles représentent les principales langues du nord que les autres locuteurs doivent enseigner. La langue tamasheq est également parlée en Libye, en Tunisie, au Maroc, en Égypte,

en Mauritanie et même en Algérie. Le songhaï est parlé au Nigeria, au nord du Bénin et au Niger.

Le peul est la première langue véhiculaire de la cinquième région du Mali (Mopti) et est considérée comme la langue multilingue la plus puissante avec l'universalité. C'est la langue des peuples nomades, elle est parlée dans vingt (20) pays africains.

Le peul est l'une des langues les plus parlées en Afrique de l'Ouest en termes de locuteurs, bien qu'il ait donné naissance à des langues périphériques dans la plupart de ces pays.

À ces langues, nous avons ajouté la langue soninké, utilisée à Koulikoro et Kayes, ainsi qu'au Sénégal et en Mauritanie. Moins importante politiquement, elle est très importante dans la famille Soninké, respectée pour le maintien de sa communauté culturelle et linguistique. Le soninké est considéré comme un groupe d'immigrants et la langue soninké est parlée dans de nombreux autres pays, dont la France. Les travaux de Gérard Galtier confirment cette orientation, prouvant que « *le soninké est la langue parlée majoritairement dans la communauté malienne en France.* » (Cf. Galtier, 1994). Le soninké est dominant dans la société malienne et est la langue principale du foyer malien à Paris.

Enfin, d'autres langues du pays voient le jour dont les fonctions se limitent largement au seul statut de langues vernaculaires. « *C'est le cas du bobo, bozo, senou-myanka, pratiqué par très peu de personnes. Leur pratique est souvent limitée à la communication entre les membres d'une même communauté, ce qui oblige les membres de cette communauté à utiliser une autre langue véhiculaire en dehors de l'environnement familial.* » (Cf. Maurer 2007).

Le fait que certaines variantes de la langue dogon ne soient entendues que dans un village ne permet pas une compréhension mutuelle avec les dogons d'un autre village. Parmi les langues minoritaires, la situation de la langue dogon semble plus compliquée en raison de ses différentes variantes. Certaines variétés ne sont parlées que dans quelques villages, le peul et le bambara servant de langues véhiculaires chez les Dogons d'origines différentes.

Le statut de langue nationale de ces treize langues : bambara, dogon, peul, bobo, Bozo, Senoufo, Minianka, Tamasheq, Songhaï, Soninké, Hassanya, Khassonké et Maninkakan (Malinké), correspond à la dynamique des langues au Mali. Rassemblé derrière le statut ethnolinguistique, une réalité bien différente se fait entendre, c'est pourquoi ce statut apparaît comme un mode de concession.

En effet, les langues locales correspondent au vaste espace linguistique et culturel du pays. La résolution est purement diplomatique, car c'est un moyen pour les dirigeants locaux de renoncer à toute revendication linguistique ou culturelle.

Cependant, cette résolution est loin d'aborder toutes les questions culturelles, linguistiques et surtout communautaires. Un grand nombre de Maliens estiment qu'en raison de la situation de guerre actuelle dans le nord du Mali, les revendications de séparation et de division de certains groupes d'habitants du nord sont également fondées sur des différences linguistiques et culturelles.

De plus, il existe des difficultés avec les restrictions linguistiques entre certaines langues ou dialectes apparentés. Cela se manifeste dans l'instabilité de ces pratiques langagières. C'est le cas entre malinké ou maninkakan et bambara ou bamanankan. Des recherches ont montré que « *l'opposition si attestée entre ces deux langues dans les discours, ne l'est plus du tout dans les pratiques.* » (Cf. Canut, 1996 : 55-76). La capacité à se comprendre entre les locuteurs de ces langues (bambara et malinké) nous permet de minimiser ce qu'ils appellent dissemblance ; on peut donc dire que, puisque les deux locuteurs se comprennent très bien, elles sont la même langue.

La frontière séparant les deux langues (bambara et malinké) semblant plutôt historique et culturelle, il est difficile d'établir une frontière entre elles au niveau linguistique. Interroger les frontières du langage n'est pas un trait du langage, il se produit ailleurs, confirmant le constat que les « *langues ne sont pas seulement une invention des linguistes, elles existent aussi dans la tête des locuteurs.* » (Calvet, 1999 : 15). Il est difficile de prouver qu'il existe deux systèmes linguistiques différents. Le statut de la langue est basé sur le nombre de locuteurs. Dans notre étude, nous les avons estimés comme deux variantes d'une même langue incluses sous le mot Bamanankan.

3.4.1. Le statut du français au Mali

Le français est la langue de travail du gouvernement malien depuis 1960. Tous les textes officiels (administratifs et juridiques) sont rédigés en français. Au Mali, en plus de la langue nationale, la langue officielle (le français) coexiste. Il apparaît que le français est très important, sinon capital, dans la dynamique de la langue malienne. Il alimente l'enseignement des Maliens depuis le premier cycle, qui est la base de l'enseignement fondamental, jusqu'à l'enseignement supérieur, en passant par les lycées. L'article 25 (1992) de la Constitution de la République du Mali stipule que « *le français est la langue officielle d'expression jusqu'à ce que la langue nationale soit instrumentalisée.* »

Malgré l'importante politique de mise à niveau de la langue locale, la prédominance du français perdure. La place souhaitable du français dans la société découle de l'idée que seule une langue

étrangère neutre comme le français peut favoriser la cohésion entre toutes les communautés linguistiques, sans laquelle une communauté prévaudra.

De plus, cette prédominance du français est soutenue par l'élite politique du Mali, et le français est la langue du savoir, mais aussi la langue de diffusion de l'information, la langue des débats télévisés, la langue du gouvernement, la langue des discours, etc. La maîtrise du français est un signe d'intégration dans la société malienne. Une personne qui ne peut pas s'exprimer en français est considérée comme inculte et ignorante, ce qui peut indiquer qu'il existe une forte influence de la langue française chez les Maliens. Comme nous l'avons déjà dit, le français occupe des rangs très divers dans l'environnement bilingue dans lequel se situent le français, le bambara et les autres langues nationales du pays.

Le français a le statut le plus élevé, mais contrairement aux autres langues locales au Mali, sa pratique est beaucoup plus restreinte. Cet état crée un grand déséquilibre entre la pratique effective de la langue et son rôle politique. Cependant, l'utilisation du français, langue minoritaire, dépasse celle de la plupart des langues locales. Cette relation entre le français et la langue maternelle du Mali est connue sous le nom « *d'apartheid linguistique*. » (Chaudenson, 2000). Ces langues n'ont pas la même valeur aux yeux du gouvernement malien.

Dans la configuration du Mali, les langues peuvent être divisées en trois catégories d'activité sociale : le français, la langue officielle ; le bamanankan, une langue véhiculaire dominante, et les autres langues nationales. Cécile Canut, (2001) écrit comme : « *Une superposition de situations diglossiques : le français, langue officielle, langue de prestige, est plus valorisé et domine les langues nationales. Le bambara, à son tour domine les autres langues nationales.* » On distingue également un autre cas bilingue de bamanankan, parlé dans les zones rurales éloignées de la capitale, de moindre valeur que le bamanankan, dit aussi Bamako kan, parlé en langue de Bamako⁶⁵ (plus valorisée et plus française).

Les triades fonctionnelles séparées, langues officielles, langues véhiculaires et langues vernaculaires, ne tiennent pas compte de la dynamique des autres langues nationales entre elles. En termes de locuteurs, ces personnes ont des positions différentes, certaines jouent le rôle de langue vectrice dans certaines régions ; Louis-Jean Calvet (1987 : 47) préfère parler de « *diglossie enchâssée* », qui décrit le mieux la situation au Mali du bilinguisme.

⁶⁵ La capitale du Mali.

3.4.2. L'anglais, l'espagnol, l'allemand et le russe au Mali :

Nous avons choisi d'étudier la situation sociolinguistique au Mali en mettant l'accent sur les relations entre le français et les autres langues locales. Par conséquent, notre corpus central s'articule autour du français et des autres langues locales, plus précisément le bamanankan, car il constitue les éléments impliqués dans notre analyse. Cependant, d'autres langues étrangères telles que l'anglais, l'espagnol, l'allemand et le russe font partie du paysage linguistique des élèves et étudiants maliens. Il est donc nécessaire de les intégrer à notre corpus pour analyser comment ces langues nourrissent leur rapport au français et aux autres langues locales. Bien qu'elles ne fassent pas partie de notre corpus de départ, leur intégration et leur analyse donnent une certaine intelligibilité à nos résultats d'interprétation et d'analyse. Parmi ces langues étrangères, l'anglais joue un rôle important, il est le plus représenté en LV1. Cette langue est enseignée dans tous les cours de la 7^e année de l'enseignement fondamental à l'enseignement secondaire. Dans l'enseignement secondaire, les horaires varient de deux à sept heures par semaine, selon le domaine d'activité. Dans l'enseignement supérieur, le département d'anglais compte un plus grand nombre d'étudiants que tous les autres départements de langues étrangères. Cela révèle l'engouement des jeunes maliens pour l'anglais, langue de communication internationale.

L'Université des lettres et sciences humaines de Bamako (ULSHB) a confirmé qu'« en 2014, le Département des langues étrangères a enregistré les données d'inscription des nouveaux diplômés suivantes : Département de littérature (546), Département d'anglais (401), Département d'arabe (258), Département de linguistique. (167), allemand (129), russe (41). Université des Lettres et Sciences Humaines, Bamako. » (ULSHB, 2014).

Pour les autres langues étrangères, dans l'enseignement secondaire, comme deuxième langue moderne (LV2), la plupart des élèves choisissent l'arabe ou l'allemand. L'arabe, bénéficiant des avantages de cette pratique, est la langue religieuse des musulmans à travers les écoles coraniques et les médersas⁶⁶. L'influence de la langue allemande est liée au partenariat du Mali avec l'Allemagne, qui offre depuis de nombreuses années des bourses aux étudiants maliens. Le nombre d'étudiants dans les départements d'allemand est beaucoup plus élevé que dans les départements de russe ou d'espagnol, qui ont tendance à diminuer voire à disparaître.

⁶⁶ Une appellation des écoles franco-arabes au Mali.

Cependant, ces langues : anglais, arabe, allemand, russe et espagnol, bien que considérables dans le « second cycle (7e, 8e et 9e années) »⁶⁷ des écoles fondamentales et des lycées, n'ont pas d'impact direct sur la dynamique globale des langues maliennes. Nous concentrons davantage notre analyse sur la relation entre le français et les ethno-langues, en particulier le bamanankan.

3.4.3. Représentations fictives des langues au Mali

Les représentations linguistiques ont une forte influence sur le comportement linguistique malien aux niveaux gouvernementaux, communautaire et individuel. Dans leur perception de la langue, les Maliens ont un instinct pour créer des classifications entre les langues. Du coup, on assiste à une classification des langues basée sur des critères subjectifs de base, qui varient d'une personne à l'autre. Cependant, le français apparaît comme la première langue de référence dans ce processus de classification ;

La valeur d'une langue ou d'une variété sera considérée comme dépendant, soit, de son degré d'insertion de traits linguistiques français, soit de sa ressemblance morphologique avec le français. C'est le cas de la variété de bambara parlée à Bamako (Bamako kan), beaucoup plus valorisée que celle des zones rurales. (Cf. Canut, 2008).

En ce qui concerne les représentations du français en comparaison avec celles des langues nationales, celles-ci se traduisent en termes d'hétérogénéité ethnolinguistique par opposition à l'homogénéisation du français. Cette dichotomie a fortement influencé l'image des langues locales caractérisées par le parler (sans écriture), de nombreuses variantes (sans normes standard), contrairement au français qui apparaît comme un système de grammaire et d'écriture homogène et standardisé.

Les Maliens, en revanche, attachent une grande importance à l'appartenance à une même famille linguistique, d'où l'expression « *ne parle pas la même langue que quelqu'un* », qui est une traduction littérale de l'expression bambara souvent utilisée en français malien pour dire : « *ne pas s'entendre avec quelqu'un, être en conflit ou en désaccord avec quelqu'un* ». Par conséquent, les différences linguistiques sont considérées comme synonymes de désaccord, et, au Mali, « parler la même langue lors d'une réunion » signifie « conformité ». Par conséquent, la représentation linguistique des Maliens est un facteur qui pourrait expliquer la généralisation de l'usage du bambara dans tout le Mali. « *Le bambara est la langue endogène la plus parlée*

⁶⁷ Ce niveau correspond au collège en France.

par la quasi-totalité des Maliens, soit environ plus de 80% des Maliens. » (Konaté, Diabaté & Assima, 2010).

En fait, l'histoire du pays explique aussi la prédominance de la langue bambara. Cécile Canut (1996) a analysé les raisons du développement du bambara et des transports à travers des facteurs géographiques, linguistiques, culturels, économiques et urbains. En fait, l'histoire du Mali révèle également la domination du peuple Bambara. La domination de la langue s'est formée à travers des facteurs historiques tels que : l'empire du Mandé, les échanges commerciaux entre le sud et le nord de l'Afrique de l'Ouest, la colonisation, à travers l'utilisation du bamanankan comme moyen de commandement pour l'armée ouest-africaine. La concentration du pouvoir politique au sud du pays, dans les régions de langue bambara, et l'exode rural de la population du nord vers la capitale (Bamako) jouent également un rôle important.

L'urbanisation des grandes villes du pays, notamment dans la capitale, a entraîné des changements dans les pratiques et les comportements linguistiques maliens.

Le songhaï étant la langue véhiculaire dans les régions du Nord, les habitants de ces régions du pays, fuyant la guerre pour s'installer à Bamako, se trouvent confrontés à « un double phénomène de déracinement » de la terre natale et soumission à la domination linguistique et culturelle à une autre ethnie qui est l'ethnie bambara. (Canut, 1996 : 55-76).

Ces habitants du nord du Mali, en particulier les Songhaïs, très attachés à leur culture et leur langue, ont montré une forte résistance à la domination du peuple bambara. Cette atmosphère de défi se manifeste très profondément chez les personnes âgées, qui souhaitent conserver leur identité ethnolinguistique et culturelle.

Pour appréhender la dynamique du français et des ethno langues au Mali, nous nous appuyons sur le tableau 3, fourni par Robert Chaudenson (2004). Le linguiste a proposé une grille d'estimation qui analyse les cinq éléments essentiels de la situation linguistique. D'abord, il distingue « l'état » d'une langue par rapport au corpus. Quant au statut, il recouvre cinq aspects, à savoir : le statut officiel, l'usage institutionnalisé, la langue d'enseignement, les moyens de communication de masse, les possibilités économiques et la représentation sociale. Pour un corpus, quatre sections doivent être considérées. Il s'agit du type d'apprentissage d'une langue étrangère ou d'acquisition d'une première langue, du type de véhicularisation ou vernacularisation, des facteurs de maîtrise de la langue et du taux de production de la langue. Le tableau ci-dessous est tiré d'une étude sur la situation linguistique au Mali.

Statuts				
	Français	Bambara	Peul	Songhai
Officialité/12	12	0	0	0
Usages institutionnalisés/20 dont :	14	2	2	2
- textes officiels/4	4	0	0	0
- texte administratifs nationaux/4	4	0	0	0
- justice/4	2,5	0,5	0,5	0,5
- administration locale/4	2,5	0,5	0,5	0,5
- religion/4	1	1	1	1
Langues de l'éducation/30 dont :	25,5	2,5	2,5	2,5
- primaire/10	10	1	1	1
- secondaire/10	7	1	1	1
- supérieur/10	8,5	0,5	0,5	0,5
Moyens de communication de masses/25 dont	12,5	6,5	3	3
- presse écrite/5	3	1	0,5	0,5
- radio/5	1	2	1	1
- télévision/5	2,5	1,5	0,5	0,5
- cinéma/5	3	1	0,5	0,5
- édition/5	3	1	0,5	0,5
Possibilités économiques et représentations sociales/20	18	1	0,5	0,5
Total statuts 107	82	12	8	8

Corpus				
	Français	Bambara	Peul	Songhoy
Acquisition langue première/20	0	10	4	6
Apprentissage- langue scolaire/20	12	3	2	3
Véhicularisation vernacularisation/20	1	16	0,8	2,2
Compétence linguistique/20	2	12	1,2	4,8
Production langagière/20	0,5	12,5	3	4
Total/100	15,5	53,5	11	20

Totaux pondérés	Français	Bambara	Peul	Songhai
Statuts	81,5	11,5	7	7
Corpus	15,5	53,5	11	20

Tableau 3 : La grille d'analyse de la dynamique du français avec les langues nationales maliennes⁶⁸

Cette description permet de comprendre la dynamique de la langue malienne, qui témoigne de la pratique institutionnalisée du français pour l'administration locale et la justice. Cependant, on peut remarquer le travail de traduction orale et de transmission des décisions administratives dans la langue locale. Malgré les tentatives d'implantation d'un enseignement en langue nationale, l'enseignement en langue française domine.

En fait, cette analyse du bilinguisme français-langues nationales ne concerne que l'enseignement primaire (les six premières années de scolarité).

Après l'école primaire, le français est enseigné comme première langue. Les langues locales sont enseignées deux heures par semaine au choix, mais à l'université des lettres, des arts et des

⁶⁸ Nous nous sommes appuyés à la description proposée par Chaudenson et Dorothee Rakotomalala 2004, pour appliquer cette grille à la dynamique du français avec les langues nationales maliennes.

sciences humaines de Bamako, certaines langues locales sont enseignées en tant que cours principaux. « *Les écoles bilingues concernent 1 300 écoles avec 3 641 classes, dont 60% sont en bambara, 10% en songhaï et 3% en peul.* » (Chaudenson, 2004 : 41). Nous ne disposons pas de statistiques sur les langues d'autres pays.

Dans le domaine des médias, quelques changements sont à noter. Cependant, le français domine les médias écrits de 80%, cela s'explique par la tradition récente d'écriture en langue nationale. Le Bambara a un journal mensuel et les Peuls et Songhaïs ont quelques livraisons sporadiques à distribuer au public nouvellement alphabétisé. Seulement 20%⁶⁹ des émissions de radio sont en français. Il y aurait 168⁷⁰ chaînes de radio à travers le pays, et elles contribuent largement à la diffusion des langues locales.

Quant à la télévision, elle est toujours dominée par le français, « *avec 60 % de la programmation. Ce signe ne concerne que les chaînes de télévision nationales qui diffusent 80% des films en français, les quelques films diffusés en bambara, songhaï et peul le plus souvent sous-titrés* ». (Ibid.). Ainsi, la radio contribue à diffuser la langue locale, tandis que la télévision renforce le statut du français. Ce pourcentage n'a rien à voir avec les nombreuses antennes paraboliques qui maintiennent le lien entre la population et la langue, la culture ou encore le français. Grâce à ces antennes, de nombreux foyers maliens suivent l'actualité internationale, et la quasi-totalité de la population regarde des émissions de la télévision française comme TV5 Monde, France 24, TF1 et Canal plus sport.

Le français est également la principale langue de publication, bien que nous ayons observé les efforts des ONG par le biais de campagnes nationales d'alphabétisation linguistique.

Concernant le statut, on constate que le français domine largement le bamanankan et les autres langues locales.

La prédominance du français s'explique principalement par le bon environnement économique et professionnel qu'il assure. Dans son ensemble, il bénéficie d'une expression linguistique positive, même si certains y voient un signe d'impérialisme et de colonisation qu'il faut rejeter. Toutefois, cette représentation n'est pas majoritaire et le français est souvent perçu comme un outil de progrès social et d'émancipation.

Concernant le corpus, le bambara domine les autres langues avec 53,5% de locuteurs. Le bambara est suivi du songhaï, qui représente 20% des locuteurs. Le français arrive en troisième

⁶⁹ Chaudenson et Dorothee Rakotomalala 2004., Op. Cit, p. 41.

⁷⁰ Ibid.

position, avec 15,5 % parlant français et ne connaissant pas la langue vernaculaire. Il est principalement appris dans les écoles, n'est la langue maternelle de personne et seuls quelques fonctionnaires de l'État l'utilisent comme langue véhiculaire dans certaines situations de communication.

Ces chiffres indiquent des modèles d'acquisition du langage. La principale langue véhiculaire, le bamanankan, est la langue maternelle de nombreux Maliens. Cependant, c'est le songhaï qui joue le rôle de langue véhiculaire dans la partie nord du pays. Les Songhaïs sont résistants à la domination du bambara et attachent une grande importance à la diffusion de la langue, une attitude moins développée chez les Peuls.

En termes d'apprentissage des langues dans les écoles, le français n'est enseigné qu'aux personnes qui ne comprennent pas cette langue. Malgré les atouts considérables du français, son enseignement/apprentissage ne développe pas toujours une véritable conscience linguistique chez les élèves. Les résultats de l'analyse des compétences ont donné deux types de locuteurs de français : les locuteurs de français passifs dont les compétences se limitaient à la compréhension et les locuteurs de français actifs dont le niveau comprenait toutes les compétences de compréhension et d'expression orale et écrite. « *Peu de Maliens ont les compétences de vrais francophones, surtout 9,5 % de vrais francophones et autant de francophones passifs.* » (Cf. Chaudenson, Dorothée, 2004 : 41).

L'application de la grille de Chaudenson permet d'observer un déséquilibre très important entre le statut de la langue et son corpus. La réalité linguistique montre qu'il n'existe absolument aucune corrélation entre les deux concepts. Contrairement aux pays africains comme le Sénégal, la Côte d'Ivoire, le Burkina Faso, le Gabon, ou encore le Maroc, qui a l'arabe et le berbère comme langues officielles, cet écart est beaucoup plus important au Mali. Nous pouvons observer cette différence dans le tableau ci-dessous :

Les pays	Mali	Sénégal	Burkina Faso	Côte d'Ivoire	Gabon	Maroc
Statut	76,60%	79,20%	84,60%	85,90%	92,50%	42,28%
Corpus	6,60%	50,20%	7,00%	37,00%	49,00%	30,60%

Tableau 4 : Comparaison de la situation linguistique du Mali à celle des autres pays francophones d'Afrique.

Même si certaines objections ont été formulées à l'encontre de la démarche suivie dans l'application de cette grille, ce tableau nous permet de comparer la situation linguistique du Mali à celle des autres pays francophones d'Afrique. Nous pouvons également observer une différence de corrélation entre statut et corpus dans les autres pays mais à des degrés différents. Les cas du Sénégal, de la Côte d'Ivoire et du Maroc montrent l'importance de la vitalité du

français dans ces pays, où les corpus peuvent justifier le statut du français. Le cas du Maroc est encore plus surprenant, où l'on constate l'importance du corpus du français, qui a une fonction officielle même s'il n'est pas la langue officielle du pays. Cependant, malgré le taux de statut élevé, le Mali et le Burkina ont les taux de corpus les plus faibles.

Le Mali avec 6,60 % de corpus vient en dernière position d'où son statut de pays le moins francophone d'Afrique de l'Ouest. Ce constat remet en cause le choix du français comme unique et principale langue d'enseignement, voire comme langue officielle au Mali ou même au Burkina, pays où seul l'enseignement en langues nationales pourraient permettre un développement psycho langagier des élèves. (Cf. Noyau, 2012 : 81-102).

Il nous semble intéressant d'analyser les politiques d'aménagement linguistique du Mali pour voir si celles-ci s'inscrivent dans les orientations politiques du pays.

3.5. Le pouvoir politique face aux langues :

Comme nous l'avons évoqué, les anciennes colonies ont adopté la langue française comme langue officielle au moment d'accéder à leur indépendance. Pourtant, à cette période de l'histoire, au Mali comme dans les autres pays francophones, seule une minorité de la population savaient parler français. Le français était parlé uniquement dans les administrations et les écoles, qui étaient des lieux réservés à une classe privilégiée.

Le choix du français langue officielle, fondé sur des préjugés qui soutenaient que seule une langue étrangère neutre pouvait réunir des groupes ethniques culturellement, linguistiquement différents dont un découpage arbitraire que l'Occident avait réuni, apparaît comme une politique linguistique de « schizophrénie » par « défaut ». (Cf. Calvet, 1982 : 47).

Une autre raison avancée était liée aux représentations des langues africaines issues de l'ethnolinguistique coloniale. Les recherches linguistiques du XIX^e siècle étant exclusivement dominées par les méthodes comparatives et historiques dont le célèbre triptyque créait une hiérarchie des langues selon les types isolants, agglutinant et flexionnel. Ce dernier, correspondant aux langues européennes, était considéré comme le plus élaboré. Les ethnologues africanistes, s'appuyant sur l'application de ces principes comparatistes, réduisaient les langues africaines à de simples dialectes primitifs. « *Ce sont des langues sans grammaires qui se caractérisent par la structure monosyllabique, et un lexique restreint.* » (Cf. Houis, 1971 : 24). Si les langues « *façonnent de façon irréductiblement différente la représentation que se font du monde les Hommes qui les parlent* » (Cf. Sapir Whorlf), une idéologie répandue de l'époque, les travaux des ethnologues du XIX^e siècle étaient basés sur la hiérarchisation des peuples. Taylor (1871), dans son ouvrage *Primitive culture*, avait souligné

cette attitude des ethnologues par le fait qu'« *ils sont capables d'établir une échelle grossière de civilisation en plaçant les nations européennes à une extrémité des séries sociales et les tribus sauvages à l'autre, disposant le reste de l'humanité entre ces deux limites* ». (Houis, 1971 : 24). Ainsi la représentation du monde de l'homme noir était considérée comme un stade primitif de l'évolution linguistique.

L'école coloniale a également contribué à véhiculer cette image négative des langues africaines en interdisant leur utilisation dans les milieux scolaires. Issus des écoles coloniales, les nouveaux dirigeants de l'Afrique indépendante ont été fortement influencés par l'idéologie d'infériorité des langues africaines. D'ailleurs, cette pratique a continué plusieurs années après les indépendances. L'absence d'écriture des langues africaines renforçait également les arguments en faveur de l'officialisation du français.

Pourtant, plus d'un demi-siècle après leurs indépendances, la plupart de ces raisons ne tiennent plus, les langues africaines ont évolué. Les tendances structuralistes et fonctionnalistes s'opposant à toute idée de hiérarchisation entre les langues s'intéressent aux parlers des Africains. Les dialectes sont reconnus comme des langues à part entière, avec des statuts de langues nationales, voire de langues officielles ou co-officielles. Il existe des communautés linguistiques démographiquement importantes comme l'hausa, le swahili, le wolof, le peul, et le bambara au Mali. Ces langues ont une fonction véhiculaire qui peut même dépasser le cadre national. Les communautés linguistiques ont tendance à se regrouper autour de ces grandes langues de diffusion du fait que la plupart des locuteurs dont la langue maternelle est différente de ces langues sont bilingues.

De nos jours, de nombreux Africains ressentent la nécessité d'intégrer les langues africaines dans l'enseignement, afin qu'elles puissent contribuer au développement harmonieux de la personnalité des enfants. L'enseignement initial en langue française constitue une rupture entre la vie scolaire et extrascolaire. L'analyse de la situation des langues a pourtant dégagé un écart considérable entre le statut du français et son corpus. En effet, contrairement au bambara, dont le corpus est très élevé, le français reste la principale langue d'enseignement.

Certains Africains essayent encore de justifier le maintien du français par le fait que l'officialisation d'une langue nationale pourrait évacuer progressivement le français qui est la langue de l'ouverture au monde extérieur. Ainsi les pays africains, dont le Mali, sont les seuls au monde où la majorité des enfants commencent leur apprentissage dans une langue étrangère. (Cf. UNESCO 2007).

On peut se poser des questions sur la nature des politiques linguistiques réellement adoptées par l'État, concernant les langues parlées sur le territoire. Les politiques d'aménagement

linguistique convergent-elles vers les perspectives politiques économiques de l'État actuel ?

Pour mieux comprendre les orientations politiques actuelles, qui apparaissent contradictoires, il est nécessaire de faire un rappel historique de l'évolution de la question à travers les trois phases de l'histoire du pays : la période précoloniale, coloniale et post-coloniale.

3.5.1. La glottopolitique précoloniale

Cette période, comme nous l'avons vu précédemment, est marquée par les empires et royaumes. Elle nous permet d'observer l'organisation sociale autour de l'ethnie dominante à laquelle le roi ou l'empereur appartenait : l'empire du Ghana, qui était organisé autour de la langue soninké, l'empire du Mali autour du malinké, l'empire songhoy autour du songhaï, le royaume toucouleur autour du peul, le royaume bambara de Ségou autour du bambara.

La langue du souverain était systématiquement adoptée comme langue de l'administration du royaume. Cependant, la diversité linguistique était préservée, et aucune mesure n'imposait l'apprentissage de la langue dominante par les autres communautés linguistiques. Le roi était souvent entouré de gouverneurs et d'interprètes pour faciliter les échanges verbaux. Cette période de l'histoire est marquée par la tradition orale basée sur la mémoire des aînés dont le griot était le garant de la transmission aux générations futures.

La langue arabe a fait son apparition à travers l'invasion des almoravides. L'usage de cette langue était très étendu dans les domaines religieux et certaines relations commerciales entre autochtones et étrangers. La langue arabe, bien qu'elle ne se soit pas imposée à la société, restait la langue des élites et des manuscrits de Tombouctou. Elle était la langue d'enseignement dans les medersas, dans les écoles coraniques et même dans les universités de Tombouctou. Elle était non seulement la langue d'enseignement islamique, mais aussi celle de l'enseignement du droit, de la poésie, des mathématiques, d'astronomie, voire de la philosophie. (Cf. Djian, 2012).

Certes, la langue arabe a eu des influences sur les langues en présence, mais elle n'a pas affecté les rapports entre les langues autochtones.

Pendant cette période, il n'existait pas de réelle politique de planification linguistique dans le sens que nous connaissons de ce concept, c'est-à-dire « *les mesures prises pour sélectionner, codifier et, dans certains, cas élaborer les normes orthographiques, lexicales, grammaticales ou sémantiques d'une langue et pour diffuser le corpus convenu.* » (Goffman, 1973 : 79). Cette notion est également définie comme « *un travail de normalisation des académies et des comités linguistiques, toutes les formes de ce qu'on appelle généralement culture linguistique, et toutes les propositions relatives à la réforme ou à l'uniformisation des langues* ». (Haugen, 1969 : 601). Les notions de grammaire, de norme, d'académie n'existaient pas encore. Il a fallu

attendre la période coloniale pour voir apparaître toutes ces notions étrangères aux populations africaines car « *avant le partage de l'Afrique et le colonialisme, aucune frontière fixe ne séparait les groupes ethnolinguistiques africains. Mais un continuum de réseau de communication existait grâce aux contacts sociaux, économiques et militaires.* » (Hourba, 1995 : 157).

3.5.2. La glottopolitique coloniale

La glottopolitique coloniale africaine dépendait du pays colonisateur. Deux conceptions politiques des langues opposaient les colons : « *La conception anglo-saxonne et germanique s'accordait pour conférer aux langues de l'Afrique une fonction de langue d'enseignement, tandis que la politique coloniale française ne reconnaissait aucun statut aux langues africaines.* » (Houis, 1971 : 181). Les premiers travaux sur les langues africaines avaient été d'abord des œuvres de chercheurs allemands, suivies par des travaux de chercheurs britanniques, notamment *Un vocabulaire de Schön sur l'hausa en 1840*, *Polyglota Africana* de Sigsimund Wilhelm Koelle en 1854 et *Primitive Culture* de E.B. Taylor en 1871. Les recherches britanniques sont à l'origine de la création en 1926 de l'Institut Africain International, à Londres, pour élaborer des alphabets pour les langues africaines.

Les colonies françaises d'Afrique n'ont pas bénéficié d'un tel intérêt pour la description de leurs langues locales, lesquelles étaient réduites au simple statut d'idiome ou de dialecte primitif. Ces idiomes de type agglutinant à caractère monosyllabiques étaient considérés comme inférieurs aux langues flexionnelles occidentales, mieux élaborées.

Cependant, quelques travaux avaient été réalisés sur les langues des colonies françaises, par des missionnaires catholiques, au centre Saint-Joseph de Ngazobil, au Sénégal. Il s'agit des travaux de prêtres non spécialistes des questions linguistiques qui ont été faits sur le wolof, le sérer, le dyola, le malinké et le bambara.

L'administration coloniale française, s'appuyant sur les descriptions des linguistes comparatistes, réduisait les langues aux dialectes primitifs. Les peuples primitifs indigènes n'ayant pas de « langue civilisée », la mission de l'administration était de favoriser l'accès à la civilisation. Cette civilisation passait par une politique linguistique d'assimilation coloniale. Les langues indigènes étaient interdites à l'école ; seul le français, langue civilisée de l'administration, était accepté. Ce n'est qu'à partir de milieu du XX^e siècle que des recherches scientifiques sur les langues des colonies françaises ont été menées, notamment par Léopold Sédar Senghor et Serge Sauvageot.

3.5.3. La glottopolitique de l'indépendance à nos jours

Comme dans les autres colonies françaises d'Afrique, le choix du français comme langue officielle était inévitable au Mali. Il s'agissait d'une politique linguistique par défaut, car les pays ne disposaient pas de descriptions détaillées des systèmes d'orthographe et de grammaire de la langue locale. Aucune école de langues africaines ne pouvait prescrire les règles d'orthographe, de morphologie, de syntaxe et de grammaire.

Cependant, après l'indépendance, les systèmes politiques des pays africains ont pris des chemins différents. Si certains pays ont maintenu un système politique basé sur le gouvernement colonial, le Mali, quant à lui, a adopté un système socialiste, à travers Modibo Keïta, et fondé une République démocratique. Ainsi, le régime a pris ses distances avec l'ancien système d'administration coloniale pour aller vers l'unité africaine et construire les bases économiques de la souveraineté économique. « *La politique intérieure du pays visait à créer une économie fondée sur le développement des infrastructures, l'augmentation de la production agricole et la réforme du système éducatif.* » (Gonin et al., 2013 : 58). La réalisation des objectifs de ce régime, impliquant les agriculteurs, a nécessité une éducation dans la langue locale. C'est ainsi que la politique de mise à niveau de la langue locale a été mise en œuvre.

Comme certains autres pays africains, le Mali a ressenti l'importance de réformer le système éducatif pour inclure les langues africaines. Cette orientation politique a permis, en 1960, de créer une institution internationale, appelée Confemen, qui a donné lieu à des conférences réunissant les pays francophones sur les questions linguistiques et les systèmes éducatifs. Cela a permis de créer un programme d'analyse du système éducatif de la Confemen (PASEC).

En 1966, un symposium sur la planification nationale et régionale sur les études linguistiques africaines a eu lieu. Les pays africains devaient adopter des politiques linguistiques qui définissaient les principes généraux et les modalités d'application liés aux langues locales. Les questions d'alphabétisation ont également été soulevées. Le rapport final de cet atelier a conclu : « *Qu'il soit reconnu que l'étude et la reconnaissance des langues africaines, loin de constituer un frein, apportent des éléments positifs irremplaçables à l'utilisation efficace des langues officielles.* » (Houis, 1971 : 181). Il avait alors établi qu'un enseignement efficace des langues officielles devait tenir compte des environnements linguistiques africains. Ces données seront étayées par un autre atelier organisé en Tunisie, en 1967, dont voici une des recommandations :

L'effort poursuivi dans l'apprentissage des langues secondes devait s'accompagner simultanément d'un effort comparable au profit des langues nationales. Sans cet effort

d'enrichissement mutuel de deux cultures, le système éducatif risque de créer une désaffection des enseignants et des élèves envers leur propres langues et envers le français. (Houis, 1971 : 177).

La politique linguistique du Mali s'inscrit dans cette orientation africaine. Ainsi, plusieurs langues maliennes se sont dotées de systèmes d'orthographe depuis 1966. En 1967, un décret a été adopté sur la formalisation des alphabets transcrits dans les langues locales et, en 1982, le Conseil national de l'alphabétisation fonctionnelle et de la linguistique appliquée a été créé.

Au Mali, l'instrumentalisation de la langue nationale, passant par l'enseignement des langues, a commencé en 1979. La politique du régime socialiste de promotion de la langue nationale a été poursuivie par les autres régimes. Alpha Oumar Konaré⁷¹, lui-même enseignant, a joué un rôle considérable. Son expérience d'enseignant a certainement influencé sa politique prudente envers la langue du pays. Il a été mentionné que la promotion des langues nationales visait à éviter la domination bambara des autres langues, mais la coexistence du français et des langues nationales est une condition nécessaire au maintien du contact avec le monde extérieur. Le gouvernement malien fait également partie d'organisations internationales francophones, telles que l'Organisation de la Francophonie. Il est nécessaire de faire des choix politiques judicieux afin de mieux structurer l'expression des langues nationales et étrangères dans la communication internationale. Le discours du président Alpha Oumar Konaré en 1990 peut expliquer cette politique :

Les langues africaines joueront un rôle important, la langue est la maison de l'existence. Le français est le pont vers le monde plus vaste et le monde du prestige. Mais personne ne songe jamais à vivre sur ou sous des ponts. À ce niveau, nous Africains Le Foyer doit être la langue maternelle avant tout. (Konaré, Actes de la Conférence Africaine sur la Création, 15-16 janvier 1990).

L'Académie des langues africaines (Acalan), dans le but de promouvoir le développement des langues africaines, a été créée en 2000, sous le régime du président Konaré. Cette initiative est soutenue par l'Organisation de l'Union Africaine (OUA). Au cours de la dernière décennie, le discours du président Alpha Oumar Konaré et ses politiques linguistiques ont pris une autre dimension importante. Le discours du jour du lancement de l'événement Acalan était magnifique :

Il est temps que notre continent se dote d'une langue de travail pour produire des langues africaines dans tous les domaines de la vie publique. C'est à ce prix que nous ferons de nos communautés économiques régionales un véritable instrument de l'intégration africaine et de l'Union africaine. Permettre aux personnes d'être restaurées et reconstruites dans la continuité historico-culturelle de leurs identités et de leurs espaces. Par conséquent, les langues

⁷¹ L'ancien président du Mali.

transfrontalières embarquées renforceront les relations de communication entre les populations qui transcendent les frontières politiques et, comme nous l'avons toujours dit, ne devraient pas. Pensez-y non comme un point de rupture, mais plutôt comme la suture du tissu socioculturel africain déchiré il y a seulement 116 ans, la suture de ces pays et des villages frontaliers de notre continent en quête d'unité ! (Konaré, discours lors du lancement de l'événement Acalan, 8 septembre 2001).

La création de l'Académie a influencé les attitudes de nombreux fonctionnaires sur la nécessité des programmes d'alphabétisation. Créée en 1996, l'Académie malienne des langues (AMALAN) a également contribué à la mise en œuvre de l'orientation de la politique linguistique malienne, qui se définit comme une politique qui promeut une politique multilingue basée sur la joie et l'harmonie entre les langues, langues autochtones et étrangères. Ainsi, en décembre 2014, AMALAN a adopté le texte officiel de la Politique linguistique du Mali, qui repose sur sept principes :

- *Principe 1 : Les langues locales constituent le socle de l'identité malienne ;*
- *Principe 2 : Le respect de la diversité linguistique renforce l'unité nationale ;*
- *Principe 3 Tout citoyen a le droit d'être éduqué dans sa langue maternelle ;*
- *Principe 4 : La promotion des langues nationales est incontournable pour le développement endogène ;*
- *Principe 5 : En plus de la langue maternelle, chaque citoyen doit pouvoir apprendre au moins une langue nationale, une ou deux langues africaines et une ou deux langues de communication internationale ;*
- *Principe 6 : Les langues s'imposent par leur dynamique ;*
- *Principe 7 : La politique linguistique du Mali est basée sur un multilinguisme fonctionnel convivial, centré sur la décentralisation et l'intégration africaine, et avec comme matrice la langue identitaire, la langue véhiculaire et la langue de communication internationale. (Cf. AMALAN, 2015).*

L'unité nationale dans la diversité linguistique est perçue comme un besoin urgent. La promotion de l'enseignement des langues locales a été lente. Ainsi, de nombreux obstacles subsistent : parents, enseignants et même élèves sont en désaccord sur cette politique d'éducation bilingue. En effet, malgré tous les discours élogieux en faveur des langues africaines ainsi que la création en 2012, du projet des Écoles de langues africaines (ELAN), le texte précise que l'alphabétisation dans la langue nationale « *ne permet aucune promotion sociale de la vie dans le pays* ».

En définitive, au Mali, la politique linguistique apparaît contradictoire. Il s'agit d'une politique linguistique à deux tendances opposées : la politique linguistique de l'État (le français langue

officielle) et la politique linguistique de la nation (la langue nationale du Mali). Les langues nationales n'ont pas de statut officiel, et si le public lettré représente un poids économique décisif, les fonctionnaires ne reconnaissent aucune de ces langues comme langues de travail. L'éloge de la promotion des langues locales par l'alphabétisation ne va pas au-delà du discours, et seuls les diplômés des écoles francophones entrent dans l'administration publique. Cependant, des écoles françaises, au coût d'éducation réduit, sont désignées par des termes péjoratifs, car elles apparaissent comme étant déclassées.

Que retenir de ce chapitre ? Un rappel a été fait sur l'histoire depuis le temps colonial, pré-colonial et post-colonial de l'empire du Mali. À travers ce rappel, il nous a été donné de constater que le Mali avait été, à un moment donné de son histoire, un riche carrefour linguistique grâce aux différentes communautés ethniques qu'il regroupait. Passé cette période, le pays a connu, par l'avènement de la colonisation, l'adoption de la langue française comme langue officielle à côté du bamanankan, langue majoritairement pratiquée par le peuple malien. Cette influence de la langue française par le bamanankan, plus ancrée dans les pratiques linguistiques quotidiennes des Maliens, nous amène à explorer le système éducatif malien où le français, juxtaposé au bamanankan, sert de langue d'enseignement, constante préoccupation du chapitre suivant.

Chapitre 4. Le système éducatif du Mali

Dans ce chapitre, il sera question de système éducatif malien. Dans un premier temps, nous reviendrons sur la réforme et les différents changements qu'elle a apportés au système. Dans un second temps, nous exposerons l'organisation de système en précisant les différents cycles et leurs caractéristiques. Pour terminer, nous soulignerons les difficultés qui pèsent sur le système.

4.1. Des changements à partir de la réforme

De 1968 à 1991, sous le régime de Moussa Traoré, l'école malienne a connu différentes orientations, avec plusieurs tentatives de réajustement du système éducatif. En 1968, quelques écoles d'alphabétisation ont été ouvertes à Kayes, à Bamako et à Ségou, et, en 1978, l'enseignement en langues nationales a commencé son expérimentation. Cependant, cette période d'expérimentation a coïncidé avec de nombreuses crises scolaires qui ont touché toutes les écoles et tous les niveaux d'enseignement.

En 1980, une grève organisée par l'Union Nationale des Élèves et Étudiants du Mali (UNEEM) avait pris une ampleur considérable et déstabilisé le régime politique en place, au point que, le 17 mars, le secrétaire général Abdoul Karim Camara avait été assassiné. Le règne de l'UNEEM avait alors pris fin, et les écoles avaient été fermées.

En 1989, trente ans après les premières réformes, les responsables de l'éducation avaient fait le bilan des politiques scolaires maliennes. Les constats avaient été alarmants : « *Un taux de scolarisation inférieur à 23 %, une déscolarisation massive depuis une dizaine d'années, une qualité médiocre de l'enseignement, des enseignants peu nombreux et mal formés, des matériels didactiques insuffisants, etc.* » (Gerard, 1992 : 214).

En ce qui concerne les perturbations scolaires, l'école malienne a connu une décennie relativement stable de 1980 à 1990, avec la création de l'Association des Élèves et Étudiants du Mali (AEEM). Le contexte de crise sociopolitique de 1990 était favorable à la création de cette organisation estudiantine qui allait avoir un rôle déterminant dans les crises scolaires du Mali. C'est dans une période de crise sociale avec des revendications politiques et estudiantines qu'est survenu le coup d'état de mars 1991, qui a mis fin au régime de Moussa Traoré. Grâce à son rôle dans la chute du régime, à travers l'euphorie des événements du 26 mars 1991, l'AEEM avait été érigée au statut d'institution.

4.1.1. Temps difficiles pour l'Association des Élèves et Étudiants au Mali (AEEM)

La période 1991-2000 est considérée comme une décennie de crise et de réforme du système éducatif malien. « *Le taux de scolarisation du Mali figurait parmi les plus bas en Afrique, notamment 30 %.* » (Gasse, 2008 : 197). Le régime d'Alpha Omar Konaré doit alors apporter des solutions appropriées aux besoins éducatifs des citoyens. L'article 18 de la Constitution du Mali (1992) stipule : « *Tout citoyen a droit à l'instruction. L'instruction publique est obligatoire, gratuite et laïque. L'instruction privée est reconnue et mise en œuvre dans les conditions prévues par la loi.* » (Le gouvernement se lance alors dans une politique d'alphabétisation de masse, qui transparait à travers le slogan favori du régime : « *Une école par village, un lycée par cercle* ». Cette politique a facilité la création de nombreuses écoles privées soutenues et financées par les autorités politiques. Bien que nous en sachions très peu sur leur qualité, la création de ces écoles a permis aux politiciens d'atteindre leurs objectifs d'éducation de masse. Le fait que l'enfant ait une école prime sur la qualité de l'enseignement.

Cependant, en 1994, l'école malienne connaît une nouvelle crise sous l'impulsion des étudiants, des syndicats d'enseignants, des groupements d'enseignants temporaires et des promoteurs d'écoles privées. « *Les revendications les plus virulentes furent celles de l'AEEM qui réclamait entre autres : l'augmentation de bourses, l'octroi de bourses aux dirigeants de l'AEEM.* » (Diakité, 2000 : 6-28). Le gouvernement a alors décidé de mettre fin aux revendications "fantaisistes" du groupe en arrêtant ses membres. L'école est à nouveau fermée en 1994, c'est une nouvelle année « blanche ». Les autorités ont par la suite décidé de réduire les effets néfastes de l'AEEM sur les écoles au Mali. L'organisation devait désormais comprendre qu'elle devait remplir ses fonctions auprès de la société civile, et non ailleurs.

4.1.2. Négociation avec la direction des écoles au Mali

En réponse à la crise, le gouvernement a organisé un dialogue entre tous les acteurs de l'éducation dans huit régions du pays, connu sous le nom de « Consultation nationale ». Les conclusions soulignent la nécessité d'une dépolitisation des écoles, d'un dialogue avec les membres de l'AEEM. Pour ce faire, l'État s'appuie sur la Coalition nationale de l'éducation et de la culture (SNEC) et l'Association des parents d'élèves (APE).

Malgré de multiples tentatives pour régler le problème, aucune mesure concrète n'a été prise contre l'AEEM, qui a utilisé la violence comme principale arme de protestation. De la violence interne entre les membres de l'organisation à la violence contre les enseignants, les autorités scolaires et les administrateurs, l'État laisse l'AEEM dicter ses lois. Ainsi, en 1993, des étudiants

saccagent le domicile du ministre de l'Éducation nationale. En 1994, la résidence du vice-doyen de l'Institut de technologie de Katibougou est incendiée. L'« État de droit » a maintenu la même attitude face à ces violences jusqu'en 1998. Cette même année, le mouvement étudiant change de cible, s'attaquant à ses propres outils de travail à l'école, notamment les autobus scolaires, les pupitres, les livres et les documents administratifs, qui sont brûlés par l'AEEM.

4.1.3. (PRODEC) Programme Décennal de Développement de l'Éducation

L'école pour tous a échoué dans un climat de crise dont l'AEEM a une grande part de responsabilité. C'est dans ce contexte que l'université de Bamako est ouverte, en 1996. Cette année-là, sans avoir trouvé une solution définitive aux problèmes de l'AEEM, le gouvernement avait décidé de mettre en place le PRODEC. Ce programme avait comme principal objectif, de 1998 à 2008, la refondation du système éducatif, toujours à travers une scolarisation de « *masse et de qualité* ».

L'objectif de ce nouveau programme devrait permettre de combattre les inégalités sociales et d'aboutir à l'égalité des chances ; très peu de Maliens avaient accès à l'école et la scolarisation se faisait par le biais du français. De ce fait, le PRODEC proposait l'utilisation des langues maternelles pendant les deux premières années de scolarisation.

Mais le contexte scolaire ne permettant d'envisager d'atteindre tous les objectifs de ce programme, en 2001, il a fallu en adopter un nouveau : le Programme d'Investissement Sectoriel de l'Éducation (PISE), qui connaîtra plusieurs réajustements. Et, en 2012, le Coup d'État militaire, la rébellion touareg et l'arrivée des djihadistes ont immobilisé tout le fonctionnement du pays.

4.1.4. Les écoles au Mali après des temps difficiles

Tout d'abord, il faut souligner que le coup d'État militaire de 2012, la rébellion touareg et l'arrivée des djihadistes ont paralysé tout le fonctionnement du pays.

En regardant l'histoire du système éducatif malien, on constate que, depuis 1990, « *les écoles maliennes n'ont guère eu une année scolaire complète. Même les années optionnelles* ». (Diakitè, 2000 : 6-28). Ces années représentent des années de cours inachevés ou mal enseignés. Le climat de violence créé par le mouvement étudiant a touché les enseignants, les élèves, les parents d'élèves, les chefs d'établissement et le public. Et aussi les autorités. Dans cette atmosphère, les relations sont devenues de plus en plus conflictuelles, irrespectueuses et

méfiantes. Le laxisme de l'État face à la crise a profondément affecté, chez les jeunes Maliens, l'image des institutions, et ils ne craignent plus l'autorité des pouvoirs publics.

Durant ces années de crise, les générations d'élèves maliens n'avaient pas bénéficié d'une bonne et complète scolarité, et avaient été souvent sous-formées, et aussi sous-alimentées. Aujourd'hui, l'école n'est plus en mesure de produire des citoyens éclairés qui répondent aux besoins de la société. Elle a perdu sa valeur aux yeux des Maliens, et « *l'exode scolaire* » semble être la seule solution. Des personnes capables se déplacent vers d'autres pays de la sous-région (Côte d'Ivoire, Sénégal), des pays du Maghreb (Algérie, Maroc, Tunisie), et aussi vers la France, l'Allemagne, la Belgique, la Russie, et depuis peu vers la Chine, à travers les nouvelles relations diplomatiques sino-africaines. Cependant, même si la situation de crise dans les écoles au Mali est bien connue, les pays partenaires ont commencé à réduire les bourses accordées au gouvernement malien – qui ne sont pas attribuées au mérite.

C'est dans ce contexte de crise que s'inscrivent aujourd'hui les écoles maliennes, et ce contexte ne peut être ignoré dans aucune analyse de l'enseignement des langues en malien. Pour mieux aborder l'éducation à tous les niveaux, il serait intéressant de montrer l'architecture de l'éducation malienne, qui semble légèrement différente de ce que l'on connaît en France, pays d'origine des écoles françaises. Cela nous permettra de mieux comprendre le choix de l'enseignement primaire et secondaire comme thèmes de recherche.

4.2. L'organisation du système éducatif malien.

L'éducation est un droit fondamental des enfants du monde, dont la satisfaction est un devoir pour chaque État. Le rôle de ce dernier est la création de toutes les conditions propices à la réalisation de ce droit, notamment la mise en place des moyens financiers et didactiques.

La loi d'orientation de l'éducation malienne de 1999 structure l'éducation formelle malienne en quatre ordres d'enseignement : l'enseignement préscolaire, l'enseignement fondamental, l'enseignement secondaire général, l'enseignement technique et professionnel et l'enseignement supérieur. Il existe également d'autres types d'éducation non formelle assurée par des centres d'éducation de développement (CED), des centres d'éducation pour l'intégration (CEI), ou des centres d'alphabétisation fonctionnelle (CAF), que nous n'aborderons pas dans notre travail.

Deux ministères sont chargés de ces différents ordres d'enseignement, à savoir le ministère de l'Éducation de base pour les structures telles que l'éducation préscolaire, l'enseignement fondamental, l'enseignement non formel, et le ministère des Enseignements Secondaire et Supérieur et de la Recherche Scientifique, qui s'occupe de l'éducation secondaire, universitaire

et autres instituts de formation.

4.2.1. L'enseignement préscolaire

Communément appelée « maternelle » au Mali, l'école préscolaire, qui s'inspire du modèle français, accueille les enfants de 3 à 6 ans pour les préparer à la vie scolaire. Le pays ne disposant pas de structures d'accueil adéquates pour les enfants, elle n'est pas obligatoire, si bien que l'enseignement préscolaire est peu développé et que le taux de scolarisation est le plus bas des quatre niveaux d'éducation.

Selon un rapport publié par l'Unesco, « *en 2007, le Mali comptait 412 établissements préscolaires (formels et non formels) avec environ 5% d'enfants scolarisés, un chiffre qui passera à 15% en 2015* ». (Rapport Unesco, 2007). Les établissements d'enseignement pour l'enseignement préprimaire sont pour la plupart des établissements privés, en particulier les jardins d'enfants dans les grandes villes du pays. Il existe quelques rares institutions publiques telles que le Centre pour le développement de la petite enfance (CDPE), principalement situées dans le district de Bamako.

Cependant, des études récentes nous font revenir sur ce taux de 5% d'enfants scolarisés, qui semble trop élevé, car le préscolaire n'est encore réservé qu'aux classes aisées des grandes villes du pays. Le rapport du recensement général de la population et de l'habitat du Mali (2009), indiquait que ce niveau ne couvrait que « *2 % des enfants de la tranche d'âge des 3 à 6 ans. Le rapport notait également que la proportion d'enfants en milieu urbain était de 5 % contre 1 % en milieu rural* ». (Recensement général de la population et de l'habitat du Mali, 2009). À ce niveau, il n'y aura pas de grande différence entre les taux de scolarisation des garçons et des filles.

Concernant la formation des enseignants du préscolaire, la plupart des animateurs n'ont aucune formation professionnelle. La formation des enseignants à ce niveau suscitant peu d'intérêt, nous ne disposons pas d'informations sur les structures qui forment spécifiquement les éducateurs préscolaires.

De plus, comme toutes les familles n'ont pas accès aux établissements préscolaires, certains parents envoient leurs enfants, en guise d'éducation préscolaire, chez des marabouts ou des maîtres du Coran. Ces parents pensent que l'éducation préscolaire islamique offre une meilleure préparation à l'éducation formelle. Ce type d'enseignement se retrouve dans tout le pays, mais est plus répandu dans les régions du nord, notamment à Gao, Kidal et Tombouctou.

Sur le plan linguistique, l'éducation préscolaire dans les jardins d'enfants est dominée par les

langues locales, principalement le bambara. Outre la langue locale, le français est également utilisé comme langue d'enseignement. L'arabe est utilisé dans les études islamiques, et même à ce niveau, l'enseignement se concentre davantage sur la mémorisation des versets coraniques que sur l'apprentissage formel de l'arabe. Ainsi, dès le préscolaire, les enfants sont exposés au bilinguisme dans les écoles.

4.2.2. L'enseignement fondamental

L'enseignement de base est divisé en neuf années. Il regroupe deux niveaux d'enseignement différents, le premier cycle (les six premières années de scolarité) et le deuxième cycle (trois années d'études supplémentaires avant l'enseignement secondaire). L'article 33 de la loi d'orientation du Mali (1999) stipule : « *L'éducation de base vise à développer chez l'élève les capacités d'apprentissage de base qui contribuent au développement progressif de son autonomie intellectuelle, physique et morale pour lui permettre de poursuivre ses études ou d'entrer dans la vie active.* »

- Premier cycle⁷² :

L'âge minimum requis pour l'entrée des enfants du premier cycle est de 6 ans. Ce niveau d'enseignement se situe entre la première et la sixième année. Le cycle primaire est le fondement de tout le système éducatif. De la première réforme du système éducatif à 2010, l'enseignement primaire était sanctionné par un examen, en fin de sixième année. L'entrée en deuxième cycle est conditionnée à l'obtention du Certificat d'études primaires (CEP).

En 2010, les autorités maliennes ont décidé de supprimer ce concours d'entrée en septième année, qui ne sera plus d'actualité et permettra d'économiser 1,5 milliard de francs CFA. La suppression du CEP est également considérée comme une exigence de la loi d'orientation du PRODEC, qui vise à amener l'éducation de base réaménagée en une unité mixte de neuf années d'études. (INSTA, 2009).

On peut souligner certains des efforts du gouvernement pour améliorer la qualité de l'enseignement primaire depuis 1990, tels que la formation de certains enseignants et directeurs d'école, et la fourniture d'équipements et de matériel pédagogique pour certaines écoles. Au vu de l'état actuel de l'enseignement primaire, ces efforts paraissent insuffisants. Cependant, la plupart des recherches soutiennent l'idée que le succès du système éducatif dépend de l'amélioration de la qualité de l'éducation de base, et cela ne peut pas simplement être attribué aux performances de certains matériels pédagogiques. Pour obtenir l'effet recherché, cette

⁷² Ce niveau correspond à l'école primaire en France.

amélioration de la qualité doit être au centre de tous les efforts d'analyse et de suivi de l'enseignement en classe.

« *Des études ont reproché au ministère malien de l'éducation de ne pas disposer de données suffisantes sur la situation réelle dans les écoles.* » (Rapport Unesco, 1997). Les autorités ont également été accusées de sacrifier la qualité de l'éducation au profit de l'éducation de masse. Gérard Dumestre (1997) a commenté que « *l'idée d'une politique d'éducation de masse et de qualité était irréalisable au Mali* ». Le pays est dans une situation économique difficile et il faut choisir une éducation de qualité pour garantir le développement de managers compétents pour le développement du pays.

L'éducation de masse a fait de grands progrès, avec « *des taux de scolarisation passant de 29,3 % en 1998 à 47,5 % en 2009.* » (Rapport de la réunion de niveau 3 de 2009). Selon les données fournies par l'Institut malien de la statistique, « *le taux de scolarisation au primaire a atteint 72,3% en 2014* ». (Rapport des états généraux, 2014). Cependant, les taux de scolarisation varient selon les régions, ce qui révèle des différences entre les régions géographiques du pays et entre les zones urbaines et rurales. Ainsi, Bamako arrive en tête avec « *94,5%* », suivi de Gao (77,50%), Sikasso (76%) et Case (75,40%). Certaines régions du nord ont les taux les plus bas, avec Tombouctou à 49,7% et Mopti à 41,90%⁷³ ». (Rapport des états généraux 2009)

Ce niveau de scolarisation est particulièrement intéressant, car c'est à lui que s'intéresse l'enseignement bilingue ou la pédagogie inclusive. La politique éducative continue de faire l'objet de débats entre les pouvoirs publics, les enseignants, les parents d'élèves et même les élèves concernés.

Les enseignants qui interviennent dans le premier cycle sont appelés maîtres, et certains d'entre eux ont été formés dans des instituts de formation pédagogique (IFM).

L'âge des enseignants du premier cycle peut varier de 19 ans à 58 ans, ce qui fait que le niveau de formation varie également. Des fonctionnaires retraités, aux jeunes n'ayant pas pu continuer leurs scolarisations avec des diplômes de maîtrise, licence, ou DEF (diplôme d'études fondamentales), ce dernier reste le niveau d'étude dominant. (Cf. Rapport, Unesco 1997).

L'enseignement primaire doit faire face au manque d'infrastructures et aux sureffectifs, qui sont

⁷³ La région de Kidal n'est pas concernée par cette statistique en raison de la situation de guerre qui ne permettait pas de réaliser une enquête. La guerre a fait déplacer la population et l'administration ne se sent plus en sécurité. Des écoles sont restées fermées. Cependant selon enquête menée en 2009, la Région disposait du taux de scolarisation le plus bas, notamment 21,1 % de taux de scolarisation.

à l'origine des doubles vacances (double flux d'élèves). Les groupes sont divisés en deux, un le matin et un l'après-midi, un procédé qui permet de scolariser quantitativement des milliers d'enfants. Les zones rurales pratiquent également des horaires doubles, où les enseignants peuvent superviser plusieurs niveaux différents, dans la même classe, en même temps. Ce sera la pédagogie des grands groupes.

Concernant le niveau d'acquisition des compétences dans les écoles primaires, le Programme d'analyse des systèmes éducatifs (PASEC) a testé les élèves de plusieurs systèmes éducatifs africains en français et en mathématiques.

Les résultats ont classé le Mali dernier sur huit pays avec un score d'acquisition de français de 41% pour la 2^e année de scolarisation tandis que d'autres pays tels que le Burkina, le Cameroun, la Côte d'Ivoire sont devant avec respectivement 55,7 %, 65,1%, 57,8 %. Au niveau de la 5^e année de scolarisation, les résultats ne se sont pas améliorés, le score est de 33,5 % pour les élèves maliens, néanmoins septième devant le Niger qui a 28,5 % tandis que le Cameroun a 55,1 % et la Côte d'Ivoire 50 % sont classés devant.

- Seconde cycle :

Comme son nom l'indique, ce stade constitue le deuxième niveau de l'enseignement de base et se compose de 3 années d'études, 7^{ème}, 8^{ème} et 9^{ème}. Les étudiants passent des examens à la fin de leur neuvième année, menant à un diplôme d'études approfondies (DEF).

Le taux de scolarisation (52,8%) est inférieur à celui du premier cycle. Comme pour l'enseignement primaire, les taux de scolarisation sont beaucoup plus élevés dans les grandes villes du pays. Bamako a le taux le plus élevé avec 100,3%, suivi de Sikasso, Koulikoro et Gao, avec respectivement 56,8%, 53,2% et 51,3%. Mopti a le taux le plus bas à 24,3%. La raison du faible taux de scolarisation en milieu rural est le manque d'établissements d'enseignement dans ces localités où habitent des enfants pouvant suivre le deuxième cycle.

Il existe aussi des problèmes d'enseignants dans les villes éloignées. Cependant, la baisse de la scolarisation brute dans le second cycle par rapport au premier a révélé plusieurs autres phénomènes, dont la plupart sont liés à l'efficacité interne du système. En effet, le taux de redoublement à ce niveau est très élevé par rapport au premier cycle, notamment « 18 % au second tour et 6,6 % au premier tour » (Rapport, Unesco 1997), ce qui explique que la plupart des élèves sont passés du niveau inférieur au niveau d'après sans avoir atteint le niveau de compétence requis. De ce fait, la question des critères d'évaluation se pose. Ainsi, l'enseignement primaire est désigné comme responsable de la formation des élèves, mais la plupart n'ont pas ce niveau.

Le français est la seule langue d'enseignement, l'anglais est une matière introduite dès la première année du deuxième cycle et compte un nombre d'heures conséquent dans les trois années d'enseignement du second cycle.

4.2.3. L'enseignement secondaire (10^{ème}, 11^{ème}, 12^{ème} Année)⁷⁴

L'enseignement secondaire comprend quatre niveaux d'enseignement : l'enseignement technique, l'enseignement professionnel et l'enseignement général (lycée). Le rapport de la conférence de niveau 3 de 2009 estimait que « *la scolarisation dans l'enseignement secondaire est de 10 %, mais une analyse menée en 2014 estime que ce taux atteindra 28 % en 2014* ». (INSTA 2014). L'augmentation des inscriptions s'explique par une forte augmentation des lycées privés, dont le nombre total est inconnu à l'échelle nationale.

En 2001, lors des quarante-sixièmes sessions de la conférence internationale de l'éducation à Genève, le nombre de lycées était estimé à 55 pour l'ensemble du Mali. Cependant, en 2016, dans une seule commune du district de Bamako (commune cinq), il existe 52 lycées dont deux établissements publics, à savoir le lycée Kankou Moussa et le lycée Massa Makan Diabaté. (Béré, 2011).

Dans nos recherches, nous nous intéressons particulièrement à l'enseignement général au lycée, qui est le type d'enseignement qui permet d'accéder à l'enseignement supérieur. Les enseignants du secondaire sont composés d'enseignants issus de la formation académique et pédagogique de l'ENSUP (licence plus cinq ans d'études) et, dans la plupart des cas, de la formation académique seule (deug, licence, master, BTS).

À la rentrée 2011-2012, l'enseignement secondaire a connu une réforme de rationalisation, se réorganisant autour de six domaines de compétences, dont les arts, le développement personnel, les sciences, les mathématiques, la technologie, et les sciences humaines, les langues et la communication. Au niveau de la classe de 10^{ème} année, les élèves suivent un programme commun.

Ce cours, considéré comme une année d'adaptation, vise à orienter les étudiants vers les trois séries différentes de 11^{ème} : de lettres, de sciences et d'économie. Au niveau de la 12^{ème} année, la série est divisée en six terminales : Terminales Arts Lettres (TAL), Terminales Lettres et Langues (TLL), Terminales Sciences Sociales (TSS), Terminales Sciences Expérimentales (TSEXP), Terminales Sciences Economiques (TSE) et Terminal Sciences Exactes (TSECO).

En matière d'enseignement des langues, le français est la seule langue d'enseignement en dehors

⁷⁴ Ce niveau correspond aux classes de première, seconde et terminale en France

des cours de langues étrangères. Le français est à la fois la langue d'enseignement et la matière principale de la série langue et lettre. L'anglais est la première langue vivante (LV1) de toutes les séries, et dans les séries langues et lettres, le nombre d'heures et les coefficients sont plus élevés. Comme pour la deuxième langue étrangère (LV2), les élèves ont le choix entre l'arabe, l'allemand, le russe et l'espagnol, avec des volumes horaires et des coefficients qui varient selon les séries. Les LV2 « arabe » et « allemand » sont les plus choisies par les étudiants. Selon le programme, à partir de la 11^{ème} année, les élèves peuvent effectuer un choix entre les langues nationales. Cependant, du fait du nombre insuffisant d'enseignants spécialisés dans les langues locales, cet enseignement est généralement axé sur le bambara.

Dans les différentes séries, les élèves portent un intérêt particulier à la 10^{ème} Lettres commune, la 11^{ème} Lettres, la Terminale Arts Lettres (TAL) la Terminale Lettres et Langues (TLL).

4.2.4. L'enseignement supérieur

Après le départ des colonisateurs, dans les années 1960, la plupart des pays africains s'étaient lancés dans la création de l'enseignement supérieur, nécessaire au développement des jeunes États. Une université avait été créée dans plusieurs pays : Madagascar (1960), Cameroun (1962), Côte d'Ivoire (1964), Burkina (1974). Quant au Mali, à partir de 1963, il avait suivi une voie différente. Pour la formation des cadres, il avait créé les Grandes Écoles : école normale supérieure (ENSUP), école nationale d'administration (ENA), école nationale d'ingénieur (ENI), école nationale de médecine et de pharmacie (ENMP). Celles-ci ont été transformées en « université du Mali » en 1996. Et, en 2002, l'université change de nom et devient « l'université de Bamako ».

Ainsi, depuis sa création jusqu'à 2011, l'enseignement supérieur malien était localisé principalement à Bamako – où se trouvent dix établissements de l'université, qui en comporte onze. Ce qui obligeait les étudiants régionaux désireux de poursuivre des études supérieures à se déplacer vers la capitale. L'exode des étudiants des différentes régions vers la capitale posait de nombreux problèmes, entre autres la difficulté de l'administration à gérer le flux d'étudiants, le manque d'infrastructures (établissements d'enseignement, résidences universitaires) et d'enseignants en lien avec le nombre d'étudiants.

La configuration universitaire du Mali a changé, en 2012, avec l'ouverture de l'université de Ségou et la division de l'université de Bamako en quatre universités autonomes, cela afin de faciliter la gestion de l'enseignement supérieur, en particulier le problème des flux massifs d'étudiants.

L'université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako (ULSHB) réunit une partie de l'ancienne faculté des Lettres, Arts et Sciences Humaines (FLASH) et l'ancien centre d'études Supérieures de Bamako (CESB). Cette université se compose d'une faculté de Lettres, Langues et Sciences du langage, d'une faculté des Sciences Humaines, d'une faculté des Sciences de l'éducation et des instituts universitaires et technologiques.

Le nombre d'enseignants était estimé à 177 dont 26 professeurs pour 27 268 étudiants. Quant à l'Université des sciences sociales et de gestion de Bamako (USSGB), elle regroupe l'ancienne faculté des sciences économiques, d'une nouvelle faculté d'histoire-géographie, de l'Institut Universitaire de Gestion (IUG) et d'un Institut Universitaire de Développement Territorial. Les enseignants sont au nombre de 236 dont 20 professeurs pour un effectif de 39 000 étudiants. L'Université des sciences juridiques et politiques de Bamako (USJPB) est composée de faculté de droit public, d'une faculté de droit privé et d'une faculté de sciences politiques et administratives. Le nombre d'enseignants est estimé à 400 et environ 20 professeurs pour 40 000. Enfin, l'Université des sciences techniques et technologiques de Bamako (USTTB) réunit la faculté de médecine, pharmacie, odontostomatologie et la faculté des Sciences Techniques. Les enseignants sont au nombre de 451 dont 145 professeurs pour 15 000 étudiants. Il existe également des grandes écoles dont l'École Nationale d'Administration (ENA), l'Institut Supérieur de Formation et de la Recherche Appliquée (ISFRA), l'Institut Polytechnique Rural (IPR) et l'École nationale d'ingénieur (ENI). (INSTA, 2014).

4.2.5. Carrières dans l'enseignement au Mali

Sans former pour autant suffisamment d'enseignants, les autorités du pays ont décidé d'augmenter le nombre de classes et d'écoles afin d'atteindre les objectifs de la politique d'éducation de masse, ou éducation pour tous, adoptée depuis 1992. Cette situation nécessite le recrutement de jeunes diplômés comme enseignants contractuels. La plupart de ces personnes sont de jeunes diplômés sans emploi qui n'ont aucune formation pédagogique et qui se lancent généralement dans le métier d'enseignant, non par intérêt pour la profession, mais par nécessité. Ils sont titulaires d'un diplôme au moins équivalent au niveau Bac et 2 années d'études pour les enseignants du secondaire et au niveau D.E.F pour les enseignants du primaire.

Le statut contractuel comprend deux situations différentes : les contractuels de l'État et les contractuels de collectivités. Il existe trois types de contractuels, en fonction de leurs profils de formation professionnelle : « *Les enseignants de formation, les contractuels non enseignés formés par le programme Stratégie Alternative de Recrutement du Personnel Enseignants (SARPE).* » (Nounta, 2011). Les premiers ont reçu la même formation pédagogique que les enseignants fonctionnaires de l'État, à l'Institut de Formations de Maîtres (IFM), et les deux autres, qui n'avaient pas de profil d'enseignant, ont suivi une formation pédagogique courte de 90 jours.

L'État met en œuvre une politique de décentralisation et chaque ville est responsable de l'emploi et de la gestion des enseignants contractuels. Cela crée des problèmes, car les communautés sont davantage gouvernées par des représentants de partis politiques que par des experts en matière d'éducation. Ainsi, on peut s'interroger sur la légitimité des critères de recrutement des contractuels de collectivités, car ces critères reposent moins sur la qualité des documents présentés que sur le réseau de relations personnelles.

Rappelons qu'en ce qui concerne les enseignants de français, il y a très peu d'enseignants dans le pays qui se spécialisent dans cette matière. Ce constat est confirmé :

Le nombre d'étudiants inscrits dans les départements de lettres, ou de sciences du langage qui est nettement inférieur à celui des autres disciplines, notamment 167 en linguistique française et 547 au département des lettres, 897 en sciences de l'éducation, socio-anthropologie 987. La disparité du nombre d'étudiants inscrits dans les différentes universités permet d'avoir également une corrélation avec la disparité des enseignants dans les différentes disciplines. (Rectorat de l'Université de Bamako).

De nombreux diplômés de l'É.N.A et de l'actuel USJPB deviennent professeurs de français dans le secondaire. Ils manquent de formation pédagogique et de motivation ; dans la plupart des cas, l'enseignement est leur profession de dernier recours.

Outre les enseignants dits contractuels, il existe également des enseignants fonctionnaires nationaux, qui bénéficient de plus d'avantages que les enseignants contractuels. Il s'agit d'enseignants ayant reçu une formation pédagogique à l'École Normale Supérieure (ENSup) pour les professeurs du secondaire et à l'Institut de Formation des Maîtres (I.F.M.) pour les professeurs du primaire.

Cependant, de nombreux I.F.M. créés par le gouvernement malien ces dernières années, ce qui signifie que « 4920 étudiants ont été admis au concours de l'I.F.M. en 2011. Les diplômés de l'I.F.M » (I.F.M, de Bamako, 2011) concourent désormais par le biais de la fonction publique, pour obtenir le statut d'enseignant fonctionnaire de l'État, avec des conditions de vie meilleures que celles d'enseignants contractuels. Malgré leurs conditions de vie, les enseignants fonctionnaires ne sont pas plus efficaces que ceux contractuels, ce qui souligne le fait que le Mali ne valorise pas suffisamment le métier d'enseignant.

Les enseignants maliens, qu'ils soient fonctionnaires ou contractuels, enseignants du primaire, du secondaire ou du supérieur, exigent de meilleures conditions de vie.

Les politiques de recrutement des enseignants à différents niveaux laissent entrevoir une certaine rhétorique. Dans le domaine de l'enseignement des langues, notamment du français, le système éducatif adopte la logique « plus le niveau d'enseignement des langues est bas, moins il faut d'enseignants spécialisés ». Ainsi, l'enseignement du français langue seconde aux élèves

du primaire demande moins de préparation que l'enseignement au second cycle. L'enseignement des langues au second cycle demande également moins de spécialisation que l'enseignement au secondaire. Cette logique semble absurde.

Le système semble mettre l'enseignement primaire au second plan. Des sessions de formation sporadiques ne dépassant pas vingt jours ne sont pas suffisantes pour préparer les enseignants du primaire aux méthodes d'enseignement bilingues, pas plus que les enseignants du secondaire ne sont prêts pour de nouvelles approches basées sur les compétences dans l'enseignement secondaire. Quelle que soit l'évolution des méthodes pédagogiques employées, ces facteurs peuvent avoir des implications importantes pour la formation des élèves. Le chapitre suivant nous permet d'en savoir plus sur les théories élaborées dans l'enseignement/apprentissage et les théories fondées sur l'acquisition des langues.

Chapitre 5. Les théories d'acquisition

Dans cette partie, nous introduirons les différentes théories développées dans le cadre général de l'enseignement et d'apprentissage de langues. Nous aborderons en particulier les approches : behavioriste, cognitiviste et constructiviste. Nous nous intéresserons également aux différentes pédagogies en soulignant les rôles et les postures des acteurs impliqués, élève et enseignant.

5.1. Les théories de l'enseignement-apprentissage

Le processus d'enseignement peut être interprété de différentes manières, selon la façon dont nous exprimons le rôle de l'enseignant et celui de l'élève dans le cadre scolaire. Les théories développées dans le processus suggèrent généralement trois types d'approches de base : transmissive, behavioriste et cognitiviste.

5.1.1. Le mode de transmission

Dans cette approche, le rôle de l'enseignant est vu comme le contenu de la délivrance d'informations basées sur l'expression verbale. Ce rôle fait de lui le seul détenteur du savoir dans la classe. De ce fait, l'élève se présente comme un simple destinataire d'informations. Dans ce cas, il doit écouter attentivement et écrire les instructions de l'enseignant.

Ainsi, le processus de diffusion d'une méthode n'implique pas la pratique d'activités de recherche, il est basé sur la réutilisation et il écarte les acquis antérieurs de l'élève. Cependant, l'approche transmissive présente des avantages dans la gestion de grandes quantités de données et la gestion du temps.

Au Mali, les enseignants utilisent souvent la pédagogie transmissive. En effet, afin de mettre pleinement en œuvre l'ensemble du programme durant l'année scolaire, les cours sont généralement dispensés de manière théorique. Tout le travail lié à l'apprentissage est effectué uniquement par l'enseignant, et l'élève réalise rarement des activités dans ce sens.

5.1.2. L'approche behavioriste

Le behaviorisme est une théorie de l'apprentissage basée principalement sur le conditionnement. L'approche behavioriste repose sur le comportement de l'élève, c'est-à-dire la manifestation observable de la maîtrise des connaissances qui permet de s'assurer que l'objectif est atteint. C'est une approche qui, dans le domaine de l'éducation, a fortement

influencé – et continue d’influencer – la pratique enseignante.

Selon l’approche béhavioriste, pour induire l’apprentissage, le comportement observable de l’élève est modifié par des conditions extérieures. Ce conditionnement, qui favorise l’apprentissage, est ce que Ivan Pavlov appelle « *stimulus* ». Ainsi, dans le processus d’apprentissage, les stimuli sont la source de la motivation, c’est-à-dire les facteurs qui incitent les apprenants à passer à l’action et à acquérir des connaissances.

Par conséquent, le modèle d’apprentissage selon le concept béhavioriste est le suivant : [S (Stimulus) → R (Réponse)]. Ce schéma peut s’expliquer par l’absence de « *sujet pensant* » au profit du contrôle comportemental. Les mécanismes psychologiques à l’œuvre dans le processus d’apprentissage sont liés au maintien et à la répétition de la relation entre stimuli et réponses.

Ainsi, l’apprentissage est la capacité de l’élève à donner des réponses appropriées. Par conséquent, les connaissances que les élèves attendent à la fin d’un programme d’études sont définies en termes de comportement observable plutôt que de compétences impliquant des esprits analytiques et intégratifs. Les structures mentales étant inaccessibles, s’intéresser aux « inputs » (stimuli) et aux « outputs » (réponses) plutôt qu’au processus lui-même devient alors plus réaliste et efficace.

Le conditionnement d’apprentissage est le renforcement de l’élève. Cependant, ce renforcement n’est pas seulement positif, mais aussi négatif. Parce que les erreurs sont considérées comme non apprises.

Le modèle béhavioriste présente des avantages et des inconvénients. Il est principalement basé sur la pédagogie cible. Cela conduit à se focaliser sur le travail intellectuel que l’élève doit faire pour réussir. Les objectifs sont toujours formés sur des verbes d’action, qui peuvent déterminer avec précision les résultats attendus de l’élève en matière de connaissances, d’attitudes et de comportements à la fin d’une activité d’apprentissage. Ce qui favorise la modification du rôle de l’enseignant, de celui du transmetteur des connaissances vers celui de l’accompagnateur de l’apprenant dans l’acquisition patiente du savoir.

Ainsi, le dogmatisme verbal de l’enseignant est minimisé et son attention se tourne désormais vers les activités que l’élève doit accomplir. Dans la pratique de l’évaluation tant orale qu’écrite, elle permet de s’assurer que les questions correspondent aux objectifs d’apprentissage. L’apprentissage structuré sur des objectifs décompose les connaissances en éléments simples. En d’autres termes, le comportementalisme réduit l’apprentissage complexe à une série d’apprentissages plus simples.

Cependant, pour évoquer les insuffisances de l'approche béhavioriste, décomposer les apprentissages en éléments simples conduit souvent l'élève à ne pas donner de sens aux savoirs, car il n'a pas de vision globale. Cela conduit souvent à des écarts entre les objectifs d'apprentissage et les comportements observables. Cela pose également le problème de l'intégration de différents objectifs intermédiaires.

Aujourd'hui, au Mali, dans les écoles dites classiques et celles dites bilingues, les pratiques pédagogiques en classe s'inspirent encore de ce modèle comportementaliste. Ils reposent sur une pédagogie objective, construisant les contenus d'apprentissage de manière linéaire, planifiant les progrès et les activités dans les moindres détails. La motivation ou la condition de l'élève est toujours liée à l'obtention de notes suffisamment élevées pour accéder à l'année suivante. Ainsi, les notes dont ils ont besoin semblent être l'objectif principal de l'apprentissage.

5.1.3. L'approche cognitiviste

Selon le concept de cognitivisme, tout apprentissage est vu comme un ensemble d'activités de traitement de l'information, telles que l'ingestion d'informations, la résolution de problèmes, le contrôle et la régulation (métacognition), le raisonnement, etc. (Xavier Roegiers et Jean-Marie De Ketele, 2000), qui permettent aux apprenants de devenir actifs dans le processus d'apprentissage. Ainsi, en se concentrant sur la façon dont les élèves apprennent, les approches cognitives peuvent mieux expliquer les processus mentaux impliqués dans la rétention d'informations, et même, dans les environnements d'apprentissage bilingues, le processus de transfert de connaissances.

Le comportement pédagogique a donc été repensé. Comprendre comment les élèves apprennent constitue la base des activités d'enseignement. Dans ce cas, le rôle de l'enseignant est de les placer dans un environnement d'apprentissage complexe et de les guider dans le développement des processus de résolution de problèmes. Pour ce faire, les élèves doivent disposer de ressources accessibles et stimulantes pour un traitement réfléchi. De cette manière, ils construiront leurs propres connaissances tout en développant des réseaux d'information, modifiant et enrichissant ainsi leurs systèmes de connaissances antérieures avec de nouvelles informations.

Aujourd'hui, dans le domaine de l'éducation, les apports des approches cognitives sont multiples. Le traitement de l'information par les apprenants est décrit sous différentes formes. Ces modèles sont en continuité avec l'évolution de la théorie, qui voit des courants se

développer prenant des directions différentes, mais complémentaires. On peut retenir deux tendances cognitivistes : le constructivisme et le constructivisme social.

5.1.3.1. Le constructivisme

Le courant constructiviste a été mené par le modèle de Jean Piaget (1977), selon lequel le sujet réagit et interagit avec les stimuli de l'environnement. Selon cette approche, les connaissances ne se transmettent pas oralement, mais s'acquièrent dans le processus de construction de chaque individu à travers ses actions sur les objets et ses interactions avec l'environnement. Chaque élève réorganise alors ses expériences pour les adapter à la nouvelle situation. Cette adaptation passe par la recherche d'un équilibre entre l'élève et son environnement, ce qui passe nécessairement par un processus d'assimilation et d'adaptation.

Le processus d'assimilation est lié à l'intégration par l'élève des données de l'environnement dans les scénarios précédents. En d'autres termes, ce dernier entremêle les nouvelles connaissances avec les connaissances qu'il possède déjà, du fait de la structure cognitive déjà existante. Le processus d'intégration implique la réorganisation des connaissances déjà acquises, ce qui peut entraîner temporairement des déséquilibres cognitifs. La gestion de ce déséquilibre passe par le traitement de nouvelles données par les élèves pour s'y adapter.

Ainsi, l'élève met en place un processus de modification des connaissances en fonction des données qui lui sont présentées dans la situation d'apprentissage. Ce processus, qui se traduit par l'imposition du milieu sur l'activité cognitive et conduit à un nouvel équilibre, est celui de l'accommodation de l'élève.

Ainsi, l'assimilation et l'adaptation sont deux processus distincts, mais complémentaires, que les élèves utilisent pour s'adapter à un nouvel environnement d'apprentissage. Les deux contribuent à son équilibre.

Contrairement au comportementalisme, qui repose sur une pédagogie par objectifs, l'approche constructiviste utilise une pédagogie active qui place l'élève au centre de l'action éducative. Selon cette pédagogie, l'élève, en tant que personne, est le sujet actif de son apprentissage. Il découvre ou construit ses connaissances.

Dès lors, enseigner consiste non plus à transmettre ou à échanger des connaissances, mais à les rendre disponibles. Cependant, ce n'est pas seulement une question de connaissances, mais aussi une question de connaissances, de savoir-être, de valeurs, etc. L'élève triomphe avec l'aide du maître. Lorsqu'un apprenant s'engage dans des activités, il développe la mémoire, la compréhension, la capacité et la maîtrise. Ainsi, les méthodes et techniques utilisées par

L'approche constructiviste repose sur les principes pédagogiques d'activité, de participation, d'anticipation et de coopération.

La pratique de l'enseignement dans les classes bilingues au Mali s'inspire, dans une certaine mesure, de ce modèle constructiviste. En plaçant l'élève au centre de l'activité d'apprentissage, les consignes officielles font de lui le maître artisan de son savoir. Cependant, les enseignants ne semblent pas suffisamment prendre en compte ces consignes dans leur pratique quotidienne. Parce qu'ils ne se donnent pas plus d'outils pour évaluer les prérequis offerts aux élèves. « Ce fait peut s'expliquer par le manque de soutien aux réformes pour utiliser les langues nationales dans les écoles », nous ont affirmé de nombreux enseignants, dans le cadre de notre enquête. Ainsi, l'acquisition de nouvelles connaissances en bilinguisme fonctionnel se heurte actuellement à des barrières dues à une mauvaise prise en compte des représentations et des concepts par les élèves, qui ne peuvent être levées qu'avec des changements de comportements et de paradigmes dans l'élaboration des stratégies d'enseignement.

Comme lacune du modèle constructiviste, on peut noter l'absence de prise en compte des mécanismes d'interaction, du rôle du langage et de l'émotion dans l'apprentissage. En prenant en considération ces points, le constructivisme social en fait un objet d'étude.

5.1.3.2. Constructivisme social

Ainsi, les tendances socioconstructivistes assument un continuum de modèles constructivistes et y ajoutent une dimension sociale. Selon Lev Vygotski (1997), le développement du fonctionnement intellectuel est avant tout de nature sociale et culturelle. Le rôle de l'environnement socioculturel dans le développement des enfants passe par l'interaction, l'adulte apparaissant comme médiateur. Ainsi, le rôle des adultes dans l'environnement d'apprentissage est restauré.

En tant que stratégie d'enseignement, l'approche socioconstructiviste facilite ainsi l'interaction et la communication avec les élèves, c'est-à-dire l'utilisation du langage. Dans l'acquisition des connaissances, Lev Vygotski (ibid.) identifie deux éléments essentiels de l'attitude de l'élève, à savoir ce qu'il peut produire seul et ce qu'il peut réaliser avec l'aide d'un adulte. L'écart entre ces deux niveaux de compétence est ce qu'il appelle la « *zone proximale de développement* ». Le rôle de l'enseignant à cet égard est d'intervenir pour déclencher les processus internes personnels de l'élève afin qu'il puisse réaliser par lui-même ce qu'il a appris. Dans cette perspective, il agit comme un « *facilitateur d'apprentissage* » et un « *médiateur* ».

Ainsi, on peut soutenir que l'apprentissage conduit à l'intériorisation, c'est-à-dire à l'émergence de comportements mentaux actifs et positifs qui participent au développement cognitif de

l'élève. Selon Jean Proulx (2004), l'apprentissage se fait uniquement par la socialisation, c'est-à-dire en relation avec les enseignants, personnel scolaire, etc., et pairs. Il est, alors considéré comme le produit d'activités sociales cognitives associées à des échanges pédagogiques entre enseignants et élèves, et entre élèves. Ainsi, les conditions qui engagent les élèves dans les activités restent essentielles pour une approche socioconstructiviste.

L'approche pédagogique par compétences prônée par le Curriculum bilingue du Mali s'inspire fondamentalement de ce modèle de constructivisme social, avec des principes pédagogiques basés sur l'autoformation, la formation par les pairs et la formation communautaire.

5.2. Les théories de l'acquisition du bi-plurilinguisme

Dans ce travail, nous nous intéressons aux mécanismes cognitifs qui attirent les bilingues à utiliser la L1 et la L2, et les relations que ces langues peuvent entretenir entre elles. Dans ce cas, nous l'incluons dans la théorie cognitive.

En fait, le développement cognitif des individus bilingues a fait l'objet de plusieurs grandes théories. Lorsque nous analysons le mécanisme de construction des compétences bilingues, nous nous référons généralement à trois théories principales, à savoir la théorie de l'interdépendance développementale, la théorie du double seuil de capacité bilingue et la théorie du double paradoxe de l'élève.

5.2.1. La théorie de l'interdépendance développementale

Cette approche a été théorisée par Pertti Toukomaa et Tove Skutnabb-Kangas (1977), mais prolongée par Jim Cummins au début des années 1980. Elle établit que les langues utilisées dans les fonctions bilingues bénéficient du même système cognitif central, bien qu'en apparence elles appellent des mécanismes distincts. Ainsi Colin Baker (1996) affirme que « *lorsqu'une personne possède deux ou plusieurs langues, il existe une seule source intégrée de pensée.* » (Baker, 1996 : 147).

La théorie de Jim Cummins sur l'interdépendance développementale tente d'expliquer les différences de résultats scolaires entre les enfants bilingues issus des communautés minoritaires, et ceux issus des communautés majoritaires. Les premiers ne sont généralement pas aussi performants que les monolingues.

Selon cette théorie, les compétences dans une langue seconde dépendent en partie des compétences déjà acquises dans la langue première au moment de l'exposition à la langue seconde. L'atteinte d'un niveau de compétence en L1 suffisamment élevé, c'est-à-dire l'utilisation de certaines fonctions langagières dans l'environnement de l'enfant, notamment

la langue évoquée et le développement lexical et conceptuel de la L1, conduit nécessairement à un haut niveau de compétence en L2, sans impact négatif sur la L1. À cette fin, Jim Cummins (ibid. : 233) déclare :

Le haut niveau de compétence linguistique atteint en L1 permet d'avoir un niveau équivalent en L2. Dans la mesure où l'enseignement dans une langue minoritaire peut effectivement développer des compétences académiques dans une langue minoritaire, le transfert de cette compétence vers la langue dominante se fera après une exposition et une motivation suffisante pour apprendre la langue. (Cummins, 1986 : 20).

Selon Jim Cummins, 1986, les compétences linguistiques interdépendantes sont : les connaissances conceptuelles ; les compétences métalinguistiques, en particulier la conscience de la distance entre la langue parlée et celle écrite ; les fonctions langagières, en particulier les fonctions expressives, le langage évocateur, « *les compétences textuelles et " langage décontextualisé"* ». (Nounta, 2015 : 29).

Les limites de cette théorie résident dans le fait qu'elle ne concerne pas les bilingues simultanés⁷⁵, elle ne prend pas en compte non plus les facteurs socio-culturels.

5.2.2. La théorie du double seuil de la capacité bilingue

La théorie du double seuil du bilinguisme suggère que deux ou plusieurs langues dans un bilinguisme « équilibré » évoluent selon trois niveaux distincts, couvrant deux seuils distincts entre trois niveaux successifs.

Selon cette théorie, les effets positifs sur la qualité cognitive ne sont visibles qu'après le franchissement de ces deux seuils. Pour un enfant dont la maîtrise de la langue maternelle est faible, une exposition intense et hâtive à une langue seconde peut ralentir davantage le développement de sa langue première, surtout si cette exposition à la langue seconde s'accompagne d'interruptions du développement de sa langue première. L'exemple que Jim Cummins cite, pour illustrer cette théorie, est celui d'un enfant dont la langue maternelle est une langue d'Océanie. Celui-ci a été scolarisé à l'âge de 3 ans dans un établissement où les enseignants parlaient français, ce qui a provoqué un ralentissement dans l'apprentissage de sa langue maternelle. Pour lui, « *ce ralentissement a eu un impact négatif sur l'acquisition ultérieure de L2.* » (Cummins, 1986 : 233). Ainsi, selon cette théorie, il est nécessaire d'atteindre un niveau minimum de maîtrise de la langue première afin d'établir le bilinguisme dans des conditions optimales.

⁷⁵ C'est l'exposition à deux langues dès la naissance, les bilingues simultanés constituant un repère sur le continuum des interférences langagières selon l'âge d'acquisition.

Jim Cummins (ibid. : 227-233) poursuit en émettant l'hypothèse que si le deuxième seuil de capacité langagière est dépassé à la fois en L1 et en L2, le bilinguisme devient additif et peut avoir un effet significatif sur les compétences cognitives supérieures. Les détracteurs de cette théorie (Suzanne Romaine, 1989 : 234 ; Daniel Coste et al, 2009 : 17) soulignent qu'elle ne prend en compte que les facteurs socioculturels des individus bilingues.

5.2.3. La théorie du conflit bidirectionnel de l'apprenant

Cette théorie soutient que, dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue seconde, si le statut de la langue seconde est différent, l'individu voit apparaître le phénomène psychologique de tension entre le désir de fusion et l'assimilation de la peur. Cela se produit généralement dans des situations bilingues, où une langue se déprécie par rapport à l'autre. Robert Gardner (1972) affirme : « *L'enfant le moins prestigieux de la langue L1 fait face à une double contradiction : d'une part, il éprouvait à la fois de l'admiration et de l'hostilité pour la langue prestigieuse, et d'autre part il est affectueusement attaché à sa propre langue.* »

Lorsque les besoins immédiats de communication sont comblés, l'individu n'éprouve plus l'envie de s'investir davantage dans l'apprentissage de la langue seconde, car il aura la crainte consciente ou inconsciente de compromettre son identité ethnolinguistique. Ce phénomène est très fréquent chez les adolescents. À priori, les jeunes enfants peuvent ne pas avoir cette représentation. Cependant, les attitudes de leurs proches à cet égard ont influencé leur comportement dans l'acquisition de la L2. Pour Wallace Lambert (1977), seule une valorisation systématique des deux langues peut libérer l'élève de cette double contradiction.

Si les deux langues sont également valorisées dans l'environnement et perçues par l'enfant, une situation situationnelle est créée pour le développement harmonieux du bilinguisme, c'est-à-dire que l'enfant apprendra à traiter les deux langues pour un bénéfice cognitif. En revanche, si le statut relatif des deux langues rend la langue maternelle dévalorisée, le bilinguisme, s'il se développe, prend une forme soustractive. (Lambert, 1977).

En d'autres termes, Wallace Lambert introduit l'hypothèse d'interdépendance sur le plan de l'intériorisation des valeurs socioculturelles et des statuts des deux langues. Ce qui détermine l'évolution du bilinguisme, c'est le rapport entre le statut respectif des deux langues, et non leur statut absolu respectif.

Le point de Lambert est corroboré par de nombreuses observations expérimentales et études sur les résultats des programmes d'immersion. Ainsi, lorsque le milieu familial et scolaire valorise une langue maternelle fade, pour les enfants de la plupart des communautés, le résultat cognitif est supérieur. (Hamer & Blanc, 1983 : 101-102)

Par conséquent, L1 et L2 doivent se trouver dans un état de complémentarité plutôt que de concurrence. C'est aussi la vision de la Direction générale de l'éducation francophone pour l'Afrique subsaharienne francophone, lors de la conférence tenue au Gabon du 17 au 20 mars 2003. Dans leur rapport de synthèse, il est écrit :

La coexistence entre le français et les langues africaines, née de l'Histoire, ne doit pas se vivre en termes de conflit, ou de "guerre des langues", mais de solidarité et de complémentarité. Le partenariat linguistique français/ langues nationales se fonde sur l'affirmation de l'égalité des langues, cultures et le refus de toute hiérarchisation dans ce domaine. Langue française et langues africaines coexistent sur le même terrain et participent pleinement-chaque langue pour ce qui la concerne, mais sans que des frontières bien nettes soient établies entre les unes et les autres sur ce terrain-là- de l'identité africaine. Dans cet esprit, le multilinguisme n'est ni une tare ni une malédiction, et le partenariat suppose réciprocité, rejetant toute idée d'exclusivité linguistique. (Journal de l'Agence intergouvernementale de la francophonie n° 32, 2003)

Dans cette section consacrée à l'analyse de la théorie de l'acquisition, nous proposons les trois approches les plus couramment utilisées dans l'enseignement des langues. À travers notre analyse, nous avons montré que chacune de ces approches avait un impact sur le comportement des élèves. Ainsi, la méthode de communication la rend passive, tandis que la méthode behavioriste la rend active en la conditionnant à la réutiliser. Quant à l'approche cognitive, elle la rend aussi active, mais en elle-même ; elle invite à la réflexion, le traitement personnel de l'information. Concernant les théories spécifiques du bilinguisme, nous décrivons également trois d'entre elles.

Dans la première partie de notre recherche, nous avons d'abord défini les concepts de base et passé en revue quelques recherches antérieures sur lesquelles fonder nos questions de recherche. Ensuite, nous avons rappelé brièvement l'histoire de la période de l'empire du Mali, celle de la période précoloniale puis de la coloniale. À travers cet aperçu, on constate que le Mali, à un moment particulier de son histoire, du fait qu'il regroupait des communautés ethniques diverses, a été un riche carrefour linguistique, et qu'avec l'avènement de la colonisation il a connu le français comme langue officielle aux côtés du bamanankan, langue principalement parlée par les Maliens. Puis, nous avons présenté les systèmes éducatifs, qui semblent délaisser l'enseignement primaire. En effet, des sessions de formation sporadiques, ne dépassant généralement pas 20 jours, ne sont pas en mesure de permettre une préparation satisfaisante des enseignants du primaire aux méthodes d'enseignement bilingue, comme pour les enseignants du secondaire, qui ne sont pas prêts pour les nouvelles approches par compétences. Ainsi, quelle que soit l'évolution des méthodes d'enseignement employées, ces facteurs peuvent avoir des implications néfastes pour la formation des élèves. Enfin, nous nous sommes concentrés sur les théories impliquées, principalement le bilinguisme.

Dans la prochaine partie, dans le cadre d'une approche analytique, nous nous consacrerons : à l'analyse de la méthode d'enseignement du français de l'indépendance à nos jours ; aux modalités d'acquisition des compétences visées pour l'enseignement/apprentissage de la langue malienne ; à la présentation du bamanankan dans son espace linguistique, ses catégories grammaticales, et son interaction avec le français ; et enfin aux études comparées des deux systèmes linguistiques.

Partie II. Démarche Analytique

Chapitre 6. L'analyse évolutive de l'enseignement du français à l'école primaire au Mali.

Ce chapitre est consacré à l'évolution des méthodes utilisées dans l'enseignement du français. En effet, aucune langue nationale ne pouvant être utilisée à l'école, la réforme de 1962 préconise l'usage du seul français comme langue d'enseignement. À cette fin, diverses approches ont été développées pour révolutionner l'enseignement du français comme langue étrangère en Afrique. Nous nous attacherons à décrire ces méthodes, qui diffèrent selon qu'elles sont utilisées dans des écoles traditionnelles ou bilingues, et que leur but est d'enseigner la lecture ou la langue.

6.1. La méthode syllabique

Dans un premier temps, en raison du problème d'enseignement du français comme langue étrangère, le Mali avait choisi, sur la base de ses besoins éducatifs, la méthode syllabique utilisée dans les écoles françaises pour l'enseignement de la lecture. C'était le schéma syllabique prôné par André Davesne⁷⁶ que l'école malienne avait appliqué dans l'enseignement primaire.

Apprendre à lire selon la méthode syllabique consiste à reconnaître des symboles écrits représentés par des lettres. Voici ce que fait l'élève :

- *L'apprenant commence par apprendre l'alphabet ;*
- *Il combine ensuite les lettres en syllabes ;*
- *Il apprend à prononcer correctement pour former des mots ;*
- *Une fois qu'il parvient à former des mots, il apprend à les lier pour former des phrases ;*
- *Enfin, il combine des phrases pour construire le texte. (Diawara & al, 2020)*

Ainsi, dans cette méthode, les syllabes sont utilisées par l'élève comme point de départ de son apprentissage de la lecture. Cela lui permet d'apprendre à déchiffrer un texte très rapidement. Cependant, dans l'application de la méthode syllabique, des difficultés étaient apparues qui étaient liées à l'association des processus de déchiffrement avec le sens. Pour surmonter ces

⁷⁶ C'est un écrivain et enseignant français.

difficultés, les autorités scolaires avaient décidé d'essayer d'autres méthodes d'apprentissage de la lecture.

6.2. La méthode B.E.L.C. (Bureau pour l'Enseignement de la Langue et la Civilisation françaises à l'étranger)

Cette méthode a été développée pour le deuxième cycle de l'enseignement de base. En octobre 1969, 50 classes de 7^{ème} année⁷⁷ à travers le pays ont été sélectionnées pour l'expérience. Des élèves redoublants et des élèves de 6^{ème} année⁷⁸ ont également été intégrés à ce programme. C'est ainsi que B.E.L.C. a été utilisé comme méthode de récupération.

L'ensemble de la méthode est constitué de quinze dossiers pour l'année universitaire : une année correspond à trois trimestres, cinq dossiers sont étudiés à chaque trimestre, un toutes les deux semaines. Chaque document est centré sur un thème lui donnant une unité. Tous les exercices sont liés à ce thème. Chaque fichier contient deux textes de lecture. Chaque texte est la base d'une semaine de travail, qui comprend huit heures (8h) de français.

Pendant la semaine, les exercices sont dans le même ordre que dans le dossier. La séquence est la suivante :

- Pour le premier texte : compréhension et appropriation, exploitation et dramatisation, grammaire, pratique de l'orthographe, dictée, lecture.

- Pour le deuxième texte : compréhension et appropriation, utilisation et dramatisation, écriture, pratique collective et écriture individuelle, lecture. (Diawara & al, 2020)

Chaque période de cours commence par des exercices structuraux, chacun étant dédié à un problème de grammaire spécifique.

Le cours de compréhension se déroule en deux temps. Dans cette scène, le texte est d'abord rendu à l'aide d'une image, d'un objet ou d'un dessin. Après l'introduction du texte principal, nous procédons à l'explication de son contenu.

Les phases de développement et d'enrichissement se caractérisent par la réutilisation de la terminologie et des structures apprises dans la recherche textuelle. L'accent est mis sur leur clarification et leur consolidation, et non sur leur accumulation dans l'esprit de l'élève.

⁷⁷ Ce niveau correspond la classe de sixième au collège (France).

⁷⁸ Ce niveau correspond la classe de cinquième au collège (France).

Le but du programme de dramatisation est de créer un lien positif entre ce qui est acquis à l'école et la vie sociale de l'élève. L'élève commence par un exercice d'expression orale à partir d'un texte qui débouche sur une situation précise, puis il crée un dialogue ou une histoire.

Les cours de grammaire sont de nature pratique et proactive, et non théorique. Ils nécessitent la participation orale créative de l'apprenant. Elle s'appuie sur des exercices d'expression orale pour apprendre la langue.

La pratique de l'orthographe du texte précède la dictée elle-même, qui constitue une leçon d'une heure. L'élève pratique alors l'autocorrection, il corrige lui-même ses propres erreurs.

La séance d'écriture commence par un travail en groupe sur un sujet donné la veille aux apprenants. À l'issue d'une discussion d'une dizaine de minutes, les élèves choisissent la manière la plus correcte et la plus élégante d'exprimer leurs idées. Ensuite, sur le tableau blanc, ils écrivent les phrases exprimant les différentes idées, en les rassemblant dans un même paragraphe et en les soulignant de la même couleur. Ensuite, ils travaillent à relier les phrases entre elles afin de construire un texte cohérent.

L'écriture personnelle, quant à elle, vise à entraîner les élèves à s'exprimer clairement et correctement.

« En 1970, le service de l'I.P.N., en collaboration avec les enseignants de la classe expérimentale, a apporté quelques modifications à la méthode. Cependant, l'application de cette méthode d'enseignement du français au deuxième cycle de l'enseignement de base a été suspendue sans évaluation » (CNE, 2001 : 18). Il faut admettre que les conditions dans lesquelles celle-ci avait été testée, c'est-à-dire comme remède pour les élèves faibles, n'étaient pas propices à juger de sa rentabilité.

6.3. La Méthode C.L.A.D. (Centre de Linguistique Appliquée de Dakar)

C'est aussi à la rentrée d'octobre 1969 que débutent les expérimentations utilisant la méthode C.L.A.D. Elle a concerné six classes de première année de certaines écoles primaires d'enseignement fondamental, à Bamako. Elle s'inspirait du système éducatif sénégalais, qui utilise la radio scolaire. Au Mali, l'utilisation du magnétophone a remplacé celle de la radio scolaire.

La méthode C.L.A.D. repose sur une méthode de langue et de lecture appelée « pour parler français » et sur un starter logique. Les leçons utilisent des planches de feutre sur lesquelles l'enseignant déplace des figurines qui évoquent des scènes et des personnages familiers aux enfants africains.

L'enseignant dispose de livres de langue dans lesquels ses tâches sont décrites en détail. Les élèves disposent d'un cahier de lecture et d'un livret d'exercices graphiques pour le premier semestre de la première année.

Le plan est composé de 33 documents pour l'année en cours. Chaque document, contenant quatre conversations, a été étudié pendant une semaine, soit 4 sessions quotidiennes plus une session de révision. Chaque jour, les élèves pratiquaient des conversations en trois leçons de trente 30 minutes.

Ces cours constituent les différentes phases de la recherche sur le dialogue. La première leçon est la phase de présentation. Le texte du dialogue est fourni aux élèves qui essaient d'appréhender la situation dans son ensemble et de comprendre les différentes réponses. L'élève doit ensuite reconstituer le dialogue à l'aide d'un support visuel. Puis, sans support visuel, il doit le mettre en scène. Cette étape se termine par la pratique de la phonétique, c'est-à-dire la prononciation des mots.

La deuxième leçon est la phase de développement du dialogue. Les élèves sont libres de développer leurs propres idées lorsqu'ils communiquent avec leurs pairs sur le contenu de la conversation. Pour l'élève, il ne s'agit plus de mémoriser un texte, mais d'exprimer la même situation qu'une conversation à travers ses propres phrases.

Enfin, la troisième leçon est la phase fixe. Du fait de la répétition active des différentes structures utilisées dans les cours de langue, l'élève développe une automatisation qui lui permet d'utiliser la langue spontanément. En conséquence, il comprend ce qu'il lit avec facilité et perfection.

Contrairement au Sénégal qui a relancé la méthode après avoir constaté ses lacunes, le Mali, après trois années d'expérimentation (de 1969 à 1972) sans aucune évaluation, l'a abandonnée au profit d'autres méthodes.

6.4. La méthode G.R.P. (Groupe de Recherche Pédagogique)

Contrairement à l'approche C.L.A.D., les expérimentations de la méthode G.R.P. ont été étendues à d'autres parties du pays. À partir d'octobre 1970, il s'agissait également de contrôler le programme de première année de l'école. Le principe était d'enseigner le français comme un outil de communication africain, adapté à l'environnement et au système éducatif. À cette fin, la méthode utilisait des aides visuelles dans son approche, ce qui permettait de simuler des situations associées à l'environnement familial de l'élève avant de poursuivre avec le texte écrit.

Elle nécessitait des matériels peu coûteux, notamment des chevalets et/ou des calendriers contenant une série de gravures utilisées par l'enseignant, comme base de dialogue.

Dans l'approche G.R.P., l'apprentissage de la lecture suit l'apprentissage du langage.

Elle se fait en deux phases : la phase globale et la phase d'analyse. Au cours de la phase globale, l'élève apprend à reconnaître des chiffres, des mots et des phrases qu'il a déjà expérimentés dans la langue et qu'il doit assimiler pleinement. Lors de la phase d'analyse, la comparaison des mots l'amène à découvrir des syllabes et des sons qui seront systématiquement étudiés. Les 2 étapes durent chacune un semestre, la deuxième étape complétant la première année de lecture. (Diawara & al, 2020 : 58)

La mise en œuvre de cette approche pâtissait de méthodes audiovisuelles inadaptées, les enseignants étant tenus de les suivre. Du point de vue linguistique, l'enseignement du français prenait en compte les expressions de la recherche dans d'autres disciplines. Ce qui faisait de cette méthode une méthode transversale. Son expérimentation a été interrompue en 1972, puis reprise par l'Institut Pédagogique Nationale (I.P.N), sous le nom de méthode « Mali ».

6.5. La méthode « Mali »

Pour continuer à expérimenter l'approche G.R.P., l'I.P.N. l'a adaptée : le calendrier a été remplacé par des dessins animés et des illustrations textuelles, les éléments de langue ont été repris du français de base, et l'enseignant a été chargé d'élaborer la fiche pédagogique. Toutefois, les principes de la G.R.P. ont été respectés en privilégiant l'expression orale, l'articulation du programme aux situations familières, et les manuels de base des quatrième, cinquième et sixième année ont été choisis dans la littérature négro-africaine.

Ainsi, l'I.P.N. a pu poursuivre l'expérimentation de la 3^{ème}⁷⁹ à la 6^{ème} année.

En 3^{ème} année, le document support est la bande dessinée dont l'étude comporte douze activités : quatre activités d'interprétation et d'utilisation, au cours desquelles les observations de la bande dessinée suscitent une expression verbale spontanée ou un enseignement ; deux activités grammaticales et deux activités de conjugaison ; activités d'orthographe et de dictée, écriture du texte au tableau puis lecture à haute voix par plusieurs élèves, écriture des mots appris sur l'ardoise, auto-écoute autocorrection ; activité d'expression écrite guidée par l'observation de bandes dessinées – l'expression est d'abord orale, puis l'élève transcrit les phrases exprimées – ; activité d'expression libre, au cours de laquelle l'élève écrit spontanément les devoirs proposés liés au sujet.

⁷⁹ Ce niveau correspond aux classes de CP à CE2 en France

De la 4^{ème} année⁸⁰ à la 6^{ème} année, la bande dessinée est remplacée par la lecture de textes. L'expression orale continue, mais davantage de temps est consacré à l'expression écrite. L'expression orale se poursuit dans la phase interprétation-utilisation, exercices de structure, et application dans les cours de grammaire et de conjugaison. Alors, les méthodes pédagogiques sont présentées de la même manière qu'en 3^{ème} année.

Ainsi, la méthode « Mali » était une méthode G.R.P. améliorée ; ses expérimentations se sont poursuivies jusqu'en 1976, date à laquelle les premiers promus formés à cette méthode ont passé l'examen de sixième. Son déploiement dans toutes les écoles primaires de l'enseignement élémentaire dépendait des notes que les élèves recevraient lors de leurs examens finaux de sixième année. Cependant, l'absence d'évaluation de la qualité des résultats obtenus par les élèves a conduit à l'abandon de la méthode "Mali" au profit d'autres expérimentations.

6.6. La méthode traditionnelle

Au début, la méthodologie traditionnelle dominait l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. À l'origine, on l'appelait « *méthode de traduction grammaticale* », elle était appliquée aux langues mortes : le grec et le latin. Le modèle d'enseignement de la langue morte a été accepté par les classes de langue. L'idée dominante est que « *la langue est un ensemble de règles et d'exceptions observables dans les phrases et les textes qui peuvent être comparées aux règles de la langue source.* » (Germain, 1993). Avec ce concept, la langue maternelle a une place pour la capitalisation, qui sert à enseigner, traduire, expliquer...

La pédagogie traditionnelle va ainsi : « *Le professeur énonce et éventuellement explique une ou deux règles grammaticales concernant la langue seconde dans la langue première, et les illustre par quelques exemples dans la langue première et la langue seconde.* » (Besse, 2001 : 26). Cette approche préserve la traduction comme un processus d'apprentissage allant de la langue source (L1) à l'interprétation de la langue cible (L2). Le processus est simple : il faut commencer par la langue que les élèves connaissent et leur enseigner la langue cible. En d'autres termes, pour comprendre l'énoncé dans la langue cible, l'enseignant fait appel à un traducteur, généralement mot à mot, qui donne l'équivalent dans la langue apprise de la langue source.

L'approche traditionnelle suppose deux choses. D'une part, l'enseignant maîtrise les deux langues – le mieux étant que l'enseignant soit bilingue –, l'une traduite et l'autre traduite vers

⁸⁰ Ce niveau correspond aux classes de CP à CE2 en France

d'autre part, les élèves apprennent la langue cible à travers leur langue source, généralement – mais pas nécessairement – leur langue maternelle.

La traduction grammaticale a longtemps été un objectif prioritaire des méthodes traditionnelles. À partir du XIX^e siècle, cette tendance s'inverse au détriment de la traduction. Alors, le cursus débute par l'éveil des règles chez l'élève. « *L'élève doit alors mémoriser ces règles en les ancrant dans son esprit par une pratique répétée.* » (Diawara et al, 2020).

Dans une réforme de 1962, le système éducatif malien a opté pour cet aspect de la méthode d'enseignement traditionnelle du français : « *une approche basée sur une logique didactique visant à transférer et mettre en œuvre des connaissances, dans une séquence comprenant différentes étapes.* » (Diawara et al, 2020). La plupart des apprentissages se font par écrit. La méthode repose sur une approche « passive » qui privilégie le travail individuel et l'écrit au détriment du travail de groupe et de l'oral.

Dans l'application des méthodes traditionnelles, il faut retenir deux étapes fondamentales :

La première se concentre sur les structures grammaticales présentées explicitement ou implicitement par les enseignants afin de maximiser la compréhension et la maîtrise des règles de base. C'est la phase de transfert.

La deuxième constitue un exercice contrôlé basé sur une signification prédéterminée. Il s'agit de la phase d'autorisation de la règle. Elle permet aux élèves de transformer les connaissances acquises en savoir-faire.

6.7. La méthode par objectifs

Les autorités éducatives maliennes considèrent l'approche pédagogique ciblée comme l'un des moyens d'améliorer la qualité de l'enseignement du français, ainsi que les performances internes et externes du système éducatif.

En effet, dans un document de 1992, la Direction Nationale de l'Enseignement Fondamental indiquait que « *sur 1 000 enfants inscrits en 1^{ère} année, seuls 568 étaient parvenus à atteindre la 6^{ème} année sans doubler de classe, 250 après avoir redoublé au moins une classe, et 192 avaient été exclus avant la 6^{ème} année.* » Il expliquait cette situation par des causes économiques, démographiques, culturelles et pédagogiques, notamment en raison de lacunes dans la formation des enseignants et la mise en œuvre pédagogique.

Face à ces difficultés, l'I.P.N. a continué de moderniser l'enseignement et la formation des personnels, en s'appuyant sur des énoncés d'intention pédagogique, qui décrivent des

comportements précis, observables et mesurables que les élèves doivent manifester à la fin d'un cursus scolaire. Par ailleurs, tous les cours du premier cycle de l'enseignement fondamental ont été traduits en Objectifs Pédagogiques Opérationnels (O.P.O.).

La méthode d'enseignement basée sur les objectifs est issue du contexte théorique du comportementalisme. Il s'articule autour de deux concepts principaux : les objectifs généraux et les objectifs spécifiques.

Les objectifs généraux sont des déclarations d'intention pédagogique, l'un des résultats attendus d'une séquence d'apprentissage en termes de compétences de l'élève. Quant aux objectifs spécifiques ou opérationnels, ils sont dus à la réduction de l'objectif général à autant d'énoncés qu'il est nécessaire pour satisfaire les 4 exigences opérationnelles :

- *décrire de façon univoque le contenu de l'intention pédagogique ;*
- *décrire une activité de l'apprenant identifiable par un comportement observable ;*
- *mentionner les conditions dans lesquelles le comportement souhaité doit se manifester ;*
- *indiquer à quel niveau doit se situer l'activité terminale de l'apprenant et quels critères serviront à évaluer le résultat.* (Ministère de l'Éducation de base au Mali, 1993).

Dans sa déclaration, l'O.P.O. contient des verbes d'action avec l'élève comme sujet. De plus, il indique les objets impliqués dans l'activité à réaliser. L'action dénotée par un verbe d'action doit être observable, l'action doit être le résultat d'une activité.

Ainsi, les principes pédagogiques de l'approche par objectifs exigent que les enseignants fixent d'abord des objectifs de comportement éducatif, puis construisent des thèmes et planifient pour obtenir les stratégies (méthodes, moyens, processus) et ressources (matériels, temps, soutien) nécessaires. En ce qui concerne les stratégies utilisées, la mise en œuvre du cours suit les mêmes étapes que celles recommandées dans l'approche traditionnelle :

- Cours magistral : l'enseignant donne les règles à l'élève ;
- Explication des règles : le professeur donne des exemples tout au long du cours ;
- Application des règles : les enseignants utilisent des exercices pour évaluer l'atteinte des objectifs.

6.8. La méthode communicative

Avec l'ouverture des écoles bilingues, l'enseignement de la langue des élèves devient un préalable à l'enseignement du français. C'est là que le bouche-à-oreille et toutes les autres conditions favorisant la liberté d'expression en classe entrent en jeu.

« Les techniques utilisées dans l'enseignement de la langue orale encouragent les apprenants à vocaliser par le chant, complété par le rythme et la danse. Or, l'enseignement de la langue parlée passe principalement par des activités telles que le dialogue, le conte, l'utilisation de comptines, la poésie et le jeu de scène. » (Trefault, 1999 : 52).

Les élèves sont constamment sollicités pour s'exprimer et communiquer entre eux. Ces compétences sont principalement développées en première année d'étude de la langue, et sont répétées en français de la même manière en deuxième année.

Selon Thierry Trefault (1999 : 52), *« Tous les processus utilisés contribuent à la maîtrise des aspects communicatifs de la langue concernée. Alors, peut-on identifier une tendance dans la pédagogie française relevant de "l'approche communicative" ? »*

Dans une classe bilingue, le français est enseigné dans le même processus que la langue de l'élève. L'enseignant commence par des expressions orales et termine par des textes écrits. C'est à la fois un objectif à atteindre et une tâche à accomplir. De plus, il prend en charge de nouveaux apprentissages, peut manipuler et enregistrer du matériel pendant un certain temps. Les enseignants regroupent les cours pour éviter que les élèves ne se retrouvent seuls dans le processus de construction des apprentissages et pour faciliter la discussion entre pairs, la négociation, le débat, le jugement critique.

6.9. La méthode S.G.A.V.

En plus de la méthode communicative, la méthode d'enseignement du français dans les classes bilingues peut être liée à la méthode S.G.A.V. Dans son principe, celle-ci utilise fréquemment des images et des sons, de la perception sonore à la perception visuelle, synchronisant les associations, créant les conditions naturelles d'acquisition du langage.

Ainsi, les méthodes d'enseignement présentent les mots d'emprunt dans leur contexte. L'image peut visualiser la réalité à laquelle renvoie le texte de la réponse, mais aussi restituer une partie de l'environnement (spatio-temporel, psychologique, interactif) dans lequel les réponses peuvent s'échanger. Pour absorber les lignes de dialogue, la méthode utilise des jeux de

permutation et de substitution sous forme d'exercices de structure. De ce fait, le traitement des structures du langage s'est vu accorder une place importante.

Pour simuler l'apprentissage est utilisée une « *boîte de projection* » (cf. annexe), c'est-à-dire une boîte en bois avec une ouverture qui sert d'écran. Elle constitue un support pour la production des dialogues. À l'aide d'une manivelle, on peut actionner une bobine autour de laquelle sont enroulées une série d'images dessinées.

La bande dessinée se déroule sous les yeux de l'élève, dans une observation silencieuse. L'enseignant invite l'élève à imaginer ce qui a été dit dans la série d'images. Diverses propositions sont critiquées avant l'établissement du dialogue final. La séquence est répétée jusqu'à ce qu'elle soit mémorisée. Elle sert ensuite de base à des exercices sur la structure pour familiariser les élèves avec la grammaire de la langue.

Chaque groupe choisit et pratique une posture, des gestes et une intonation. Après cela, il y a une simulation de démonstration de la conversation. L'histoire est ensuite racontée de manière simple. La séquence d'actions proposées par les images est ensuite théâtralisée par le dialogue, tout en gardant une cohérence et une construction factuelle entre elles. Les élèves et les enseignants commentent, discutent et critiquent les différentes versions présentées jusqu'à ce qu'elles soient fixées dans la forme la plus acceptable. Enfin, en grand groupe, la dictée est écrite sur une feuille de papier, dans le but de converser une mémoire des activités de lecture et de langage en classe.

6.10. L'approche curriculaire par compétences (A.P.C)

C'est avec l'avènement du curriculum qu'une approche curriculaire par compétences a été mise en place pour enseigner les langues, dont le français et la langue de l'élève. C'est une approche globale et systématique de l'apprentissage. C'est une méthode de promotion d'une nouvelle vision de l'apprentissage, où les élèves sont les architectes de leur propre formation et travaillent régulièrement pour résoudre des problèmes et synthétiser des tâches. Cette nouvelle vision de l'apprentissage lève les barrières entre les disciplines.

L'A.P.C. met l'accent sur l'engagement de l'élève dans l'apprentissage. Elle tend à prendre la forme d'une participation active sous forme de discussions autour de documents ou de problèmes. Elle privilégie la mise en place de programmes pédagogiques, l'invitant à investir dans des démarches à moyen et long terme pour mobiliser une variété de compétences et de matériaux pour atteindre des objectifs précis. L'une des caractéristiques fondamentales de l'A.P.C., c'est de mettre les disciplines au service du savoir, et non l'inverse. À cette fin, cette

approche invite les enseignants et les élèves à construire des programmes éducatifs utilisant plusieurs disciplines.

L’A.P.C. repose donc sur une approche proactive basée sur des activités individuelles et collectives. Ces activités sont menées à l'aide de techniques qui captent l'attention des élèves et animent la classe. Parmi celles-ci, on trouve les techniques les plus couramment utilisées dans les écoles primaires au Mali, que nous allons développer maintenant.

6.10.1. Le travail de groupe

C'est une forme d'organisation du travail dans laquelle plusieurs groupes d'élèves travaillent autour d'une tâche donnée, dans un but commun à atteindre dans un laps de temps défini. Tous les travaux d'études peuvent être effectués par le biais de travaux de groupe, ce qui permet aux élèves de communiquer avec leurs camarades de classe et les enseignants. C'est aussi une technique utilisée dans la gestion d'un grand nombre de représentants du système éducatif malien.

Le travail de groupe nécessite une préparation par l'enseignant. En effet, c'est à lui de préciser les tâches à accomplir. Pour ce faire, il doit procéder à une description de ces tâches qui doit être claire et précise. Il doit définir la taille des groupes d'élèves – 4 ou 5, voire plus pour une classe à effectif élevé – et fixer les durées allouées aux différentes tâches. De plus, il doit, dans chaque groupe, désigner un conseiller, un rapporteur et un chronométrateur.

Au moment de la présentation, chaque groupe remet un rapport. Le groupe-classe sélectionne les meilleurs rapports, qui sont ensuite enrichis par les apports d'autres rapports, réécrits puis affichés dans la mémoire de la classe.

Les enseignants doivent s'assurer que les groupes ne restent pas statiques. Il est nécessaire de changer de temps en temps les tuteurs et les enregistreurs afin que tous les élèves puissent acquérir les compétences requises.

6.10.2. Le jeu de rôle

Une simulation de jeu de rôle est une technique qui place l'élève dans un environnement d'apprentissage contrôlé où il doit expliquer un rôle ou des rôles. En expliquant les rôles des autres, l'élève se joue lui-même. C'est donc une activité de libération et de construction.

Le jeu de rôle est la théâtralisation, la dramatisation d'un dialogue, d'une histoire ou de tout autre support où interviennent au moins deux personnages.

C'est un moment de détente pour les élèves, qui travaillent en petits groupes pour préparer leur mini-présentation, en libérant leur créativité (consultation pour construire une scène, attribuer des rôles, répéter puis démontrer devant leurs camarades). La durée de consultation est fixée par l'enseignant en fonction de la complexité du texte à interpréter. (In la Reforme de 1962 au Mali).

Le jeu de rôle peut être verbal ou non verbal. Les compétences de présentation et de communication sont une préparation essentielle, en particulier pour les jeux de rôle non verbaux.

Jeu de rôle verbal

Une bonne mémoire des dialogues ou une bonne compréhension du texte à jouer sont essentielles à la réalisation d'un RPG parlé. Dans les jeux de rôle verbaux, les élèves choisissent des personnages à incarner et tentent de s'identifier à eux en imitant leurs voix, leurs gestes et tous les personnages qu'ils produisent.

Jeu de rôle non verbal

Les élèves se distribuent les rôles en se concertant. Devant leurs camarades, ils produisent ensuite un jeu de rôle sans parler. Ils s'expriment par des gestes, les mimiques, bref ils communiquent au moyen du langage corporel.

6.10.3. L'enquête

Il s'agit d'une activité de recherche destinée à collecter et traiter des informations, des avis, des recommandations, etc. sur une réalité donnée. L'enquête est une technique bien connue dans le système éducatif malien. Principalement utilisé pour l'apprentissage des sujets d'éveil. Pour l'étude de l'histoire ou de la géographie du lieu de l'école, les élèves doivent recueillir auprès de leurs parents les informations requises. Afin que les élèves disposent du même matériel de référence, les activités d'enquête doivent être effectuées à l'avance : un questionnaire est élaboré au préalable par les enseignants et les élèves.

Après la phase d'enquête, les données recueillies auprès des différents groupes doivent être traitées par les élèves en classe, qui sélectionnent les meilleurs groupes. Les meilleurs résultats sont enrichis par les apports d'autres résultats, réécrits puis affichés dans la mémoire de la classe.

6.10.4. La visite de site

En milieu scolaire, les sorties éducatives ou les explorations consistent à amener les élèves à observer les éléments naturels. Il s'agit d'une activité interdisciplinaire, car elle peut s'appliquer

à tous les domaines de la formation. Cela fait partie du processus d'observation. Elle repose sur l'influence de la réalité concrète sur la construction des savoirs, sur la curiosité de l'enfant et son besoin d'information et d'explication.

La sortie éducative est le plus souvent utilisée dans les matières d'apprentissage précoce : sciences, histoire et géographie. Elle peut :

- *favoriser une compréhension de l'environnement ;*
- *développer un sens de l'observation et de l'analyse ;*
- *inculquer un esprit d'organisation, de méthode et de synthèse ;*
- *permettre la constitution d'un référentiel de sujets de recherche (document dont les élèves eux-mêmes sont auteurs). (Koura Diallo et al, 2003 : 4)*

Le travail de terrain est une activité menée en trois étapes principales :

La préparation de la visite

Le problème, ici, est que les enseignants doivent non seulement déterminer les savoirs, savoir-faire et savoir-être que doivent acquérir les élèves, mais aussi les moyens nécessaires pour y parvenir.

La visite proprement dite

L'enseignant collecte des données par le biais d'observations, de notes personnelles d'élèves, d'entretiens avec le personnel de terrain, de questionnaires, de photographies, d'instruments de mesure, etc. Cette étape sera suivie d'une discussion au sein du groupe.

L'exploitation de la visite

Cette phase comprend la livraison des résultats de la visite et l'apprentissage des leçons. Cette phase peut se dérouler en deux temps : récupération des résultats d'accès, discussion générale et synthèse.

6.10.5. La recherche collective d'idées ou « *brainstorming* »

C'est une technique de recherche dans laquelle l'apprenant rassemble, aussi rapidement que possible et sans esprit critique, toutes les idées inspirées par un fait, un problème ou un phénomène. La technologie est à la fois personnelle et sociale, reposant sur l'imagination de l'élève et la spontanéité du travail.

La recherche collective d'idées permet d'atteindre les objectifs suivants :

- *engager les élèves dans la construction des connaissances ;*
- *favoriser la créativité en donnant confiance aux élèves ;*
- *favoriser l'autonomie et le travail d'équipe ;*
- *comprendre tous les aspects du problème.* (Koura Diallo et al, 2003 : 6).

Le brainstorming se décompose en trois étapes :

Analyse

L'activité commence par une analyse du sujet du problème, permettant à tous les élèves de bien le comprendre. L'enseignant présente ensuite la démarche, et guide les élèves en leur posant des questions de la manière la plus ouverte possible.

Recueil des idées

L'enseignant prend les consignes, qu'il formule et commente une à une afin que l'élève puisse exprimer toutes les idées qui lui viennent à l'esprit. C'est la véritable étape de la recherche collective d'idées. Le rapporteur prend note des idées présentées.

Classement et sélection

Après que les instructions ont été données, et que les idées ont été publiées et enregistrées – dans l'ordre, savoir avoir été révisées –, ces dernières sont triées, puis sélectionnées afin d'être utilisées. Les idées non réservées sont supprimées de la liste après interprétation, et les idées retenues sont classées de manière à produire un texte structuré.

Dans la recherche continue de moyens de faciliter l'apprentissage des langues, le Ministère de l'Éducation a reçu le soutien d'ONG qui lui fournit de nouveaux éléments basés sur de nouvelles recherches dans leurs domaines respectifs. Dans les pages suivantes, nous décrirons les principales méthodes pédagogiques initiées par certains des partenaires internationaux de l'École du Mali depuis le programme pilote bilingue en 2000.

6.11. Les principaux changements pédagogiques

6.11.1. L'éducation à la vie familiale et en matière de population

En 1989, le Bureau National de l'Éducation de Base a introduit l'Éducation à la Vie Familiale et En Matière de Population (E.V.F/E.M.P.) dans le cursus scolaire. L'initiative répond à la

volonté d'offrir aux élèves une éducation plus harmonieuse et mieux adaptée aux réalités socio-économiques du pays. S'adressant à tous les niveaux d'enseignement, il contribue également à résoudre divers problèmes démographiques qui entravent le développement économique et social. Cette innovation vise deux objectifs. « - *Promouvoir la mise en œuvre des politiques de population ; - Créer chez les élèves des comportements propices à l'amélioration de leur cadre de vie, de protection et d'assainissement.* » (Koura Diallo et al, 2003 : 6).

L'éducation à la vie familiale et à la population a été intégrée dans les programmes existants dans plusieurs disciplines. Le premier cycle de l'éducation de base soutient des matières telles que l'éducation civique et morale, les sciences d'observation, les mathématiques, l'histoire, la géographie et l'économie domestique. Au deuxième cycle, dans l'enseignement secondaire général et la formation des enseignants, les matières couvertes sont l'éducation civique et morale, l'histoire, la géographie, la biologie, les mathématiques et l'économie domestique.

Le premier axe de cette innovation pédagogique s'appelle « *Développement démographique et socio-économique* ». Il traite de l'analphabétisme, de la forte croissance démographique et de la forte immigration. Le deuxième domaine, appelé « *Vie familiale et qualité de vie* », traite des valeurs sociales et morales, de l'inclusion des femmes dans le processus de développement et de la santé familiale. Le dernier domaine, « *Environnement et qualité de vie* », est consacré à la dégradation de l'environnement.

6.11.2. L'éducation de l'environnement

En octobre 1990, l'éducation à l'environnement (EE) a commencé au niveau de l'enseignement primaire pour développer chez les élèves des comportements propices à une bonne gestion de l'environnement. Il couvre toute la pyramide scolaire, du primaire au supérieur, et recèle de nombreuses promesses pour la protection de l'environnement et la défense de l'écosystème sahélien. Ses objectifs sont :

- La promotion des thèmes d'apprentissage dans l'enseignement scolaire liés à la lutte contre la sécheresse et la désertification, la découverte et la compréhension de l'environnement sahélien ;
- L'analyse des différentes mutations vécues par l'environnement sahélien ;
- Le développement des attitudes et des compétences des élèves sur la base d'activités pratiques leur permettant d'aborder les questions de désertification et de protection de l'environnement.

Pour accompagner la réussite de ce changement, une quinzaine d'ouvrages pédagogiques ont été élaborés et réalisés à destination des enseignants et des élèves :

Un guide de l'enseignant, un livre de l'enseignant, un livre de l'élève, un livre de lecture pour les 3^{ème} et 4^{ème} années, un cahier d'activités pour les 5^{ème} et 6^{ème} année, un cahier à messages, un livre de bande dessinée intitulé « découvrons notre environnement » pour les 1^{ère} et 2^{ème} années, un livre de l'alphabet environnemental pour les 1^{ère} et 2^{ème} années ; un tableau indicatif d'intégration de l'Education Environnementale au programme et un manuel de formation des Equipes Pédagogiques Locales (EPL). (Ministère de l'Éducation de Base au Mali, 1993)

6.11.3. L'instruction aux droits humains et à la culture de la paix

En décembre 1998, a été signé un décret portant création du Comité de pilotage du Programme national d'éducation culturelle pour la paix et les droits de l'homme (E.C.P.D.H). Le plan vise à transmettre un ensemble de valeurs, d'attitudes, de traditions, de comportements et de volonté à « *un style de vie fondé sur le rejet de la violence* », le respect de la vie, la promotion et la pratique de la non-violence par l'éducation, le dialogue et la coopération. Selon Koura Diallo & al, (2003 : 9) « *La culture de la paix et l'éducation aux droits de l'homme auprès des plus jeunes est l'un des moyens les plus appropriés pour promouvoir des valeurs universelles et des comportements pacifiques et respectueux de la vie.* »

Les idéaux de paix, de dialogue et de coexistence pacifique passent nécessairement par l'école, et cela reste le meilleur moyen de sensibiliser une communauté en faveur de la paix et du respect des droits de l'homme.

En outre, nous passons en revue les méthodes d'enseignement du français, les écoles classiques et les écoles bilingues. Chacune des méthodes décrites a des caractéristiques spécifiques. Nous utilisons des méthodes chronologiques pour montrer que ces méthodes sont interdépendantes dans une logique de rattrapage visant à améliorer la qualité de l'apprentissage du français. Selon nous, la diversité des approches reflète les difficultés généralement rencontrées par les systèmes éducatifs pour offrir aux élèves un enseignement de qualité.

Nous allons maintenant nous intéresser à l'enseignement/apprentissage en langues et la communication à l'école primaire au Mali.

Chapitre 7. Enseignement/apprentissage en langues et communication à l'école primaire au Mali

Ce chapitre porte sur l'analyse des modalités d'acquisition des compétences visées par l'enseignement/apprentissage des langues. Nous présenterons d'abord les activités visant à développer chez les élèves des compétences en langues et communication. Nous décrirons ensuite les principales modalités de réalisation de ces activités.

7.1. Introduction au domaine des Langues de communication (L.C.)

Le domaine L.C. comprend la langue nationale et le français. Les activités entreprises visent à atteindre progressivement un objectif, régulièrement validé en termes de compétences à développer, à savoir (référentiel du curriculum, 2000) : communiquer oralement selon des modalités variées ; lire des énoncés écrits variés ; exprimer par écrit sa pensée, de façon cohérente et structurée, dans des situations de la vie courante.

7.1.1. Communiquer oralement selon des modalités variées

Cette compétence, qui intègre la compréhension et l'expression orale, se réalise à travers des activités diverses favorisant l'écoute, la concentration, l'expression orale d'un point de vue, d'une opinion, d'un sentiment, à partir de supports variés tels que le conte, l'album, la bande dessinée, les textes fonctionnels, les textes documentaires etc. Elle s'évalue à travers les productions d'élèves.

7.1.2. Lire des énoncés écrits variés

Cette compétence est développée par l'interaction avec la mécanique du langage (alphabet, syllabes, éléments grammaticaux), la conscience lexicale (vocabulaire), la fluidité (lecture courante, expressive et rapide), la compréhension (motivation, hypothèses, validation) et les conventions textuelles (sens de lecture, ponctuation, indices grammaticaux). Les supports pédagogiques pour son développement sont les contes, les albums, les bandes dessinées, les textes fonctionnels, les textes documentaires, etc. Elle est évaluée au moyen de stratégies d'animation élaborées par les enseignants.

7.1.3. Exprimer par écrit sa pensée, de façon cohérente et structurée, dans des situations de la vie courante.

Cette compétence se développe à travers des activités liées à la libre expression par l'élève d'un sentiment et/ou d'un état, ainsi qu'au style, à la cohérence, à la clarté et à la convention d'un texte écrit (ex. majuscules, paragraphes, symboles typographiques, etc.). Elle utilise les mêmes supports pédagogiques que les compétences précédentes, notamment les histoires, les albums, les bandes dessinées, les textes fonctionnels, les textes documentaires, etc. Elle est évaluée à travers le travail de l'élève.

Ces trois compétences sont exercées de manière intégrée, progressive et systématique. À cet effet, les acquis à l'oral sont mobilisés pour la lecture et l'écriture, et ceux de la lecture pour la production d'écrits et la production orale. De même, les acquis en écriture ou en lecture sont mobilisés pour l'oral, d'où leur interdépendance.

7.2. Description des méthodes utilisées dans l'acquisition des compétences

Le système éducatif du Mali a recours à des approches variées dans l'acquisition des compétences liées à l'enseignement-apprentissage des langues en contexte bilingue.

7.2.1. Enseignement de l'oral

De la première à la sixième année, les stratégies utilisées pour l'enseignement de l'oral dans les classes bilingues reposent sur les mêmes démarches.

7.2.2. L'approche fondée sur « les nouvelles de la classe »

Chaque jour, les classes de L.C. sont réalisées sur la base des « nouvelles de la classe ». Cette activité utilise des événements proposés par les élèves. La méthode utilisée est la suivante :

- l'enseignant demande à l'élève s'il a des nouvelles à partager avec la classe ;
- il écoute l'élève et sélectionne deux ou trois phrases parmi les nouvelles partagées ;
- il annonce ce qu'il va écrire au tableau et demande à l'élève de le lui épeler ;
- il étudie les consonnes initiales et tous les sons que nous entendons dans un mot.

À ce stade, afin de motiver les élèves, il remplace les pronoms personnels (s'il y en a) par leurs noms ; lorsque deux ou trois phrases sont écrites, toute la classe relit le texte. Pour vérifier la bonne lecture, l'enseignant :

- lit le texte à l'envers à partir du dernier mot ;
- oblige certains élèves à lire seuls ;

- crée des phrases farfelues en prenant des mots de gauche à droite, même si cela ne présente aucun sens ;

Afin de créer un souvenir de classe, chaque jour, par un élève différent, ces actualités sont retranscrites dans un cahier spécial. Cette activité favorise l'expression orale, valorise la contribution, et aussi engage les élèves, qui apprécient particulièrement de voir leur nom dans la mémoire de la classe.

C'est aussi l'occasion de travailler les mécanismes du langage. En effet, c'est à partir de cette activité que l'enseignant sélectionne des phrases qui permettent aux élèves de progresser ou de les faire travailler sur des faits spécifiques de la langue, tels que : des sons particuliers, le vocabulaire d'un thème étudié, des expressions particulières, des mots courants, etc. Les élèves progressent tout au long de l'année, les enseignants veillent à ce qu'ils ne recourent pas aux mêmes types de phrases. De plus, les enseignants donnent également des règles d'orthographe simples aux élèves lorsqu'ils ont affaire à des consonnes initiales ou à des sons.

Ainsi, pour écrire la phrase choisie au tableau, l'enseignant demande à l'élève d'étirer le mot, c'est-à-dire de le prononcer lentement, pour entendre tous les phonèmes. C'est le graphème correspondant que l'élève dicte. Si une erreur se produit, l'enseignant travaillera avec l'élève pour la résoudre.

La retranscription des productions issues des « nouvelles de la classe » donne lieu à l'initiation à l'écriture. En fait, il représente la première étape de l'élève dans l'apprentissage de l'écriture. C'est alors qu'il commence à comprendre les codes alphabétiques, réalise que les lettres et les sons sont étroitement liés, expérimente les combinaisons de lettres et s'oriente généralement dans l'écriture. Ce type d'écriture est appelé « *écriture spontanée* ». Il s'agit d'un comportement personnel qui ne suit aucune norme d'écriture. Les élèves sont libres d'exprimer leurs opinions et leurs idées sans aucune correction. L'importance est uniquement accordée au contenu de la production.

L'écriture spontanée permet aux élèves de s'exprimer très rapidement, même s'ils sont loin de maîtriser l'orthographe et la grammaire de la langue. Elle lui donne le temps de comprendre les principes de l'alphabet. Lorsque ces principes sont compris, les enseignants commencent des leçons d'orthographe et de grammaire plus formelles, et guident les élèves afin qu'ils s'autocorrigent à l'aide de documents de référence tels que des dictionnaires. Ainsi, l'écriture spontanée offre aux enseignants l'occasion de travailler sur les mécanismes du langage, en particulier l'orthographe correcte et le renforcement des relations graphème-phonème.

7.2.2.1. L'approche par les jeux

Le travail de conscience phonétique et phonémique est aussi une opportunité pour les enseignants de développer les compétences orales des élèves. En effet, dans l'enseignement et l'apprentissage de l'alphabet de la langue nationale, les enseignants ont recours à diverses activités ludiques :

Le jeu de concentration

- l'enseignant demande aux élèves de former un cercle et de lire les alphabets dans l'ordre ;
- il tape un rythme dans ses mains ;
- chaque fois qu'il tape, un élève dit la lettre suivante ;
- l'élève qui ne dit pas la bonne lettre est éliminé.

Si la classe réussit à réciter l'alphabet sans erreur du début à la fin, l'enseignant demande aux élèves de réciter l'alphabet à l'envers.

Une combinaison de lettres majuscules et minuscules

- l'enseignant prend deux jeux de cartes de lettres, l'un avec les majuscules et l'autre avec les minuscules ;
- il distribue deux jeux de cartes aux élèves ;
- il demande à ceux qui ont la même lettre de se regrouper.

Le jeu facile

- l'enseignant divise la classe en deux groupes ;
- il désigne des représentants dans chaque groupe ;
- les représentants se lèvent et l'enseignant leur montre une carte avec la lettre ;
- le premier représentant, identifié par son nom ou ses initiales, reçoit un point pour son groupe ;
- les deux premiers délégués restent assis et les deux autres sont sélectionnés pour continuer la partie.

Les Tap-Tap (et variantes)

- l'enseignant montre quelques lettres au tableau noir ;
- il divise les élèves en deux rangées ;
- il invite le premier à tenir un objet qu'il utilisera pour taper (un stylo, un bâton, une craie, etc.) ;
- il dit le nom ou la prononciation d'une lettre au tableau ;
- le premier élève qui écrit la bonne lettre au tableau rapporte un point à son équipe.

Variante 1 : le professeur donne un mot et l'élève prononce les initiales. (Exemple : l'enseignant dit livre, l'élève doit appuyer sur L).

Variante 2 : le professeur donne un mot contenant un son au tableau. Ce son peut être n'importe où dans le mot. (Exemple : l'enseignant dit "sac", l'élève doit appuyer sur A). (Ministère de l'Éducation, de l'Alphabétisation et des langues nationales au Mali, 2009 : 26).

Les Lettres manquantes (et variantes)

- l'enseignant met les lettres de l'alphabet au tableau noir ;
- il dit aux élèves de se cacher les yeux ;
- il enlève une lettre et demande aux élèves de lui dire quelle lettre manque.

Variante 1 : l'enseignant commence avec un tableau de carrés vides (autant de carrés que de lettres dans l'alphabet de la langue nationale). L'élève tire une carte avec une lettre écrite dessus et la place là où la lettre aurait sa place dans l'alphabet. (Ex. le « F » viendrait dans le sixième carré).

Variante 2 : l'enseignant donne un mot, l'élève trouve la carte avec la lettre correspondant à la lettre initiale, puis la place au bon endroit sur le tableau des lettres.

Variante 3 : l'enseignant inverse deux lettres sur le tableau complet et les élèves devinent quelles sont les deux lettres inversées.

Variante 4 : L'enseignant enlève trois ou quatre lettres et, avec les lettres manquantes, les élèves reconstituent un mot familier.

Les consonnes et les voyelles

- L'enseignant invite la classe à réciter les lettres sans les voyelles.
- Les élèves se taisent et tapent dans leurs mains au lieu de dire des voyelles.
- Aussi, parfois, les élèves se taisent et applaudissent au lieu de dire des consonnes.

La lettre mystérieuse

- L'enseignant choisit une lettre dans son esprit.
- Il ne dit pas à l'élève de quelle lettre il s'agit.
- L'enseignant fait deux colonnes au tableau, l'une avec « oui », l'autre avec « non ».
- Il invite les élèves à donner des mots au hasard.

« - Lorsque le mot contient la lettre mystère, l'enseignant l'écrit dans la colonne « oui », si le mot ne contient pas la lettre mystère, il l'écrit dans la colonne non.

- Les élèves devinent quelle est la lettre mystère. » (Ministère de l'Éducation, de l'Alphabétisation et des langues nationales au Mali, 2009).

7.2.2.2. L'approche par le dialogue

L'enseignement-apprentissage des compétences orales passe également par des activités portant sur le dialogue, surtout aux premières années de scolarisation. À cet effet, le maître fait usage des approches participative et interactive à travers le recours aux discussions, aux répétitions, à l'expression guidée puis libre. La démarche méthodologique est la suivante :

En première année (langue nationale) :

- identification des personnages et lecture des images ;
- présentation muette d'un film par l'enseignant (2 fois) ;
- jeu de rôle non verbal de l'élève (il s'agit de la présentation d'une situation, pas d'un geste) ;
- présentation orale par l'enseignant (1 fois) ;
- mise en situation orale par les élèves (travail en groupe) ;
- mémoire (par répétition) et correction phonétique (interaction) ;
- jeu de rôle verbal par les élèves ;
- discours oral ;
- présentation écrite.

En deuxième année (langue nationale) :

- identification des personnages et lecture des images ;
- présentation muette d'un film par l'enseignant (2 fois) ;
- jeu de rôle verbal de l'élève (il s'agit d'une présentation d'une situation, pas d'un geste) ;
- présentation verbale par l'enseignant (1 fois) ;
- mise en situation verbale par les élèves (travail en groupe) ;
- mémoire (par répétition) et correction phonétique (interaction) ;
- jeu de rôle verbal par les élèves ;
- discours oral : c'est un résumé oral du dialogue, il est produit individuellement dans un style narratif ;
- discours écrit : c'est une continuation du dialogue imaginé par l'élève, il est d'abord produit individuellement puis en synthèse collective. Les meilleurs discours sont modifiés par les groupes de la classe et intégrés à la mémoire de la classe. D'autres textes corrigés serviront d'exercices de duplication.

En deuxième année (langue française) :

- identification des personnages et lecture des images ;
- présentation muette d'un film par l'enseignant (2 fois) ;
- jeu de rôle non verbal de l'apprenant (il s'agit d'une présentation d'une situation, pas d'un geste) ;

- présentation verbale par l'enseignant (1 fois) ;
- jeux de rôle non verbaux (travail de groupe) par les élèves ;
- répétition, mémoire et correction phonétique (interactif) ;
- jeu de rôle verbal par les élèves ;
- discours oral : c'est un résumé verbal du dialogue, il est produit séparément dans un style narratif ;
- discours écrit : c'est une continuation de la conversation imaginée par l'apprenant. Il est produit individuellement dans un récit, d'abord par l'enseignant, puis à mesure que l'apprenant en devient capable.

Les activités liées au dialogue conduisent également à l'écriture. L'enseignant s'assure que les énoncés oraux produits par les élèves, en situation de jeu de rôle, sont cohérents et structurés, afin de préparer des énoncés écrits. Alors, dans la conversation parlée, les élèves communiquent en utilisant l'intonation, le rythme, les pauses, les expressions faciales. Le discours qu'ils produisent est écrit par l'enseignant sur une bande de papier puis affiché en tant qu'élément de mémoire de classe. Ils observent le travail de l'enseignant qui attire leur attention sur l'application du code de l'écrit, c'est-à-dire le graphisme des mots, le développement logique des mots et la cohérence du texte.

Le discours écrit contient donc nécessairement des situations nouvelles liées au dialogue. Il est beaucoup plus long que le discours oral. Lors de la mise en œuvre, les enseignants sont attentifs à la bonne orthographe des mots et au respect de la macrostructure du texte.

En définitive, la stratégie d'enseignement de la langue parlée dans une classe bilingue est un ensemble d'activités libératrices et ciblées qui permettent aux élèves d'intégrer la pensée et l'action, l'esprit et le corps.

7.2.3. Enseigner/apprendre à lire

La lecture comprend deux éléments de même importance : le décodage et la compréhension. Ces deux éléments se renforcent mutuellement, car ils fonctionnent simultanément.

7.2.3.1. Le décodage

Cette composante de lecture est principalement envisagée au cours des deux premières années d'apprentissage. Il y a un livre à lire chaque année. Le livre de la première année est composé uniquement de mots monosyllabiques avec quarante séquences, et celui de la deuxième année, de mots polysyllabiques avec trente séquences.

Les textes du livre I sont conçus avec des images dans des phrases, dans le but de représenter des mots polysyllabiques et des mots contenant des lettres qui n'ont pas été vues en classe.

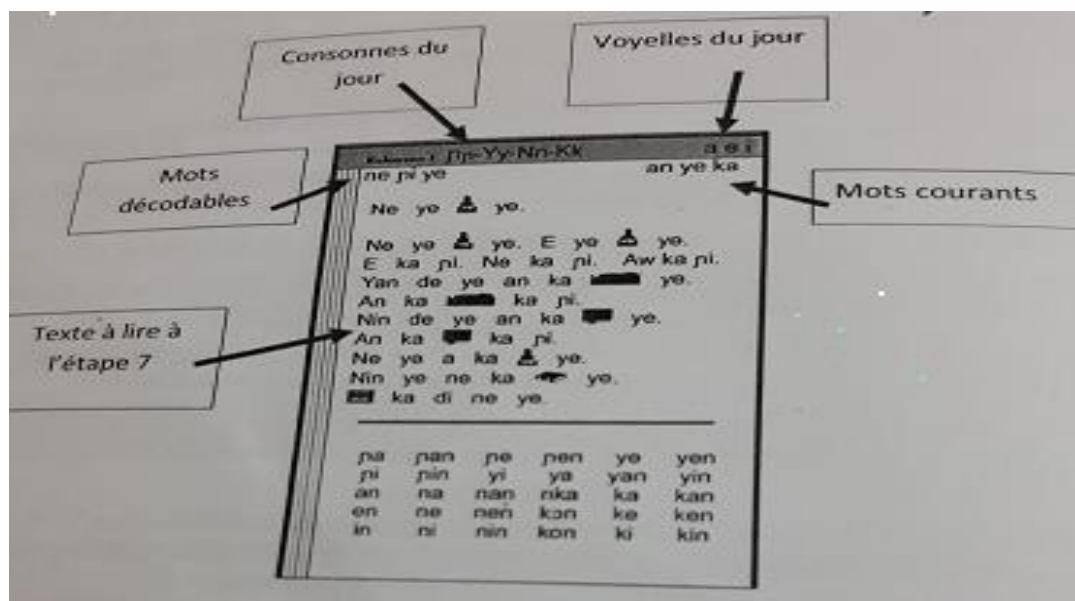


Figure 3 : une page du livre 1 sur le décodage des mots.

Remarque : La langue bambara est utilisée comme référence dans ce document.

La première année des activités de décryptage est divisée en sept étapes⁸¹ :

Étape 1 : Révision.

Elle comprend la révision des textes appris dans la leçon précédente. La procédure est la suivante :

- l'enseignant présente le texte et demande aux élèves de pointer les lettres apprises, les mots traduisibles et les mots courants ;
- il demande aux élèves de compter le nombre d'occurrences des mots appris dans le texte ;
- il fait lire le texte aux élèves pour vérifier s'ils sont capables de le lire par eux-mêmes, et, si nécessaire, il reprend entièrement le cours ;
- il corrige les erreurs, au cas où certains élèves ne comprendraient pas, répète les consignes indiquées dans les étapes, qui diffèrent selon qu'il s'agit d'une lettre, d'un mot décodable ou d'un mot courant.

Étape 2 : Initiation à la manipulation des sons.

Cela inclut la permission aux élèves de distinguer et de manipuler les sons dans les mots. Elle se fait purement à l'oral. La méthode utilisée est la suivante :

- l'enseignant utilise les trois mots décodables indiqués en haut à gauche du livre (voir image ci-dessus) ;

⁸¹ Guide de l'enseignant en lecture-écriture pour les cours de langues et communication.

- il prononce le mot et l'élève le répète une fois ;
- il indique le nombre de sons dans le mot ;
- il dit le mot et l'élève le répète 3 fois ;

Exemple de manipulation du son dans un mot :

(« M » pour l'enseignant ou l'enseignante, « E » pour l'élève et « EE » pour les élèves).

Soit le mot « si »,

- M : combien de sons se trouvent dans le mot « si » ?

- E : deux.

- M : le premier son est ?

- E : [s].

- M : le deuxième son est ?

- E : [i].

- M : maintenant dites « si ».

- EE : « si ».

- M : maintenant dites « si » sans le [s].

- EE : [i].

- M : maintenant dites « si » sans le [i].

- EE : [s].

Le maître fait ensuite des exercices de manipulation de ces deux sons :

- M : dites « si ».

- EE : « si ».

- M : à la place de [s] mettez [m].

- EE : « mi ».

- M : à la place de [m] mettez [i].

- EE : « li ».

- M : dites « si ».

- EE : « si ».

- M : à la place de [i] mettez [a].

- EE : « sa ».

- M : à la place [a] mettez [o].

- EE : « so ».

L'enseignant poursuit ce type de manipulation jusqu'à ce que la conscience phonémique de l'élève soit renforcée. Pour ce faire, il a manipulé plusieurs fois le son avec le mot du jour. Chaque fois qu'il entend un élève faire une erreur, il s'arrête. Il en profite pour souligner les différentes prononciations du mot. Il répète ensuite ces différentes prononciations jusqu'à ce que l'élève puisse lui aussi le faire correctement.

Étape 3 : Prise de conscience phonologique.

Il s'agit d'établir une relation entre le nom et le son de la nouvelle lettre du jour.

Pour ce faire, l'enseignant commence par écrire la lettre du jour au tableau. Puis il nomme et prononce la lettre :

- M : cette nouvelle lettre s'appelle < B >, et elle se dit /b/.
- M : à mon tour : cette lettre s'appelle < B > et elle se dit /b/.
- M : à votre tour : cette lettre s'appelle < B > et elle se dit /b/.

L'enseignant modifie alors les noms et les prononciations des lettres précédemment vues dans le fichier lexical. Les instructions pour introduire de nouvelles lettres et de nouveaux sons sont les mêmes. Le maître répète ces instructions jusqu'à ce que tous les élèves puissent répondre correctement. De plus, parfois, il relie des cartes de lettres à la lettre du jour et demande à l'élève d'essayer de lire les syllabes formées. Si la prononciation est mauvaise, il s'arrête pour la corriger.

Étape 4 : Décodage.

Il consiste à associer des sons et des lettres dans des mots. Les mots qui doivent être décodés sont les mêmes mots qui ont été appris oralement à l'étape 2. La différence à ce stade est que le décodage se fait par écrit.

La démarche consiste d'abord à écrire les mots au tableau. L'enseignant demande ensuite aux élèves de lire à haute voix. S'ils ont des difficultés à lire les mots, il les lit à haute voix et leur demande de les répéter. Le processus est le suivant :

M : le mot est _____ ?

- EE : [ba].

- M : le premier son est _ ?

- EE : /b/.

- M : le deuxième son est _____ ?

- EE : /a/.

L'enseignant glisse alors lentement le doigt sous les deux lettres et demande à l'élève de lire lentement :

- M : le mot est _____ ?

- EE : [b.... a].

Ensuite, il glisse rapidement son doigt sous le mot, permettant à l'élève de lire rapidement le mot :

- M : le mot est _____ ?

- EE : [ba].

- M : quel est le sens de [ba] ?

Les élèves donnent oralement le sens des mots et l'enseignant résume les réponses données par les élèves. Finalement, le processus de décodage du mot « *ba* » peut se décomposer en trois phases : « *Reconnaissance des mots, lecture des mots, signification des mots.* »

Puis, l'enseignant procède à la révision des mots décodables vus précédemment :

- il fait lire dans le désordre les mots sur le fichier ;
- il utilise des cartes de mots décodables qu'il présente aux élèves pour éviter la mémorisation des mots du fichier lexical ;
- il fait lire lentement et rapidement les lettres vues associées à la lettre du jour ;
- il fait des combinaisons de carte-lettre avec la lettre du jour et fait lire rapidement les mots formés ;
- il ajoute les nouveaux mots décodables du jour au fichier lexical.

Étape 5 : Étude du mot courant.

Cela consiste à identifier des mots courants dans le texte. Le maître utilise des mots courants dans les phrases. Chaque mot, il le répète deux ou trois fois. Puis, il l'écrit au tableau noir et le relit encore et encore. Plus tard, il demandera aux élèves le sens de ce mot. Le processus est le suivant :

- M : le mot courant est _____ ?

- EE : les élèves lisent le mot.

- M : lisez encore !

- EE : les élèves répètent plusieurs fois.

- M : quel est le sens du mot ?

- EE : les élèves donnent le sens du mot ensemble.

L'enseignant résume les réponses données par les apprenants avant de procéder à la révision des mots courants vus précédemment. Pour ce faire :

- il griffonne des mots courants à partir d'un fichier lexical ;

- il écrit et fait lire un mot courant au tableau ;

- il retire une lettre du texte écrit et demande à l'élève de trouver la lettre manquante ;

- l'élève prononce la lettre ;

- l'enseignant demande aux élèves de remettre les lettres manquantes ;

- il relit le mot ainsi reformulé.

L'enseignant continue le même processus avec deux ou trois mots courants. Chaque fois qu'il constate une erreur de prononciation des mots, il procède à la correction de la manière suivante :

- M : le mot courant est _____ (il donne aux élèves le mot). Lisez !

- EE : les élèves lisent le mot et le répètent plusieurs fois.

- M : quel est le sens du mot ?

- EE : les élèves disent le sens du mot.

Étape 6 : phase de la lecture expressive par enseignant en 1^{ère} année.

Pour le maître, elle consiste à lire à haute voix pour la compréhension et le vocabulaire.

Il lit le texte deux fois. Il commence par une lecture expressive à haute voix, qui sert de modèle aux élèves. Afin de développer les compétences des élèves en compréhension orale, il prend des pauses, leur pose des questions qui leur permettent de déduire, de raconter des histoires ou de prédire ce qui va se passer ensuite, ainsi que d'acquérir un nouveau vocabulaire.

Puis, l'enseignant relit le texte par parties, et pose de petites questions de compréhension sur les parties lues. Il sélectionne deux ou trois mots dans le texte et demande aux élèves de donner leur sens. S'il se rend compte que l'élève ne comprend pas, il expliquera rapidement le mot. Enfin, il fait une dernière lecture du texte et demande à l'élève de l'enrichir, créer une suite, etc. Ainsi, il permet aux élèves de développer leurs capacités d'imagination.

Étape 7 : Phase d'entraînement à la lecture courante et à l'écriture.

Pour l'entraînement à la lecture, la démarche se présente comme suit :

- l'enseignant distribue le livret aux élèves ;
- il discute directement avec l'élève du sens de chaque image du texte, en prêtant attention aux consignes ;
- il lit le texte intégral et le relit si nécessaire ;
- lorsqu'il lit, il s'assure que l'élève suit la lecture dans son livre ;
- si nécessaire, il vérifie si l'élève reconnaît les lettres et les mots du texte ;
- à la fin, il autorise les apprenants à lire leur livre à voix basse. À ce moment, il circule pour aider les plus faibles à lire.

Dans la phase d'initiation à l'écriture, le maître choisit une phrase du texte du jour et la fait d'abord déchiffrer par les apprenants :

- l'enseignant lit la phrase à haute voix ;
- les élèves la lisent ;
- l'enseignant identifie dans cette phrase un ou plusieurs mots contenant les lettres du jour ;
- il choisit un mot parmi les réponses données par les élèves ;
- il leur demande d'indiquer la lettre du jour dans le mot ;
- il leur demande de l'écrire lettre par lettre ainsi que de former des mots ;
- les élèves indiquent la lettre du jour ;
- l'enseignant copie les lettres au tableau ;
- il en fait la reproduction avec les apprenants ;
- il réécrit lentement chaque lettre pour leur permettre d'en suivre les différentes parties ;
- il demande aux élèves d'écrire les lettres sur leurs ardoises ;
- il montre ensuite une phrase contenant des mots décodables et demande aux élèves de les identifier ;
- les élèves tentent de reconnaître les mots décodables ;
- l'enseignant écrit chaque mot au tableau, lettre après lettre ;
- les élèves écrivent les mots sur leur ardoise ;
- l'enseignant leur demande de citer les lettres déjà apprises ;
- l'élève cite les lettres apprises.

En 2^{ème} année, les activités visant au décodage des mots se déclinent en cinq (5) étapes (Op. Cit.). Le livre 2 donne à l'enseignant une grille de progression :

Première étape : Révision des lettres, des mots décodables et des mots courants, surtout les lettres difficiles pour les apprenants.

Deuxième étape : Elle concerne les syllabes visuelles. Ici, l'enseignant amène les élèves à former

des mots à partir de radicaux, en ajoutant des syllabes avant ou après eux.

Troisième étape : Étude des mots entiers, de la construction de phrases et de la production de textes.

L'enseignant prend au minimum trois mots, et, au maximum, cinq. La démarche utilisée est la suivante :

- l'enseignant demande aux élèves quel est le nombre de syllabes d'un mot ;
- il leur demande de lire lentement puis rapidement le mot, ensuite le sens ;
- il leur demande d'écrire sur leur ardoise le mot seul, puis dans une petite phrase ;
- à la fin, il leur demande de produire un petit texte.

Quatrième étape : Lecture expressive par l'enseignant en 2^{ème} année.

La procédure est la suivante :

- l'enseignant lit le texte intégral ;
- il reprend la lecture par paragraphes et pose des questions de compréhension.
- il travaille le vocabulaire.
- il fait une dernière lecture du texte et demande aux élèves de l'enrichir à l'oral.

Cinquième étape : Entraînement à la lecture courante.

La méthode utilisée est la suivante :

- les élèves ouvrent leurs livres ;
- l'enseignant vérifie qu'ils sont sur la bonne page ;
- il leur demande d'essayer de lire le texte par eux-mêmes ;
- il lit lui-même le texte, puis les élèves le relisent, mais silencieusement ;
- il circule entre les tables pour s'assurer que les élèves suivent ;
- dans chaque séquence, il accompagne les élèves en difficulté ;
- à la fin, il demande à quelques apprenants de faire la lecture à haute voix et il pose des questions de compréhension.

Ces différentes étapes du décodage donnent à l'élève une base solide sur laquelle les autres conventions de textes et autres mécanismes de la langue viendront se bâtir, dans les classes suivantes, telles que la grammaire, la syntaxe, les conjugaisons, etc.

Puisqu'il permet de renforcer les relations graphèmes-phonèmes, le niveau I (1^{ère} et 2^{ème} années) du curriculum bilingue constitue une étape cruciale dans l'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture.

7.2.3.2. La compréhension

La compréhension est l'essence même de la lecture. Pour être un lecteur efficace, l'élève doit être capable de réaliser une lecture fluide, c'est-à-dire de lire avec précision, expressivité et

rapidité. Pour ce faire, l'activité de lecture est divisée en trois (3) phases, intégrées à chaque leçon. Et, de la première à la sixième année, il existe différents stades de progression.

7.2.3.2.1. Les phases de la lecture

- La pré-lecture :

C'est la phase où l'élève se prépare à être exposé au texte. Il s'agit d'une étape importante qui facilite l'entrée dans le texte et favorise la formulation d'hypothèses.

Avant même de lire le texte, l'enseignant mobilise les connaissances déjà acquises par l'élève, et crée un horizon d'attente par une activité qui consiste à présenter, sous des formes variées, le titre, les images (si le texte est accompagné d'illustrations), le thème, le vocabulaire, cela sans expliquer ce qui va se passer dans le texte. Ainsi l'élève peut-il anticiper sur la recherche du sens et formuler des hypothèses qui vont amorcer la compréhension. La démarche de présentation se déroule comme suit :

- l'enseignant montre des images, s'il y en a, et demande de les expliquer ;
- il demande aux élèves d'imaginer ce qui va se passer à partir de ce qu'ils voient ;
- il leur fait lire le titre du texte ;
- il demande aux élèves d'imaginer ce qui va se passer dans ce texte à partir du titre ;
- il conduit les élèves à établir des liens entre « titres et images » ;
- il utilise les mots du titre pour travailler sur les mécanismes de la langue.

Ce type de mise en route engage l'apprenant dans une activité de prédiction où le maître développe et renforce le vocabulaire relié au thème du texte et aux mots-clés qu'il trouvera dans le texte.

- La lecture :

Elle consiste en une construction structurée du sens du texte sous forme d'atelier. Elle se fait en fonction de l'objectif (communicatif, linguistique, etc.) de la leçon. C'est une lecture guidée reposant sur une ou plusieurs consignes qui favorisent les entrées dans le texte et orientent le lecteur dans la construction du sens. La finalité de cette phase est la compréhension approfondie du texte dans sa totalité. Voici les différentes étapes de cette approche :

- les élèves lisent individuellement et silencieusement le texte ;
- l'enseignant lit et les incite à faire des hypothèses à travers des questions ouvertes, auxquelles il y a plusieurs possibilités de réponse ;
- il les encourage à comprendre en imaginant, en visualisant, en faisant des liens ;
- il les amène à explorer la forme du texte, et à développer le nouveau vocabulaire par la mimique, le recours à des jeux, à des étiquettes, etc. ;

- il demande aux apprenants d'illustrer les mots nouveaux.

Cette phase contient des activités de récapitulations partielles successives du sens construit.

- La post-lecture :

Après la phase de lecture, il est important de faire réagir l'élève par rapport aux diverses informations délivrées par le texte dans sa forme ou son contenu. « *Cela se fait sous forme de discussion, de commentaire ou de toute autre activité à élargir ses connaissances antérieures et fixer les nouvelles.* » (Cuq, 2011 : 170).

C'est la phase de la synthèse sur le sens du texte. D'abord, elle conduit les apprenants à résumer ce qu'ils ont trouvé, imaginé ou anticipé. Ensuite, elle amène à s'exprimer par écrit ou oralement, à donner leurs opinions ou sentiments sur ce qu'ils ont lu.

Pour aider l'élève à réagir par rapport au texte, à formuler ses opinions et ses sentiments, à utiliser le texte comme tremplin pour réaliser l'imagination, la pensée critique, la créativité, etc., la démarche mise en application se présente comme suit :

- lecture des productions avec expressivité et fluidité ;
- partage des productions ;
- inscription dans le journal de la classe ;
- dramatisation (jeux de rôle par l'élève selon sa compréhension dans ses propres mots) ;
- illustrations ;
- lecture avec fluidité et expressivité.

7.2.3.2.2. Étapes de progression en lecture

L'élève apprend à devenir un bon lecteur. Pour ce faire, il franchit des étapes établies sous forme d'escalier. De la première à la sixième année, chaque classe correspond à une marche de l'escalier.

En 1^{ère} année, l'enfant ne peut pas encore lire de façon autonome. Il prend plaisir à écouter des histoires et il commence à reconnaître des mots dans son environnement. Mais il ne connaît pas assez bien le code alphabétique pour lire des mots nouveaux.

En 2^{ème} année, il découvre le principe alphabétique. Il peut à ce moment lire des mots nouveaux et comprendre des textes simples. Mais c'est une lecture approximative qu'il fait, car il ne possède pas encore une maîtrise suffisante du code. De ce fait, il ne parvient pas à s'auto-corriger ; il se réfère au contexte pour faire des hypothèses, qu'il ne vérifie pas toujours.

En 3^{ème} année, l'élève améliore et intègre ses habiletés d'identification de mots. Il lit de façon autonome des textes nouveaux. C'est une lecture hésitante et laborieuse qu'il fait, mais qui lui permet de décoder correctement un texte. Cependant, il ne comprendra pas suffisamment ce qu'il lit.

En 4^{ème} année, il est de plus en plus à l'aise avec le décodage des mots nouveaux. Il possède un répertoire étendu de mots familiers et courants qu'il reconnaît instantanément. Cependant, il ne comprend pas toujours ce qu'il lit. Certes, il lit facilement et avec fluidité, mais il n'a pas encore assimilé les stratégies de compréhension. C'est un bon décodeur, mais un piètre « comprendreur ».

En 5^{ème} année, l'apprenant commence à acquérir des stratégies de compréhension de base pour les textes les plus faciles. Ainsi, il se limite à des catégories de textes et de tâches accessibles.

En 6^{ème} année, selon le Ministère de l'Éducation, de l'Alphabétisation et des langues nationales au Mali (2009 :109), « *l'enfant affine ses stratégies de compréhension, en adopte des plus complexes pour tirer parti de la variété des textes et des situations qui s'offrent dans l'environnement* ». À ce stade, il est capable de se faire une représentation claire du texte. Il gère aisément les obstacles qu'il rencontre dans ses lectures, réagit au texte, utilise à diverses fins les informations qu'il y trouve. Ce sixième stade constitue l'objectif du cycle fondamental. La description de ces étapes de progression en lecture constitue un outil indispensable pour évaluer les élèves de la première à la sixième année. En comparant ces descriptions avec les performances des élèves, les enseignants peuvent les situer dans leur progression, identifier ceux qui ont besoin d'aide et, dans certains cas, qui peuvent aider les autres.

7.2.4. Enseignement-apprentissage de l'écrit

Comme la lecture, l'écriture comporte deux sous-composants. Le premier est le message véhiculé, c'est-à-dire les pensées, les opinions et les sentiments exprimés par la réponse de l'élève au texte ; ce composant est appelé *contenu*. Le deuxième est la façon dont le texte de l'élève est écrit. Il englobe l'orthographe, la grammaire, le style, la cohérence, la clarté et l'organisation du texte en paragraphes et phrases bien structurés. C'est ce qu'on appelle la *forme*. Le second sous-composant a été traité dans les pages précédentes, notamment dans la partie dédiée au décodage.

Lorsqu'un élève commence à écrire, cela signifie qu'il commence aussi à comprendre les codes alphabétiques et à prendre conscience que les lettres et les sons sont étroitement liés. Il expérimente alors les combinaisons de lettres et se positionne dans l'écriture. Ce type d'expérimentation est essentiel non seulement pour l'écriture, mais aussi pour la lecture, car il renforce les relations graphème-phonème. Par conséquent, le développement de la capacité d'écriture des élèves mérite une attention particulière de la part des enseignants.

L'écriture est enseignée et créditée en trois (3) phases : activités de pré-écriture ou de préparation, ateliers d'écriture et des ateliers de post-écriture. Chaque leçon intègre ces trois phases.

7.2.4.1. Les phases d'acquisition de l'écriture

- La pré-écriture

C'est la phase préparatoire. Elle consiste pour l'enseignant à mettre en place tout ce dont l'élève aura besoin (vocabulaire, idée générale, contexte, structure ou modèle d'écrit) pour écrire son texte. Pour aider l'élève à démarrer son écrit, à trouver des idées, à recueillir des mots et expressions dont il aura besoin, l'enseignant discute d'abord avec lui des sujets reliés au thème de la leçon du jour. Il l'aide ensuite à organiser ses idées. Pour terminer, il lui fait faire des activités de développement de vocabulaire afin de s'assurer qu'il connaît les mots qu'il désire employer. La démarche préconisée pour ces activités est la suivante :

- l'enseignant part d'un élément déclencheur (texte, image, objet, événement, etc.) ;
- il en discute avec les élèves ou leur demande à quoi cet élément leur fait penser ;
- les élèves travaillent en groupes pour rechercher des idées et du vocabulaire ;
- le maître travaille avec les élèves sur les techniques d'étirement des mots ;
- il leur apprend à distinguer les sons ou phonèmes des mots ;
- il les encourage à écrire les sons comme ils les entendent ;
- il répertorie toutes les réflexions des élèves sur le sujet du jour ;
- il fournit un modèle d'écriture ou un cadre possible pour structurer l'écriture d'un élève.

- L'atelier d'écriture :

C'est la phase d'écriture proprement dite ; elle a deux sous-composantes qui sont le brouillon (ou premier jet) et la révision. Lors de l'étape du brouillon, l'élève produit une première copie de son écrit, représentant l'organisation de ses idées. Dans celle de la révision, il en produit une version plus travaillée.

- Le brouillon ou le premier jet :

À cette étape, le maître facilite l'écriture en aidant l'élève sur les étirements de mots, le vocabulaire manquant, l'agencement des idées, les structures de phrase, la cohérence de son écrit. À partir du vocabulaire de la lecture ou de la recherche collective des idées, l'enseignant amène l'élève à faire son brouillon, selon la méthode ci-après :

- *Il l'invite à commencer avec des substitutions de mots (« je vais au marché » peut devenir « je vais à l'école » ou « je vais à la maison » etc.) ;*
- *il l'amène à ajouter des petits mots connus (« c'est mon chat » devient « c'est mon petit chat ») ;*

- il l'amène à utiliser dans sa production spontanée, une combinaison de lettres (ex : l'élève écrit « mz » pour représenter « maison »), de mots connus et d'images ;
- il l'aide à enrichir des structures de phrase connues par son propre vocabulaire en précisant sa pensée (« je vais à l'école » devient « je vais à l'école pour jouer au ballon ») ;
- il l'aide à enrichir son idée avec un autre vocabulaire déjà connu (ex : mon chat = mon petit chat). (Ministère de l'Éducation de l'Alphabétisation et des langues nationales au Mali, 2009 : 23).

La révision :

Ici, l'enseignant guide l'élève en l'encourageant à accepter ses erreurs, en lui montrant les ressources disponibles, en lui rappelant de travailler en collaboration. Pour ce faire, il le guide :

- Consulter un pair pour vérifier certaines conventions de textes comme la ponctuation, les majuscules, etc. ;
- consulter le fichier thématique/lexical, les étiquettes, les textes affichés ou déjà étudiés ;
- demander de l'aide au maître lorsqu'il est bloqué ;
- mettre au propre son texte amélioré ;
- illustrer sa copie ;
- marquer son nom sur la copie ;
- relire sa copie. (Ministère de l'Éducation de l'Alphabétisation et des langues nationales au Mali, 2009 : 23-24)

La post-écriture :

C'est la conclusion de la leçon ; elle comporte deux sous-composants : le partage et la publication/exploitation. À ce stade, l'élève peaufine et partage son écrit en le lisant à ses camarades et en leur faisant admirer ses illustrations. Pour le motiver, le maître réinvestit son écrit et le vocabulaire qu'il a utilisé en les exploitant à d'autres fins éducatives en classe. La démarche est la suivante :

- L'élève partage ses écrits avec ses camarades, les enseignants, toute la classe, ses parents.
- Ses productions sont affichées dans la classe (coin de lecture).
- Les productions des autres sont lues.
- Elles sont ajoutées au coin de lecture et utilisées comme ressources pour d'autres écrits.
- Elles sont échangées avec d'autres classes pour être utilisées comme ressources.

7.2.4.2. Le développement de l'écriture

À ce stade, l'enseignant doit encourager les élèves à écrire davantage. En effet, plus un élève

écrit, plus ses progrès en écriture seront importants. Dès lors, toutes les occasions doivent être utilisées pour lui permettre d'écrire. Son développement en écriture passe par le respect de principes essentiels par le maître. Les voici :

- l'écriture doit être travaillée chaque jour ;
- l'écriture n'est pas le graphisme ;
- l'écrit de l'élève ne doit être corrigé qu'à l'étape de la révision ;
- l'enseignant doit amener l'élève vers la bonne orthographe et la grammaire en lui faisant écrire dans un but qu'il comprend ;
- il donne des leçons un peu plus formelles après que l'élève a maîtrisé le principe alphabétique et la conscience phonémique ;
- il encourage et complète ce que l'élève peut faire et non ce qu'il ne peut pas faire.

Ensuite l'analyse des modalités d'acquisition des compétences visées pour l'enseignement/apprentissage de la langue malienne, nous allons à présent mettre l'accent sur la présentation du bamanankan dans son champ linguistique, ses genres grammaticaux et son interaction avec le français.

Chapitre 8. La présentation du bamanankan dans son espace linguistique malien, ses catégories grammaticales et son interaction avec le français

À l'échelle du continent africain, le bamanankan est l'une des langues les plus parlées. En effet, elle l'est dans la plupart des pays d'Afrique de l'Ouest. La dispersion des communautés bambara à travers le continent a facilité la diversification des symboles picturaux utilisés pour transcrire la langue. Ce chapitre présente les principes retenus dans la catégorie grammaticale bamanankan dans l'espace linguistique malien, ainsi que leur interaction avec le français.

8.1. Bamanankan dans l'espace linguistique malien

Au Mali, la langue officielle est le français et il existe treize langues nationales reconnues. Parmi elles, le bambara est la langue la plus parlée – 46,5%⁸² des locuteurs étant natifs et 51,82%⁸³ des locuteurs maliens – et son espace linguistique s'agrandit chaque année. En plus de cette langue bambara, il y a aussi le fulfulde⁸⁴, l'une des langues les plus dispersées au Mali et même en Afrique, avec plus de 700 000 locuteurs, représentant environ 9,39%⁸⁵ de la langue maternelle du Mali et 8,29%⁸⁶ de la langue parlée. Par ailleurs, ces langues largement répandues sont également étroitement liées au sarakolé, bozo, tamasheq, malinké, songhaï, bobo, dogon, minyaka, khassonké, maures, syénara, sénoufo.

8.1.1. Statut du bamanankan, principale langue véhiculaire du Mali

Selon la tradition orale, il existe trois versions de l'interprétation étymologique du mot « bambara » :

- La version actuelle du monde Bamanan, alias Bambara, prétend que jusqu'à Biton Coulibaly, le peuple bamanan rejetait systématiquement les chefs et les ordres, par orgueil. Chacun était son propre chef, car il n'était pas normal de se soumettre à l'autorité d'un autre dans le même rang de noblesse c'est-à-dire : le mot « *banmala* » signifie « *ban* » → (la refus), « *ma* » → (le chef), « *la* » → (la personne) → (La personne qui refuse le chef ou qui refuse de se faire commander).

⁸² Selon le recensement général de la population et de l'habitat de 2009 du Mali., Op. Cit.

⁸³ Ibid.

⁸⁴ La langue de l'ethnie peul.

⁸⁵ Selon le recensement général de la population et de l'habitat de 2009 du Mali., Op. Cit

⁸⁶ Ibid.

- La version musulmane insiste sur le fait que leur refus de suivre la religion les marginalise comme des athées et des animistes, c'est-à-dire : ceux qui refusent de reconnaître le Dieu musulman. Le terme (athée et animiste) aurait donc dû naître avec l'introduction de l'Islam au Mali.

- La version des griots prétend que le terme est né avant l'apparition du Biton Coulibaly⁸⁷, après une trêve d'un an qui a contraint les Bamanan à se lancer dans l'agriculture. La récolte de cette année-là a été particulièrement bonne. Le griot, mieux adapté à cette situation, pousse ces groupes à travailler dans les champs : « a y'aw banban » → (redoubler d'effort) ou encore « aw banbannan ye séné yé » → (ta force et ton rédempteur étant le travail de la terre).

De la formation à la métamorphose « banbala », « bamana », « ban ma la », « bambara », le mot a rapidement changé la définition inappropriée de l'ethnie pour nommer ceux qui ont donné leur vie à la terre. Elle s'est finalement imposée comme un mode de vie et une façon de penser, comme une déontologie et une force pour apprivoiser le Mali précolonial. Les patronymes bambaras sont célèbres dans l'histoire du Soudan français (Mali actuel) : Coulibaly, Dembélé, Koné, Mariko, Diarra, Samaké, Traoré, Bouaré, etc. Même les hommes de caste et certaines personnes appelées [*Horon*]⁸⁸ ont bamanan comme préfixe dans leurs noms : « *bamanan numu* » → (Forgeron d'origine Bamanan), « *bamanan Jeli* » → (Griot⁸⁹ d'origine Bambara), « *bamanan fula* » → (Peul d'origine bambara).

Selon la classification des langues établie par Maurice Houis (1981), le bamanankan est une variante du mandingue, langue parlée au Mali, au nord de la Côte d'Ivoire, au Burkina Faso et au Sénégal. Entre ces variantes, la compréhension mutuelle est souvent maintenue. La pratique du bamanankan est variée. Nous parlons actuellement de bamanankan standard pour nommer une méthode de convergence dans laquelle une classe de coordination se produit à travers les dialectes. Comme bamakokan⁹⁰, qui, en jargon, signifie : langue de Bamako, car c'est la rencontre des intervenants des différents quartiers de Bamako qui a conduit à cette coordination. Comme nous l'avons déjà mentionné, le bamanankan est l'une des treize langues nationales du Mali. C'est avec cette langue que le Mali a commencé à mettre en œuvre l'alphabétisation fonctionnelle et à expérimenter la langue nationale dans l'enseignement. Le

⁸⁷ M. COULIBALY dit Biton : Roi bamanan de Ségou, qui a régné de 1712 à 1755.

⁸⁸ Noble, par opposition aux gens de caste.

⁸⁹ Signifie les hommes des castes au Mali.

⁹⁰ La variété de bamanankan parlé à Bamako (Capitale du Mali).

bamanankan, comme le bamakokan⁹¹, est la langue d'intégration urbaine à Bamako⁹², il est également la langue des fonctionnaires d'Etats. Par conséquent, sa situation est différente de celle des autres langues maternelles maliennes.

Par ailleurs, le bamanankan cultive une relation interactive avec le français. Il a cédé la place au français partout où la langue officielle est exigée. Ainsi, à l'Office de la radio et de la télévision du Mali (ORTM), le président de la République s'adresse au peuple malien d'abord en français puis en bamanankan. De plus, les fonctionnaires de la capitale en poste à « *Tombouctou, Gao et Kidal* », ⁹³ ne voient pas la nécessité d'apprendre le songhaï et le tamasheq, et personne ne leur demande de le faire ; et, les fonctionnaires en poste dans la capitale, originaires de Tombouctou, Gao et Kidal, sont souvent contraints d'apprendre le bambara en raison de ses atouts dans tous les domaines de l'administration publique. Ainsi, Jean-Loup Amselle (1990) écrit : « *Domination et cette imposition massive du bambara sur presque toute l'étendue du Mali a transformé les locuteurs des autres langues [...] en autant de minorités ethniques.* »

Si, à l'époque coloniale et post-coloniale, le gouvernement était le lieu où l'on parlait le plus souvent le français, on constate aujourd'hui que le changement de code (bamanankan-français) dans la langue de tous les jours prend de plus en plus d'importance. Souvent, le français disparaît complètement dans la pratique orale et est remplacé par le bamanankan.

Bien que le français soit la langue d'enseignement au Mali, il est rarement utilisé par les élèves et les étudiants. Ils ne s'expriment dans cette langue que lorsqu'ils sont interrogés par l'enseignant en classe. Aussi, dans les services d'accueil, les centres de santé, les services administratifs, les entreprises, où les employés qui y travaillent communiquent le plus souvent en bamanankan, toute personne qui prend le risque de s'exprimer en français devant eux est très souvent ignorée, même en privé. De plus, pour la population, parler le français est difficile, car il n'est en général pas bien maîtrisé. Aujourd'hui, les lettrés maliens lisent de moins en moins le français et les conversations se déroulent dans la langue nationale, ce qui, pour de nombreux locuteurs, rend difficile l'utilisation de la langue de Molière pour s'exprimer.

Pour preuve, de nombreux cadres intellectuels maliens, notamment face aux médias parlés, perdent l'habitude de s'exprimer dans cette langue où il n'existe pas de « verbes simples ». Presque tout se passe en bamanankan, et la plupart des émissions de télévision et de radio se

⁹¹ C'est le cas de la variété de bambara parlée à Bamako (Capital du Mali).

⁹² La capital du Mali.

⁹³ Les régions du nord Mali.

font dans cette langue. Beaucoup de jeunes Maliens ruraux qui ne parlent pas la langue bamanankan immigreront à Bamako pour travailler, et il leur est impossible de se passer de l'apprentissage de la langue. Par ailleurs, bien qu'il n'ait jamais réussi à s'imposer comme langue de communication, il est important de souligner l'importance de l'arabe au Mali. En effet, c'est la langue de prière des musulmans. Toutefois, les mosquées et certains lieux publics qui ne prêchent qu'en arabe – les prières et non les sermons sont conduites uniquement en arabe – sont rares, car dans la plupart des cas, les fidèles ne le comprennent pas.

Quant aux évangélistes, ils ont réalisé dès le début de leur mission d'évangélisation que pour atteindre la population, ils devaient parler dans une langue qu'elle pouvait comprendre. C'est pourquoi les missionnaires ont changé leur politique linguistique. De plus, on peut souligner qu'ils ont été à l'origine des premières tentatives d'écriture en bambara, afin de permettre aux nouveaux prêtres de s'installer et de mieux pénétrer la population locale. Cette tendance est confirmée par l'utilisation du bamanankan comme seule langue d'enseignement au Centre d'études bibliques de Koutiala (situé dans la région sud de Sikasso au Mali), à l'intention des futurs pasteurs du Mali et des pays voisins. Ils ont compris que le succès de leur mission dépendait de l'éducation à la connaissance des langues pour la majorité de la population analphabète.

Les travaux réalisés dans ce domaine par des prêtres comme le Père Charles Bailleul (2007), et son « *Dictionnaire français-bamanankan* », en témoignent.

Cependant, la prédominance de la langue bambara sur d'autres zones linguistiques et ethniques au Mali est préoccupante pour certaines ethnies.

Pour citer Gérard Dumestre (1994 : 5-6), l'extension du bamanankan peut être mesurée par un certain nombre d'indicateurs, comme par exemple son utilisation comme première langue :

À Koutiala (sur près de 300 élèves), moins de 15% des enquêtés se disent bambara, mais plus de 65% ont le bambara comme langue première. Pour les dogons habitants à Bamako, la tendance générale est la perte graduelle de la langue d'origine et le passage au bamanankan. Par ailleurs, selon une enquête menée auprès des lycéens de Kayes, partout la langue ethnique cède la priorité au bamanankan ; c'est le cas des soninkés vivant à Kayes qui sont bambarisés.

Il est vrai que certaines personnes ne sont pas Bambara, mais acceptent le fait que le bamanankan soit adopté comme seule langue nationale utilisée dans les médias et la communication publique.

En fait, les partisans de la « *bambaranisation* » de ces pays existent dans toutes les ethnies. Cette « emprise » du bamanankan sur le paysage linguistique malien fait peser une menace sur la survie des autres langues nationales. En effet, certaines minorités linguistiques se plaignent

d'être ignorées et, pour trouver une solution à la pérennisation de leur héritage linguistique, imposent à leurs enfants de ne parler que leur langue locale dans la communication familiale. Dans ce cas, l'enfant doit s'exprimer dans la langue des parents dès qu'il se retrouve dans l'ambiance familiale, mais, une fois sorti de cet environnement, il est amené à parler une autre langue avec ses interlocuteurs, habituellement le bamanankan.

Par ailleurs, le fait que l'enfant passe beaucoup de temps à l'extérieur l'amène à adopter spontanément et inconsciemment le bamanankan, ce qui le lui impose comme langue première. Ceci est très courant à Bamako et dans d'autres capitales régionales du Mali (à l'exception des villes du nord).

En général, cette situation est à l'origine de nombreuses disputes entre membres de la famille ne parlant pas le bambara, comme dans l'exemple suivant : « *Au téléphone avec son neveu en Guinée équatoriale. Le neveu a introduit par inadvertance du bamanankan dans leur conversation. Comme s'il avait juré, son oncle a soudainement rougi et s'est mis à crier et à l'appeler de tout ; simplement parce que le neveu s'est trompé en lui répondant en bamanankan.* » Cependant, quand lui et son neveu ont fini de parler, les Peuls, en bamanankan, ont expliqué pourquoi l'oncle criait au téléphone. C'était parce que, dans leur famille, il est absolument interdit de parler dans une autre langue que la leur. Parce que c'est ce qu'ils sont. Donc, si on considère le rapport du bamanankan aux autres langues au Mali, on se retrouve confronté à ce qu'on pourrait appeler « *la médaille et son revers* ».

C'est une satisfaction que la grande majorité des Maliens parlent une langue nationale, c'est un facteur de cohésion sociale et d'unité nationale. Mais, nous l'avons constaté, c'est aussi la perte d'autres langues ethniques en raison de la dominance excessive du bamanankan.

Ainsi, la prépondérance du bamanankan éclipse souvent les autres langues aux niveaux national et régional. Pour un étranger qui vient au Mali, le bamanankan est la seule langue, comme s'il n'y avait pas d'autres langues dans le pays.

Au vu de l'étendue de la pratique du bamanankan, cela est vrai. La carte linguistique ci-dessous illustre mieux cette démarche comparative.

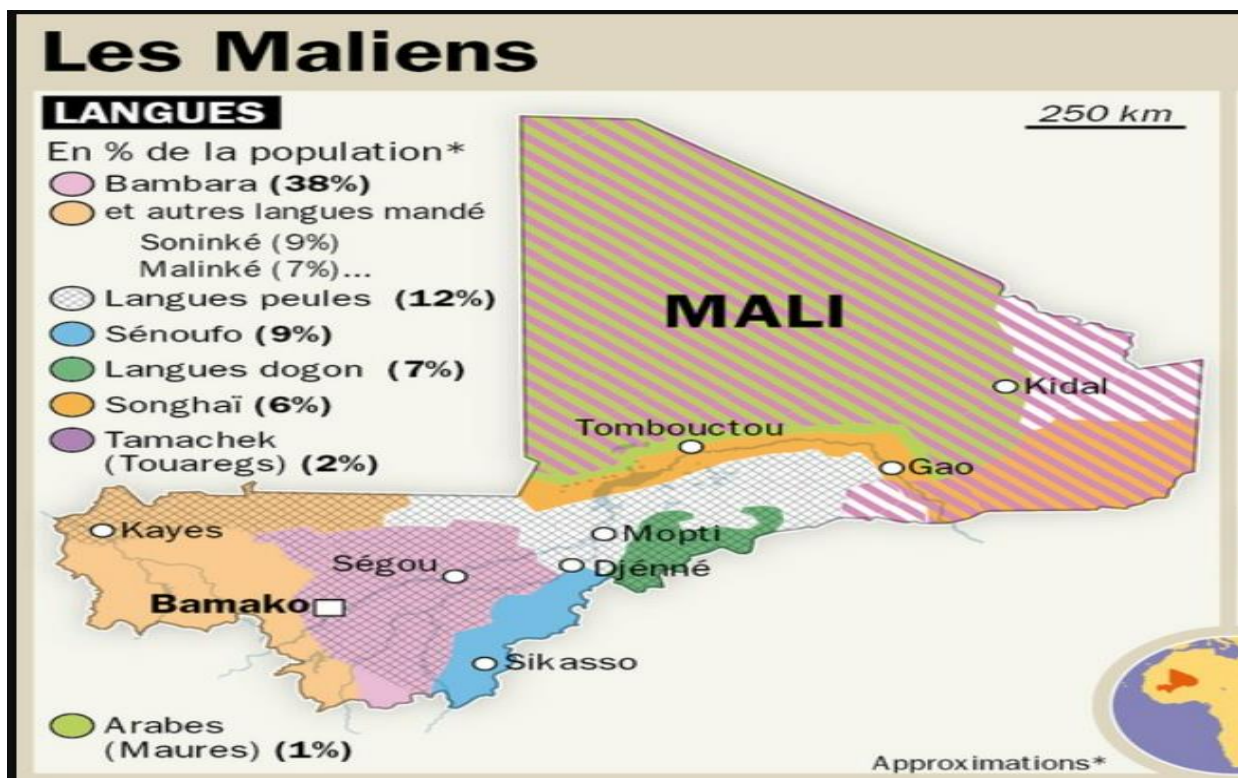


Figure 4 : Carte de langue la plus couramment parlée au Mali⁹⁴.

Cependant, les Maliens eux-mêmes n'en sont pas responsables. Tandis que les grandes villes du sud du pays sont quasiment « bambarisées », le nord conserve son « authenticité » linguistique. C'est une zone protégée pour les Tamasheq, les Songhaï et les Maures, sans oublier les quelques minorités arabes qui y vivent.

8.2. Phonologie du bamanankan

Dans le cadre de l'analyse de l'interaction entre français et bamanankan, il est logique de présenter les systèmes phonétiques de ces deux langues qui coexistent. En fait, l'intégration part des consonnes et des voyelles, jusqu'à la syntaxe, en passant par les structures syllabiques et les mots, simultanément. Déjà, à titre d'illustration, en observant les sons bamanankan et français dont nous parlerons dans les pages suivantes, le /ʒ/ français n'existe pas dans le son bamanankan ; la conséquence en est qu'il trouve son mot dans les changements de prononciation, surtout dans les milieux analphabètes. Ainsi lorsqu'on demande à un analphabète de répéter après lui la phrase française suivante : [ʒə di, ʒə mɑ̃ʒɛʁé avã lekɔl] → « Je dis, je mangerai avant l'école », il dira : [zɛ di zɛ mɑ̃zɛrɛ avã de partɪr a lekɔl]. Comme mentionné, c'est parce que le bamanankan n'a pas de son /ʒ/ correspondant dans son répertoire linguistique.

⁹⁴ Voir : https://lewebpedagogique.com/solcipavie/files/2015/11/1940865_mali.jpg. Consulté, le 02/02/2023.

		Labiles	Dentales	Palatales	Vélaires	Post-vélaires
Occlusives	Sourdes	P	t	c	k	
	Sonores	b	d	J (dʒ)	g	
Fricatives ou constrictives	Sourdes	f	s			H
	Sonores		z			
	Nasales	m	n	ɲ	ŋ	
	Latérales		l			
	Vibrantes		r			
	Semi-voyelles	w		y		

Tableau 5 : Système phonologique des consonnes du bamanankan⁹⁵

Liste illustration des consonnes en bamanankan :

<i>baara</i> → le travail ;	<i>daba</i> → la houe ;
<i>fârâ</i> → l'écorce ;	<i>ji</i> → l'eau ;
<i>palan</i> → le seau ;	<i>séli</i> → la fête ;
<i>mɔɔ</i> → la personne humaine ;	<i>nâ</i> → la sauce ;
<i>ɲɔ</i> → le mil ;	<i>ɲɔmi</i> → la gallette ;
<i>nége</i> → l'envie ;	<i>rɔje</i> → l'observer.

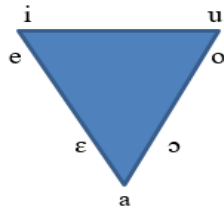
À noter qu'il n'existe pas de mots commençant par la consonne « R » en bamanankan, la plupart des mots commençant par « R » sont arabes, ex : *râba* = (mercredi), *rasûl* = (messager), *râkan* = (élément de la prière musulmane) ou un mot français emprunté par le bamanankan, ex : *rajo* = (radio), *robo* = (robot), *roman* = (roman), *ràyi* = (rail).

Le début de la consonne « R » est en effet quasiment inexistant, et la structure syllabique du bamanankan est, du coup, affectée ; au lieu de la structure syllabique régulière : CV (consonne voyelle), elle sera modifiée en établissant le voyelle /a/ au début du mot. Une autre exception concerne la voyelle /e/ qu'il faut établir devant tout mot français commençant par la consonne /s/ ; on a aussi la prononciation bamanankan en milieu alphabète :

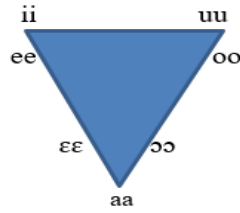
Espekitateri = (spectateur), *estadi* = (stade), *estasiyon* = (station).

Cela conduit brusquement à l'insertion accidentelle de deux consonnes consécutives dans la structure syllabique de l'emprunt.

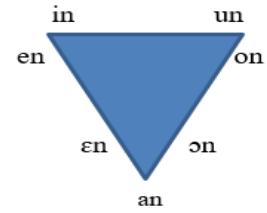
⁹⁵ Pour ce tableau du système phonologique des consonnes bamanankan nous nous sommes basés sur le modèle d'Adèle Jatteau et Valentin Vydrin dans leur article intitulé « Phonologie du bambara », HAL SHS Sciences Humaines et Sociales, 2017. Voir : https://lgidf.cnrs.fr/sites/lgidf.cnrs.fr/files/images/phono_bambara_2.pdf. Consulté, le 13/06/2020.



Voyelles brèves orales



Longues voyelles orales



Brèves v. nasales

Figure 5 : Système vocalique triangulaires du bamanankan⁹⁶.

Liste exhaustive des voyelles du bamanankan :

Nous rappelons que les voyelles du bamanankan sont :

/i/ /e/ /ε/ /a/ /ɔ/ /o/ /u/, /ii/ /ee/ /εε/ /aa/ /ɔɔ/ /oo/ /uu/,

Liste exhaustive des voyelles brèves en bamanankan :

bili → toiture en banco ou ciment ; *búlu* → feuille ;

béle → gravier ; *bólɔ* → piquet.

bàla → porc-épic ;

Liste exhaustive des voyelles longues en bamanankan :

miiri → la pensée ; *kooro* → le varan ;

feere → la fleur ; *tɔɔɔ* → la souffrance ;

feere → l'astuce ; *baara]* → le travail.

buuru → le pain ;

Liste exhaustive des voyelles nasales :

bin → tomber ; *dan* → semer ;

den → donner des fruits ; *dun* → manger ;

ben → rencontrer ; *don* → danser.

8.2.1. Le ton en bamanankan

Le ton est un phénomène rythmique caractéristique du bamanankan. Il se présente sous 2 formes : les graves et les aigus, et leur notation est volontaire. Le ton bas est indiqué par un

⁹⁶ Fait sur la base des travaux réalisés par Ch. Bauillet (2007).

accent grave au-dessus de la syllabe, et le ton haut est indiqué un accent aigu au-dessus de la syllabe, comme dans l'exemple suivant : *bà* (ton bas) → papa, *bá* (ton haut) → fleuve, mère.

Le ton en bamanankan a 2 valeurs ou 2 fonctions :

- La première fonction est la fonction lexicale, c'est-à-dire la distinction entre deux mots, écrits de la même manière dans les deux exemples suivants : « *bála* » → (le xylophone) ; « *bàla* » → (le porc-épic). Dans le premier exemple, le ton est haut sur la première syllabe, tandis que dans le second, le ton est bas sur la première syllabe ; ainsi, les deux mots morphologiquement identiques s'opposent de par leur ton.

- La seconde fonction du ton est grammaticale : la forme définie en bamanankan est tonale, et non morphologique comme en français. En français, la forme définie est exprimée par les articles « **le** ou **la** », selon le genre des noms qu'ils accompagnent, en bamanankan le défini est exprimé par le (ton bas) qui s'ajoute au (ton final haut) des noms communs en réalisant une modulation descendante sur la dernière syllabe. Cette modulation descendante est notée par un accent chapeau. Ainsi, le bamanankan donne en citation isolée tous les noms communs à la forme définie, comme nous pouvons le constater dans les mots suivants :

<i>sàgâ</i> → le mouton ;	<i>sô</i> → la maison ;
<i>bâlâ</i> → le porc-épic ;	<i>sô̂</i> → le cheval ;
<i>fòrô</i> → le champ ;	<i>bîlî</i> → la toiture en banco ou ciment ;
<i>tâ</i> → le feu ;	<i>bolo</i> → le bras ;
<i>sogo</i> → la viande ;	<i>gábákúrûn</i> → le caillou.

La maîtrise du ton permet de parler un bamanankan parfait, cependant sa notation dans l'écriture n'est pas retenue officiellement.

- La compacité tonale :

Lorsqu'un mot composé se réalise, le schème tonal se réalise en fonction du ton initial du premier formant un composé, comme dans ce qui suit :

misi + *sogo* → *misisogo* → viande de bœuf ;
fali + *golo* → *faligolo* → peau d'âne ;
baara + *ñinina* → *baarañinina* → chercheur d'emploi.

En compacité tonale, le ton compact du composé se comporte comme s'il était au-dessus d'une unité significative élémentaire.

8.3. Les catégories grammaticales du bamanankan

Pour aborder les questions de la morphologie du bamanankan, il est tout d'abord nécessaire d'identifier et de présenter les catégories grammaticales impliquées dans la formation des mots. Toute phrase s'organise dans une langue autour de deux éléments essentiels, le nom jouant les fonctions de sujet, de complément d'objet ou encore de nominale circonstant, et le verbe jouant la fonction de prédicat.

Il est schématisé dans la structure ci-après :

$P = N + N/O + V/ \text{auxiliaire} + N/C$

Seku ye doloki san sugula → Sékou a acheté un bœuf au marché.

N= nom N/O= Nom objet V= verbe prédicat + auxiliaire et N/C= nom circonstant.

Ce sont donc de ces unités jouant les fonctions de sujet, de prédicat et de circonstant qu'il sera question dans la morphologie.

8.3.1. Les structures syllabiques du bamanankan

En bamanankan, la syllabe peut être définie comme l'unité porteuse de ton. En général, les unités significatives du bamanankan se composent de syllabes de structure :

CV : *bá* → fleuve (ton haut), CV : *bása* → margouillat (ton haut sur chaque syllabe).

Il n'a pas été relevé de syllabe de structure CCV comme en français.

C'est surtout dans un débit de langage rapide comme dans les mots : *perε ou pren* → (Crier fort), *bila bla* → (laisser) que l'on a des syllabes de structure : CCV, ce genre de structure n'est pas considéré. Il convient de signaler ici un cas marginal de syllabe qui concerne le prédicatif négatif : *nte* → (non) ou la formule de salutation des femmes : *nsee* → (salut).

La structure syllabique du bamanankan fait qu'en règle générale, les consonnes n'ont que deux positions : initiale et intervocalique. Ces consonnes sont les suivantes : *b, d, g, h, j, k, l, m, n, ŋ, s, t, y, η*. Il n'y a pas de syllabe fermée.

La consonne /r/ est rare ou inexistante en position vocalique, et les consonnes *p, v, c, w*, sont rares ou inexistantes en position intervocalique.

8.3.2. La morphologie du bamanankan

8.3.2.1. Formation des noms en bamanankan

8.3.2.1.1. La formation des noms par dérivation

Nous désignons les symboles N (nom), Vpr (verbes de processus) et Vst (verbes statif) pour l'identification des catégories grammaticales impliquées dans la dérivation.

La formation par affixation :

Elle consiste en la formation d'un mot, soit à l'aide d'un préfixe, soit à l'aide d'un suffixe, soit à l'aide d'un infixé ; mais les langues nationales maliennes ne connaissent pas d'infixé.

Dans le cas du bamanankan, les dérivatifs s'associent à une unité de nature nominale pour former une base nominale, comme ce qui suit :

- Nom + suffixe donne un nom dérivé → N + **ba** à valeur augmentative.

Exemples (13) : *doloki* + **ba** donne *dolokiba* → grand boubou.

dolakî → habit.

mìsiri + **ba** donne *mìsiriba* → grande mosquée,

mìsiri → mosquée.

- N+ **ni** → à valeur diminutive.

Exemples (14) : *kɔnɔ* + **ni** donne *kɔnɔni* → l'oisillon, *kɔnɔ* → l'oiseau.

sàgâcɛ + **ni** → *sagacɛni* → agneau.

- N+ **yâ** → exprimant une qualité.

Exemples (15) : *mɔgɔ* + **yâ** donne *mɔgɔyâ* → humanisme, *mɔgɔ* → personne humaine.

báden + **yâ** donne *bádenyâ* → parenté, *bádén* → parent.

- N+ **ka** → habitant de...

Exemples (16) : *kita* + **ka** donne *kitaka* → habitant de Kita.

bamakɔ + **ka** donne *bamakɔka* → habitant de Bamako.

- N + **nan** → N marque les numéros ordinaux.

Exemples (17) : *fila* + **nan** donne *filanan* → deuxième, *fila* → deux.

- N + **ntan** → dépourvu de...

Exemples (18) : *bá* + **ntan** donne *bántan* → orphelin de mère, *bá* → mère.

hakili + **ntan** donne *hakilitan* → imbécile, *hakili* → esprit.

- N + **ma** → pourvu de...

Exemples (19) :

ken + **ma** donne *kenma* → qui est gras.

ken → la graisse.

tumu + **ma** → *tumuma* → qui contient des vers.

tumu → vers.

La formation de nom sur une base de verbe statif :

Pour ce cas, nous avons relevé un seul suffixe, *man*.

- Verbe statif + Suffixe = Nom

Exemples (20) : *gélén* (Vst) + *man* (Suff) donne *gélénman* (N) → difficile, *kàgélén* → être dur.

gélén → dur.

kéne (Vst) + *man* (Suff) donne *kéneman* (N) → sain.

kéne → frais.

- Ce suffixe *man* peut se retrouver aussi dans la formation de base nominale sur quelques verbes de processus.

Exemples (21) : *jé* (Vpr) + *man* (suff) donne *jéman* (N) → le blanc.

jé → blanchir.

fin (Vpr) + *man* (Suff) → *finman* (N) → le noir.

fin → noircir.

bile (Vpr) + *man* (Suff) → *bileman* (N) → le rouge.

bile → rougir.

Nous avons également, en bamanankan, des suffixes qui s'ajoutent à une base de verbe de processus pour former une nominale, nous pouvons le constater comme des suffixes de nominalisation.

- Verbe de processus + *le suffixe formateur* des noms d'agents *la*.

Exemples (22) : *tagama* (Vpr) + *la* (Suff) donne *tagamala* (N) → marcheur.

tagama → marcher.

sunɔɔ (Vpr) + *la* (Suff) donne *sunɔɔla* (N) → dormeur.

sunɔɔ → dormir.

baarakε (Vpr) + *la* (Suff) donne *baarakεla* (N) → travailleur.

baarakε → travailler.

baara → le travail.

dɔnkε (Vpr) + *la* (Suff) donne *dɔnkεla* (N) → danseur.

dɔnkε → danser.

- Verbe de processus + *li* suffixe formateur des noms d'actions.

Exemples (23) : *boli* (Vpr) + *li* (Suff) donne *bolili* → action de courir.

boli → courir.

bugɔ (Vpr) + *li* (Suff) donne *bugɔli* → action de frapper.

bugɔ → frapper.

siri (Vpr) + *li* (Suff) → *sirili* → action d'attacher.

siri → attacher.

- Verbe de processus + *lan* suffixe formateur de noms d'instruments.

Exemples (24) : *furān* (Vpr) + *lan* (Suff) donne *furānlan* → le balai.

furān → balayer,

césiri (Vpr) + *lan* (Suff) donne *césirilan* → la ceinture.

cé → milieu.

siri → attacher.

- Verbe de processus + **bali** suffixe de sens privatif.

Exemples (25) : *sunɔgɔ* (Vpr) + *bali* (Suff) donne *sunɔgɔbali* → celui qui ne dort pas.

sunɔgɔ → dormir.

baarakε (Vpr) + *bali* (Suff) donne *baarakεbali* → celui qui ne travaille pas.

baarakε → travailler (faire le travail)

baara → le travail.

kalan (Vpr) + *bali* (Suff) donne *kalanbali* → celui qui ne sait pas lire ni écrire (l'illettré) ,

kalan → lire.

- Verbe de processus + **ta** suffixe de sens potentiel.

Exemples (26) : *dun* (Vpr) + *ta* (Suff) donne *dunta* → ce qui est à manger.

dun → manger,

san (Vpr) + *ta* (Suff) donne *santa* → ce qui est à acheter.

san → acheter.

fili (Vpr) + *ta* (Suff) donne *filita* → ce qui est à jeter.

fili → jeter.

Au terme de l'étude des affixes, nous nous référons au travail de Mahamadou Konta et Valentin Vydrin (2014 : 36-39) pour établir la liste des affixes suivante :

<i>ba</i>	a valeur augmentatif
<i>ni</i>	a valeur diminutif
<i>yâ</i>	exprime une qualité
<i>ka</i>	désigne habitant de...
<i>nan</i>	marque les nombres ordinaux
<i>n'tan</i>	marque l'absence de...
<i>ken</i>	ce qui est gras
<i>ma</i>	qui contient
<i>la</i>	sert à former le nom de l'agent
<i>li</i>	suffixe formateur du nom d'action
<i>baga</i>	Suffixe formateur du nom d'agent occasionnel
<i>lan</i>	Suffixe formateur de noms d'instruments
<i>bali</i>	de sens privatif
<i>ta</i>	le sens potentiel

8.3.2.1.2. Formation des bases nominales par composition

Nous désignons par base nominale composée toute unité dont la structure interne met en jeu plusieurs unités et dont l'ensemble se comporte comme une unité lexicale élémentaire.

- Composition mettant en jeu deux unités lexicales élémentaires :

Nom + Nom → Nom

Exemples (27) : *misi* (N) + *sogo* (N) donne *misisogo* (N) → la viande de bœuf ou vache.

misi → la vache ou bœuf.

Sogo → la viande.

kɔnɔ (N) + *sí* (N) donne *kɔnɔsí* (N) → la plume d'oiseau.

kɔnɔ → l'oiseau.

sí → la plume, poil.

jòli (N) + *síra* (N) donne *jòlisíra* → vaisseau sanguin (chemin du sang).

joli → le sang.

sira → chemin.

- Composition mettant en jeu un nom et un verbe de processus :

Nom + Verbe de processus (Vpr) → Nom

Exemples (28) : *jεγε* (N) + *mine* (Vpr) donne *jεγεmine* (N) → pêche.

jεγε → le poisson.

mine → attraper.

Verbe processus (Vpr) + Nom → Nom

Exemples (29) : *dàn* (Vpr) + *yɔrɔ* (N) donne *dànyɔrɔ* (N) → limite de lieu.

dàn → limiter.

yɔrɔ → lieu, chez.

boli (Vpr) + *yɔrɔ* (N) donne *boliyɔrɔ* (N) → lieu de course.

boli → courir.

yɔrɔ → lieu, chez.

- Composition mettant en jeu un nom, une postposition et un nom :

Nom + postposition (Postp) + Nom → Nom

Exemples (30) : *bolo* (N) + *la* (Postp) + *nege* (N) donne *bololanegε* (N) → bracelet.

bolo → bras,

la → Postposition

nege → fer.

⁹⁷ Mahamadou Konta & Valentin Vydrin., « Propositions pour l'orthographe du bamanankan », HAL open science, 2014, p. 36-39. Voir : <https://shs.hal.science/halshs-01096608/document>. Consulté, le 16/12/2022.

- L'utilisation de la postposition :

Exemples (31) : *dá* (N) + *rɔ* (Postp) + *kíni* (N) donne *dárɔkíni* (N) → le riz déjà mis dans la bouche (expression malinké)⁹⁸. On pourrait dire également *dálakíni* en bamanankan.

dá → la bouche

rɔ/la → postposition,

kíni → le riz.

- Composition mettant en jeu un nom, une postposition et un verbe statif :

Nom + postposition + Verbe statif → Nom

Exemples (32) : *dá* (N)+ *rɔ* (Postp) + *gèlen* (Vst) donne *dárɔgèlen* (N) → le menteur.

dá → bouche,

rɔ → postposition.

gèlen → être dur.

mɔɔ (N) + *lan* (Postp)+ *dí* (Vst) donne *mɔɔlandi* → philanthrope.

mɔɔ → la personne, l'être humain.

lan → Postpositon.

dí → agréable

Les conglomérés :

Les conglomérés, selon Émile Benveniste (1974), « *Sont des unités nouvelles, formées de syntagmes complexes comportant plus de deux éléments.* » En d'autres termes, nous pouvons dire que les conglomérés sont des éléments de parties d'énoncés entiers.

En bamanankan, nous subdivisons les conglomérés en trois regroupements.

- Le premier regroupement est formé selon la structure :

Base verbale + n (nasale) + postposition.

Exemples (33) : *bón* (Bv) + *n* (nasal)+ *kan* (Postp) donne *bónnkan* → verser sur...

bón → verser.

n → nasale.

kan → sur.

sìgi (Bv) + *n* (nasale) + *fɛ* (Postp) donne *sìginfɛ* → s'asseoir avec...

sìgi → s'asseoir,

n → nasale,

fɛ → avec.

fàra (Bv) + *n* (nasale) + *kan* (Postp) donne *fàrankan* → ajouter sur...

fàra → ajouter,

n → nasale,

kan → sur.

⁹⁸ L'expression est d'origine malinké mais employée couramment par les bambaraphones.

dòn (Bv) + *n* (nasale) + *fɛ* (Postp) donne *dònnfɛ* → entrer avec...

dòn → entrer.

n → nasale.

fɛ → avec.

- Le deuxième regroupement est construit selon le figement d'une séquence de verbes reliée par le morphème « *kà* ».

Verbe + Morphème + Verbe.

Exemples (34) : *taga* (V) + *kà* (Morp) + *segi* (V) donne *tagakàsegi* → le va-et-vient.

taga → partir.

kà → Morphème.

segi → retourner.

sìgi (V) + *kà* (Morp) + *fɔ́* (V) donne *sìgikàfɔ́* → échange, dialogue.

Sìgi → s'asseoir.

kà → Morphème

fɔ́ → dire, avouer

- Le troisième regroupement de conglomères est issu d'énoncés entiers figés.

Nom + Morphème de la négation + Nom + Morphème de la négation.

Exemple (35) : *cɛ* (N) + *tɛ* (Morp de la nég) + *muso* (N) + *tɛ* (Morp de la nég) donne *cɛtɛmusotɛ* → ce n'est ni homme ni femme.

cɛ → homme,

tɛ → morphème de la négation,

muso → femme.

8.3.2.1.3. La formation des bases verbales

Comme cité plus haut, il y a deux types de verbes : les verbes statifs qui décrivent un état et sont cités avec le morphème (*ká*) à ton haut, et les verbes de processus cités avec le morphème « *kà* » à ton bas.

Les verbes, d'une manière générale, constituent un terme de la structure syntaxique auquel s'adjoint un morphème grammatical que l'on appelle, en grammaire traditionnelle, « *auxiliaire* ».

Le verbe joue à cet effet le rôle de prédicat : noyau de la phrase.

Parmi ces verbes, il y a trois classes de lexèmes verbaux de nature différente. Il existe des **lexèmes purement verbaux** qui ne peuvent se nominaliser uniquement par le suffixe *-li*. Il existe aussi des **lexèmes verbo-nominaux** aptes à devenir des noms avec ou sans le suffixe de nominalisation. Le dernier groupe est celui des **nomino-verbaux**, qui peuvent être utilisés comme noms sans dérivation.

Le tableau suivant donne une illustration de formation de ces bases verbales.

Nomino-verbaux	Verbes-nominaux	Verbes
<p>Ici les verbes peuvent s'utiliser comme noms sans dérivation : <i>Kà kũma</i> → L'action de parler.</p> <p>Exemple : <i>Cε kũmara</i> → L'homme a parlé.</p> <p><i>Kũma kera</i> → La personne qui parle.</p>	<p>Ici les verbes peuvent s'utiliser comme noms avec ou sans dérivation : <i>Ká bãná</i> → Être malade.</p> <p>Exemple : <i>Cε bãnára</i> → L'homme est tombé malade.</p> <p><i>Bãná ye cemine</i> → L'homme a attrapé la maladie.</p>	<p>Ici les verbes ne peuvent être utilisés comme noms que lorsqu'ils sont suffixés : par <i>-li</i>.</p> <p>Exemple : <i>Saamali</i> → L'action de tirer.</p> <p><i>Kana cε sama</i> → Il faut pas tirer l'homme.</p>

Tableau 7 : Classification des verbes

Liste illustrative de la classe de nomino-verbaux :

Ces verbes n'ont pas besoin du suffixe de nominalisation *-li* pour être des noms.

Exemples (36) :

<i>júfa</i> → crever ;	<i>júfâ</i> → l'animal mort de lui-même ;
<i>kúma</i> → parler ;	<i>kuma</i> → la parole ;
<i>síga</i> → douter ;	<i>sigâ</i> → le doute ;
<i>yéle</i> → rire ;	<i>yélé</i> → le rire ;
<i>baara</i> → travailler ;	<i>báárâ</i> → le travail.

Liste illustrative des verbo-nominaux :

Ces verbes peuvent s'adjoindre ou non au suffixe *-li* pour le nominaliser.

Exemples (37) :

<i>taga</i> → partir ;	<i>tagali</i> wagati sera → il est temps de partir ;
<i>boli</i> → courir ;	<i>bolili</i> → l'action de courir ;
<i>bili</i> → couvrir ;	<i>bilili</i> → l'action de couvrir ;
<i>siri</i> → attacher ;	<i>sirili</i> → l'action d'attacher ;
<i>wása</i> → satisfaire ;	<i>wàsâ</i> → la suffisance ;
	<i>wasali</i> → l'action de satisfaire.

Liste illustrative de verbes purs :

Pour se nominaliser ces verbes purs se suffixent forcément au suffixe de nominalisation *-li* ou *-ni*.

Exemples (38) :

<i>bàn</i> → finir ;	<i>bànni</i> → l'action de finir, décès ;
<i>sème</i> → l'adosser ;	<i>séméli</i> → l'action d'adosser ;
<i>bìn</i> → tomber ;	<i>binni</i> → l'action de tomber ;
<i>san</i> → acheter ;	<i>sànni</i> → l'action d'acheter ;

wórɔ → décortiquer ;

wórɔli → l'action de décortiquer ;

tíla (tla) → diviser, moitié ;

tílali → le fait de séparer.

La composition verbale : en dehors des unités élémentaires verbales, on rencontre en bamanankan des unités verbales composées, selon la structure suivante :

- Un nom qui s'ajoute à un verbe pour donner un verbe composé, comme dans les exemples suivants :

Nom + Verbe → Verbe composé.

Exemples (39) : *cé* (N) + *sìri* (V) donne *césìri* (VC) → se ceindre.

cé → milieu, centre.

sìri → attacher, lier.

kónó (N) + *kò* (V) donne *kónóko* (VC) → laver l'intérieur, rincer l'intérieur.

kónó → l'intérieur, le ventre

kò → laver, rincer.

- Nous avons une autre structure comme la suivante :

Un verbe qui s'ajoute à un nom pour former un verbe.

Verbe + Nom → Verbe composé.

Exemples (40) : *bila* (V) + *síra* (N) donne *bilasíra* (VC) → raccompagner, orienter.

bila → mettre

síra → chemin, route

- Une unité verbale composée exprimant la comparaison se structure comme suit :

Nom + Verbe → verbe composé.

Exemples (41) : *wára* (N) + *sàma* (V) donne *wárasàma* (VC) → traîner comme un lion.

wára → lion.

sàma → traîner, tirer vers soi.

fali (N) + *bugɔ* (V) donne *falibugɔ* → frapper comme un âne.

fali → âne.

bugɔ → frapper.

Il existe en bamanankan un composé verbal, structuré à l'aide d'un numéral redoublé et d'un verbe élémentaire.

Numéral + Numéral + Verbe élémentaire → Verbe composé.

Exemples (42) : *fila* (Num) + *fila* (Num) + *sìri* (VE) donne *filafilasìri* (VC) → attacher deux par deux.

fila → deux.

sìri → attacher.

kelen (Num) + *kelen* (Num) + *ta* (VE) donne *kelenkelenta* (VC) → prendre un à un.

kelen → un.

ta → prendre.

Un adverbe peut également s'adjoindre à un verbe pour former avec celui-ci un verbe composé :

Adverbe + Verbe → Verbe composé.

Exemples (43) : *sebekɔrɔ* (Ad) + *nèni* (V) donne *sebekɔrɔnèni* (VC) → sérieusement insulter.

sebekɔrɔ → sérieusement, fortement.

nèni → insulter.

mánamana (Ad) + *sà* (V) donne *mánamansasà* (VC) → mourir pour rien.

mánamana → pour rien.

sà → mourir.

8.3.3. La syntaxe du bamanankan

Nous introduisons ici la syntaxe du bamanankan, brièvement, pour une meilleure compréhension dans le contexte de l'intégration interactive français et bamanankan.

Toutes les grammaires sont essentiellement organisées autour des verbes, qui sont le cœur des phrases. Il en va de même pour le bamanankan, même si on remarque quelques petites différences, on le verra dans les détails dans la démo.

En bamanankan, nous avons deux types de prédication ;

- La prédication non verbale c'est-à-dire des phrases sans éléments linguistiques explicites.
- La prédication orale elle-même.

8.3.3.1. La prédication non verbale

Nous avons, en bamanankan, dans les réponses à une question, des énoncés ne répondant pas au fonctionnement verbal usuel. C'est le cas de phrases qui se réduisent à une ou deux unités nominales non accompagnées de verbe. Comme dans les exemples suivants :

Prédication non verbale = Nom + Conjonction + Nom.

Exemples (44) : *tijɛ* (N) + *wáa* (Conj) + *nkàlon* (N) donne *tijɛ wáa nkàlon* (Pré non verb) ? → C'est une vérité ou bien un mensonge ?

tijɛ → la vérité.

wáa → ou bien.

nkàlon → le mensonge.

jine (N) + *wáa* (Conj) + *mɔgɔ* (N) donne *jine wáa mɔgɔ* (Pré non verb) ? → C'est un génie ou bien un être humain ?

jine → le génie, le diable.

wáa → ou bien.

mɔgɔ → l'être humain, la personne.

À côté de ces cas marginaux, nous relevons d'autres formes de fonctionnement non verbal normal, comme dans la juxtaposition de deux noms dont l'un remplit la fonction de sujet et l'autre la fonction d'attribut, que nous pouvons ainsi schématiser : N1(sujet) + N2(attribut). Dans cette structure, la position N2 est surtout occupée par des attributs se terminant par les morphèmes *len* ou *man*.

Exemples (45) : *muso* (N1 sujet) + *jεman* (N2 attribut) donne *musojεman* → La femme blanche.

muso → la femme.

Jεman → blanche.

man → morphème.

nónɔ (N1 sujet) + *tòlilen* (N2 attribut) donne *nónɔtòlilen* → fermentation du lait.

nónɔ → le lait.

tòlilen → fermentation.

len → morphème.

Dans ce dernier exemple, un marqueur pluriel (*w*) peut être ajouté au premier formant nominal faisant office de sujet (N1 sujet), et la position N2 est occupée par un attribut se terminant par la postposition *la*.

N1(sujet) + Marque du pluriel (*w*) + N2(attribut) se terminant par *la*.

Exemples (46) : *nónɔ* (N1 sujet) + *w* (Mp) + *tòlila* (N2 attribut) donne *nónɔwtòlila* → Les laits fermentés.

nónɔw (N1 sujet Mp) → les laits.

w → marque du pluriel.

tòlila → fermenté.

la → postposition.

On peut aisément insérer entre les deux termes le marqueur temporel du verbe (*tun*).

N1 sujet avec Marque du pluriel + Marqueur temporel du verbe + N2 (attribut) par *la*.

Exemple (46) : *nónɔw* (N1 sujet Mp) + *tun* (Mtv) + *tòlila* (N2 attribut par *la*) donne *nónɔw tun tòlila* → Les laits étaient fermentés.

nónɔw (N1 sujet Mp) → les laits.

tun (Mtv) → étaient.

tòlila → fermenté.

A noter que la position de la seconde forme nominale (N2) peut être occupée par un certain nombre de qualificatifs, dont : *bèèε* (coquet), *cèjugu* (vilain), *bèèngoni* (malveillant).

Exemples (47) : *muso* (N1 sujet) + *bèèε* (N2) donne *musobèèε* → La femme coquette.

muso → la femme.

bèèε → coquet.

fεn (N1 sujet) + *cèjugu* (N2) donne *fεncèjugu* → Vilaine chose.

fεn → la chose.

cèjugu → vilain.

ce (N1 sujet) + *bèsengoni* (N2) donne *cebèsengoni* → L'homme malveillant.

ce → l'homme.

bèsengoni → malveillant.

Un autre schème sans verbe est constitué avec le prédicatif ou auxiliaire non verbal ***bε*** (ce prédicatif accompagne les verbes dans d'autres constructions).

Selon le contexte, ce prédicatif peut avoir une valeur démonstrative ou présentielle. Il présente dans la structure suivante : N (sujet) + ***bε***.

Exemples (48) :

mangorow (N sujet) + ***bε***. → Voici des mangues.

mangorow → les mangues.

bε → prédicatif à valeur démonstrative.

nene (N sujet) + ***bε***. → Il fait froid.

nene → le froid.

bε → prédicatif à valeur présentielle.

kóngɔ (N sujet) + ***bε***. → Il y a la famine.

kóngɔ → la famine, faim.

bε → prédicatif à valeur présentielle.

L'on peut insérer ***tun***, prédicatif de l'inactuel (action ou fait non actuel, passé) entre les deux termes : N (sujet) + ***tun*** + ***bε***.

Exemples (49) : *nene* (N sujet) + ***tun*** + ***bε***. donne *nentunbε* → il faisait froid.

tun → prédicatif à valeur inactuel.

kóngɔ (N sujet) + ***tun*** + ***bε***. donne *kóngɔtunbε* → Il y avait la famine.

tun → prédicatif à valeur inactuel.

Dans le cas de ***bε*** à valeur démonstrative, on peut le remplacer par ***file*** → (voici) comme dans l'exemple : *sogo* (N sujet) + ***file***. donne *sogofile* → Voici de la viande.

sogo → la viande.

file → prédicatif à valeur démonstrative.

8.3.3.2. La prédication verbale en bamanankan

Ici, nous avons affaire à des énoncés bamanankan où les phrases sont organisées autour de verbes. Par conséquent, nous présenterons le système de conjugaison des verbes bamanankan à tous les temps possibles. Seuls les verbes dits de processus peuvent être conjugués, qui peuvent être transitifs ou intransitifs. Ci-dessus, en définissant lesdits verbes, nous rappelons qu'ils sont désignés par le morphème grammatical ***kà*** (à ton bas) ***kà taga*** → (partir) pour les

verbes de processus, et que les verbes statifs sont référencés par le morphème grammatical *ká* (à ton haut) *ká fana* → (Bienvenue, l'accueillir).

8.3.3.2.1. Les morphèmes de conjugaison

Un certain nombre de morphèmes grammaticaux ou de prédicatifs peuvent être ajoutés aux verbes de processus pour indiquer le temps de l'événement. Nous allons les présenter par description :

Contrairement au français qui n'a qu'un seul présent, le bamanankan a deux possibilités pour exprimer le présent et a donc deux présents.

Exemples (50) :

1- *n bε d̀̀nkilida*. → Je chante.

d̀̀nkilida → chanter

2- *n yé d̀̀nkilida*. → Je chante.

d̀̀nkilida → chanter.

Les deux possibilités du bamanankan s'expliquent par la présence de deux verbes auxiliaires dans cette langue : *bε* et *yé*. Ces possibilités soulèvent également des questions sur la précision dans l'expression du temps présent.

Nous appelons ici l'exemple (1) la forme inaccomplie, et l'exemple (2) la forme accomplie. Le bamanankan possède donc pour ceux-ci deux présents : les formes inaccomplie et accomplie.

Exemples (51) :

1- **Forme inaccompli (*bε*)** : Nom sujet + Prédicatif inaccompli (*bε*) + Verbe.

n (N sujet) + *bε* (prédicatif inaccompli) + *bataki seben* (V) donne *n bε bataki seben*. → J'écris une lettre.
bataki → la lettre.

seben → écrire.

2- **Forme accompli (*yé*)** : Nom sujet + Prédicatif accompli + Verbe.

n (N sujet) + *yé* (prédicatif accompli) + *bataki seben* (V) donne *n yé bataki seben*. → J'écris une lettre.

Types de verbes : En bamanankan, les verbes sont divisés en deux types : transitif et intransitif.

1- verbe transitif : *karamoko bε bataki k̀̀lan*. → L'enseignant lit la lettre.

karamoko → l'enseignant (maître).

bataki → la lettre.

K̀̀lan (verbe transitif) → lire.

2- verbe intransitif : *balla bε sunɔgɔ*. → Balla dort.

sunɔgɔ (verbe intransitif) → dormir.

Cependant, contrairement aux verbes français, certains verbes bambaras sont à la fois transitifs et intransitifs, ce qui signifie qu'un même verbe bambara peut être à la fois transitif et intransitif.

Exemples (52) : *nà* → venir, amener.

yèlen → monter, grimper.

yelen → ouvrir, etc.

En plus de ces deux types de verbes, il existe un autre groupe de verbes en bamanankan, appelés verbes auxiliaires, qui sont : *don*, *bε*, *tε*, *yé*, *ka*, *man* → auxiliaire Avoir et Être (en français). Ces verbes auxiliaires jouent deux rôles possibles en bamanankan. Le rôle des prédicatifs et des auxiliaires.

- **Forme inaccomplie et accomplie :**

L'inaccompli transitif (*bε*) : *mamadou* (N sujet) + *bε* (prédicat inaccompli) + *fòro sene* (V) donne *mamadou bε fòro sene*. → Mamadou cultive le champ.

fòro → le champ.

sene (verbe transitif) → cultiver.

L'inaccompli intransitif (*bε*) : *kɔnɔ* (N sujet) + *bε* (prédicat inaccompli) + *pán* (V) donne *kɔnɔ bε pán* → L'oiseau vole.

kɔnɔ → L'oiseau.

pán (verbe intransitif) → voler.

La négation de l'inaccompli transitif (*tε*) : *mamadou* (N sujet) + *tε* (prédicat de la négat de l'inaccompli) + *fòro sene* (V) donne *mamadou tε fòro sene* → Mamadou ne cultive pas le champ.

La négation de l'inaccompli intransitif (*tε*) : *kɔnɔ* (Nom sujet) + *tε* (prédicat de la négat inaccompli) + *pán* (V) donne *kɔnɔ tε pán* → L'oiseau ne vole pas.

L'accompli transitif (*yé*) : *mamadou* (N sujet) + *yé* (prédicat accompli) + *fòro sene* (V) donne *mamadou yé fòro sene*. → Mamadou cultive le champ.

L'accompli intransitif (*ra et la*) : *mamadou* (N sujet) + *taa* (V) + *ra* (prédicat accompli) + *fòro sene* (V) donne *mamadou taara fòro sene*. → Mamadou est allé cultiver le champ.

taa (verbe intransitif) → aller, partir.

mamadou taara → Mamadou est allé.

cε (N sujet) + *boli* (V) + *la* (prédicat accompli) donne *cε bolila*. → L'homme a couru.

boli (verbe intransitif) → courir

La négation de l'accompli (*ma*) : *mamadou* (N sujet) + *ma* (prédicat de la négat de l'accompli) + *fòro sene* (V) donne *mamadou ma fòro sene*. → Mamadou n'a pas cultivé le champ.

La négation de l'inaccompli intransitif (*ma*) : *kɔnɔ* (N sujet) + *ma* (prédicat de la négat de l'accompli) + *pán* (V). → L'oiseau n'a pas volé.

- Pour l'expression de l'inactuel (action ou fait non actuel, passé), le bamanankan utilise le morphème *tun* juste après le nominal sujet (N sujet), comme suit :

Nom sujet + prédicatif inactuel (*tun*) + (Auxiliaire) + Verbe.

L'expression de l'inactuel transitif (*tun*) : *mamadou* (N sujet) + *tun* (prédicat inact) + *yé* (aux) + *fòro sɛɛ* (V) donne *mamadou tun yé fòro sɛɛ* → Mamadou avait cultivé le champ.
mamadou tun taara fòro sɛɛ. → Mamadou était parti cultiver le champ.

L'expression de l'inactuel intransitif (*tun*) : *kɔnɔ* (N sujet) + *tun* (prédicat inact) + *yé* (aux) + *pán* (V) donne *kɔnɔ tun yé pán*. → L'oiseau avait volé.

- Pourtant, dans la structure négative de l'inactuel (action ou fait non actuel, passé), il place le prédicatif de la négation après *tun* :

Nom sujet + prédicatif inactuel (*tun*) + prédicatif de la négation (*ma*) + Verbe.

La négation de l'inactuel transitif (*tun ma*) : *mamadou* (N sujet) + *tun* (prédicat inact) + *ma* (prédicat de la négat) + *fòro sɛɛ* (V) donne *mamadou tun ma fòro sɛɛ* → Mamadou n'avait pas cultivé le champ.

La négation de l'inactuel intransitif (*tun ma*) : *kɔnɔ* (N sujet) + *tun* (prédicat inact) + *ma* (prédicat de la négat) + *pán* (V) donne *kɔnɔ tun ma pán*. → L'oiseau n'avait pas volé.

- L'expression du futur se fait par le morphème (*na*), qui se suffixe au prédicatif (*bɛ* ou *tɛ*) → *bɛna* ou *tɛna*.

Nom (sujet) + Prédicatif inaccompli ou de la négation de l'inaccompli (*bɛ* ou *tɛ*) + Morphème (*na*) + Verbe.

L'expression du futur transitif (*bɛna*) : *mamadou* (N sujet) + *bɛ* (prédicat inaccompli) + *na* (morphème) + *fòro sɛɛ* (V) donne *mamadou bɛna fòro sɛɛ*. → Mamadou cultivera le champ.

L'expression du futur intransitif (*bɛna*) : *kɔnɔ* (N sujet) + *bɛ* (prédicat inaccompli) + *na* (morphème) + *pán* (V) donne *kɔnɔ bɛna pán*. → L'oiseau volera.

Muso tɛna sogo san. → La femme n'achètera pas de la viande.

La négation du futur transitif (*tɛna*) : *mamadou* (N sujet) + *tɛ* (prédicat de la négation inaccompli) + *na* (morphème) + *fòro sɛɛ* (V) donne *mamadou tɛna fòro sɛɛ*. → Mamadou ne cultivera pas le champ.

La négation du futur intransitif (*tɛna*) : *kɔnɔ* (N sujet) + *bɛ* (prédicat de la négation inaccompli) + *na* (morphème) + *pán* (V) donne *kɔnɔ bɛna pán*. → L'oiseau ne volera pas.

- Lorsqu'un locuteur veut exprimer le souhait en bamanankan, il emploie le prédicatif *ma* accompagné de la postposition *la* suffixée au verbe, ou *ka* sans postposition avant le verbe comme schématisé :

Nom (sujet) + *Prédictif (ma)* + Verbe + **la** (postposition).

Exemple (53): *ála* (N sujet) + **ma** (prédictat) + *sánnà* (V) + **la** (postp) donne *ála ma sánnàla*. → Que Dieu fasse qu'il pleuve !

ála → Dieu.

sán → pluie.

nà → venir.

sánnà → qu'il pleuve.

Nom (sujet) + *Prédictif (ka)* + Verbe.

Exemple (54) : *ála* (N sujet) + **ka** (prédictat) + *bée nògɔya* (V) donne *ála ka bée nògɔya*. → Que Dieu facilite tout !

bée → tout, tous.

nògɔya → faciliter.

- Pour exprimer un événement hypothétique, le prédicat grammatical **mana** est utilisé et est l'équivalent syntaxique de la phrase précédente avec le conditionnel **ni**, qui est utilisé avec le morphème **yé** (prédictatif accompli).

Exemples (55) : *ce mana baarake, wari dí a ma. = ni ce yé baara ke, wari dí a ma.* → Si l'homme fait le travail, donne lui l'argent.

ce → l'homme.

Baarake → travailler.

wari → l'argent.

dí → donner, accorder, fournir.

- Pour l'expression résultative, le bamanankan adopte la forme passive **len** : Nom (sujet) + Verbe + Forme passive (**len**).

Exemples (56) : *jiri* (N sujet) + *bin* (V) + **len** (Forme pass) donne *jiri binlen*. → Arbre tombé (lorsque l'arbre est tombé).

jíri → l'arbre.

bin → tomber.

ce (N sujet) + *taga* (V) + **len** (forme pass) donne *ce tagalen*. → L'homme parti (lorsque l'homme est parti).

taga → partir, aller.

- L'impératif est exprimé en bamanankan uniquement à travers la base verbale : Nom (objet) + Verbe.

Exemples (57) : *sogo* (N objet) + *dún* (V) donne *sogo dún*. → Mange la viande.

sogo → la viande.

dún → manger.

nónɔ (N objet) + *sàn* (V) donne *nónɔ sà*n. → Achète le lait.

nónɔ → le lait.

sàn → acheter.

Conjugaison des verbes statifs :

Les verbes statifs ne présentent pas de morphèmes de conjugaison, comme c'est le cas pour les verbes de processus. Seuls sont utilisés le prédicatif *ká* au positif, et *ma* au négatif.

Exemples (58) : *ce ká jugu*. → L'homme est méchant. / *ce ma jugu*. → L'homme n'est pas méchant.
jugu → méchant.

Muso tun ká nin. → La femme était bien. / *Muso tun ma nin*. → La femme n'était pas bien.
nin → bien.

- Les pronoms personnels du bamanankan : L'on ne peut pas passer sous silence les pronoms personnels, dès lors qu'on a parlé de conjugaison.

Les pronoms personnels sont des nominaux marginaux ; effectivement, ils sont utilisés dans la langue comme tels. À ce titre, ils commutent avec des constituants nominaux. Ils constituent une catégorie morphologique en corrélation emphatique/non emphatique qui les caractérise.

Pronoms personnels non emphatique		Pronoms personnels emphatique	
n	je	ne	moi
i	tu	e	toi
a	il/elle	ale	lui/elle
an	nous	anw	nous
a	vous	aw	vous
u	ils/elles	olu	eux/elles

Tableau 8 : Les pronoms personnels en bamanankan.

Exemples (59) : des pronoms non emphatiques :

n taara so. → Je suis parti à la maison.

i taara so. → Tu es parti à la maison.

a taara so. → Il/Elle est parti(e) à la maison.

an taara so. → Nous sommes partis à la maison.

aw taara so. → Vous êtes partis à la maison.

u taara so. → Ils/Elles sont partis à la maison.

Exemples (60) : avec des pronoms emphatiques :

ne taara so. → Moi je suis parti à la maison.

e taara so. → Toi tu es parti à la maison.

ale taara so. → Lui (elle) est parti (e) à la maison.

anw taara so. → Nous nous sommes partis à la maison.

aw taara so. → Vous vous êtes partis à la maison.

olu taara so. → Eux/elles sont partis à la maison.

8.3.3.2.2. Syntaxe de la proposition :

La proposition est une structure prédicative complète que l'on peut ainsi schématiser : N(sujet) + (Prédicat-auxiliaire) (*yé*) + Nom (objet) + Verbe.

Exemple (61) : *muso* (N sujet) + *yé* (prédicat-aux) + *sogo* (N objet) + *san* (V) donne *Muso yé sogo san*. → La femme **a acheté** de la viande.

Cette structure est le fonctionnement classique en bamanankan. Nous allons examiner d'autres types de fonctions de la phrase bamanankan.

- La topicalisation ou la mise en emphase : Un nom en bamanankan peut être topicalisé en étant détaché au début de l'énoncé. À la jonction avec le reste de l'énoncé apparaît une intonation qui ressemble à celle de l'interrogation ; le nom topicalisé est repris par un pronom qui prend la place correspondant à sa relation avec le verbe :

Exemples (62) : *i ka mangoro, n yé a dun*. → **Ta** mangue, **je** l'ai mangée.

mangoro → la mangue.

dun → manger.

wulufatɔ, u y a faga. → Le chien enragé, **ils** l'ont tué.

wulu → le chien.

fatɔ → enrage, fou.

wulufatɔ → le chien enragé.

faga → tuer.

bólo, ale o karila. → Le bras, **lui** il est cassé.

bólo → le bras.

karila → casser, briser.

- La focalisation : La focalisation est une autre forme de mise en emphase en bamanankan. Elle est exprimée par la particule [*de*], qui se place immédiatement après le nominal focalisé : *Muso de taara sugu la, a den tora yan*. → C'est la femme **qui est partie** au marché, son enfant est resté ici.

Exemple (63) : *sogo de sanna bi*. → C'est de la viande **qui a été achetée** aujourd'hui.

- Interrogation :

1- La demande d'insertion : L'énoncé interrogatif qui appelle une réponse par oui ou par non peut être marqué en bamanankan soit par une intonation, montante sur la dernière syllabe, soit par l'adjonction du morphème *wa ?* → (Est-ce-que ?), et en fin d'énoncé :

Exemples (64) : *muso ye sogo san*. → La femme a acheté de la viande.

muso ye sogo san wa ? → **Est-ce que** la femme a acheté de la viande ?

2- Les substituts interrogatifs : Dans ce type d'interrogation, la demande ne porte pas sur la relation prédicative elle-même, mais sur l'identité précise d'un des termes de l'énoncé.

min ? → (Où ?)

La particule interrogative occupe dans la proposition la place d'un nominal en fonction de circonstant.

Exemples (65) : *ce taara min ?* → **Où** est parti l'homme ?

taara → partir, aller.

aw ka so be min ? → **Où** est votre maison ?

so → la maison

jòli ? → (Combien ?) Comme les noms auxquels il se substitue, **joli** succède à une base nominale qu'il détermine ; il peut constituer à lui seul un terme de la proposition.

Exemples (66) : *misimuso jòli sanna ?* → **Combien** de vaches ont été achetées ?

misimuso → la vache.

misice → le bœuf.

san → acheter

jòli sanbali tora ? **Combien** sont restées non achetées ?

sanbali → non achetée.

tora → les restes.

mun ? → (Quoi ?) Ce terme peut prendre la place d'un des termes nominaux de la proposition.

Il peut être employé aussi postposé par la **na**, qui se nasalise par assimilation phonétique :

Exemples (67) : *À ye mun san ?* → **Qu'est-ce qu'il** a acheté ?

mun kera ? → **Qu'est-ce qui** s'est passé ?

ke → faire, effectuer.

mun ? → Qu'est-ce-que ?

kera → déjà faire, déjà effectuer.

À ye mun ko ke ? → **Quel** genre de chose a-t-il fait ?

ko → la chose.

mun → Quel ?

I ye sunyèlike munna ? → **Pourquoi** as-tu volé ?

sunyèli → vol.

sunyèlike → voler.

munna → Pourquoi ?

Dans ce dernier exemple, l'on peut remarquer que **mun ?** peut s'antéposer à un nom à la forme définie dans le sens de : * *quel genre de chose ?*

jōn ? (qui ?) Cette particule interrogative peut prendre la place d'un terme nominal de la proposition. Il peut être affecté de la marque du pluriel :

Exemples (68) : *muso ye jōn fo ?* → La femme a salué **qui** ?

jōnw nàna ? → **Qui** sont venus ?

nà → venir.

nàna → venu.

dí ? Cette particule signifie comment son emploi s'accompagne souvent de **[ko]**, **[kɛ]** ou **[ɔ de nya]** : manière.

Exemples (69) : *a kɛ dí* ? → Qu'est-ce qui s'est passé ?

kɛ → faire, effectuer.

dí → qu'est-ce-qui...

a ko dí ? → Qu'est-ce qu'il a dit ?

ko → dire.

ko dí ? → Qu'est-ce qu'il y a ?

jumɛn ? → (Lequel ?). Cette particule se postpose à la base nominale qu'elle détermine. Elle peut constituer aussi à elle seule un terme de la proposition :

Exemple (70) : *a ye misi jumɛn san* ? → Il a acheté **quelle** vache ?

jumɛn ka di ye ? → **Lequel** te plaît ?

di → plaisir, aimer.

- **La négation** : Nous avons déjà traité la négation dans le cadre du système de conjugaison du verbe bamanankan (voir morphèmes de conjugaison plus haut).

Dans la mesure où cette thèse a pour objet de traiter l'ensemble des aspects linguistique (phonologique, phonétique et morphosyntaxique), nous pensons que ce qui vient d'être présenté suffit comme élément de présentation du bamanankan face au français.

Au terme de cette partie sur le bamanankan dans l'espace linguistique malien (la phonologie, la phonétique, morphosyntaxique et les catégories grammaticales), nous arrivons à la conclusion suivante :

- Les consonnes : *p, t, k, b, d, f, m, n, l, y* ont la même prononciation qu'en français.

- Le *s* est sourd, même entre deux voyelles orales.

Ainsi **masa** → (le chef), se prononce comme dans : « Il **massa** son pied » et non pas **[maza]**.

Par contre, il est souvent prononcé sonorisé derrière une voyelle nasale.

Exemple (71) : **sonsan** → (le lapin) est prononcé **[sonzan]**.

- Le **[h]** en bamanankan est prononcé comme le **[h]** anglais,

- le **[c]** en bamanankan correspond au son **[tʃ]** en français.

- le **[j]** en bamanankan correspond au son **[ʒ ou dʒ]** en français.

- le **[ɲ]** en bamanankan se prononce comme le diagrafhe **[gn (ɲ)]** dans le mot français **[aɲo]**.

Voyelles orales :

- Le **[ɛ]** en bamanankan correspond au son **[è]** du français,

- le **[e]** en bamanankan correspond au son **[é]** du français,

- le **[i]** en bamanankan se prononce comme le **[i]** en français,

- le **[o]** en bamanankan se prononce à peu près comme dans le **[o]** de **dot**, mais plus ouvert,

- le **[u]** en bamanankan se prononce comme le son **[ou]** en français.

Nous pouvons également déduire que sur le phonologique, le bamanankan diffère du français par sa structure syllabique CVCV, alors qu'en français, celle-ci peut paraître sous les formes CVCCVVCV ou même VCCV.

Par exemple, dans le mot **docteur** : CVCCVVC.

{ Dɔgɔtɔrɔ → docteur
CVCVCVCV

On constate également, en bamanankan, l'absence de certains sons qui existent en français, tels que : [ʒ], [ʃ], [y].

Exemples (72) : [ʃamiz] → [semisi] en bamanankan,

[ʒãvje] → [zanwiye] en bamanankan,

[vɔt] → [wote] en bamanankan.

8.4. Les manifestations linguistiques des interactions français-bamanankan

8.4.1. Assimilation des mots français-bamanankan

8.4.1.1. En milieu non lettré

Le concept d'emprunt est le phénomène sociolinguistique le plus important dans le contact des langues. « *Il y a emprunt linguistique quand un parler A utilise et finit par intégrer une unité ou un trait linguistique qui existait précédemment dans un parler B (dit langue source) et que A ne possédait pas ; l'unité ou le trait emprunté sont eux-mêmes qualifiés d'emprunts.* » (Dictionnaire de linguistique et des Sciences du langage, 1994).

Il existe de nombreuses façons d'assimiler des mots d'emprunt à d'autres mots d'emprunt, selon la situation et les mots utilisés. Il existe donc de nombreuses formes du même mot étranger, empruntées à différentes époques. L'assimilation, selon qu'elle est plus ou moins complète, présente des degrés différents :

Le mot peut être reproduit à peu près tel qu'il se prononce (s'écrit) dans la langue B, il y a toutefois, même dans ce cas, assimilation des phonèmes de la langue B aux phonèmes les plus proches de la langue A. Ainsi l'italien paparazzo désignant certains journalistes photographes sera utilisé en français avec la prononciation [PAPARATSO] et le pluriel [PAPARATSI]. Il n'y a pas l'intégration au français pour le pluriel, mais il y a l'intégration pour [r] (on a en italien [R] roule) et éventuellement pour l'accent tonique, mis en français généralement sur la dernière syllabe [tso] et non sur l'avant-dernière [-Ra], comme en italien. (Dictionnaire de linguistique et des Sciences du langage, 1994)

Le manque d'assimilation morphologique et phonétique conduit à la maîtrise des deux systèmes (systèmes L1 et L2) ; cela se produit également lorsque L1 est submergé par L2. Aux

niveaux d'assimilation supérieurs, seules quelques caractéristiques très courantes dans la langue seconde (L2) sont fixes, telles que :

Les affixes anglais → ing → (camping) ou er → (docker). Enfin, l'intégration est totale quand tous les traits étrangers à A disparaissent et se voient substituer les traits les plus voisins ou non de B, avec parfois des rapprochements avec certains autres mots de B : ainsi, le germanique (alsacien) Sauerkraut a été intégré en français sous forme Chouroute [...]. (Dubois, 1994 :177)

Lorsqu'il s'agit de l'emprunts linguistiques, ils proviennent généralement de perturbations survenues lors de l'interaction français-bamanankan. Si l'interférence se superpose au fait que, dans la première langue (L1), les caractéristiques phonologiques, morphosyntaxiques et lexicales typiques de la deuxième langue (L2) sont sollicitées, cela reste idiosyncrasique et automatique, tandis que l'emprunt et le calque sont en cours d'assimilation ou sont assimilés par L1.

L'Italien parlant français pourra dire machine → (macchina) pour voiture (interférence lexicale).

Prenons un exemple du verbe « gagner » utilisé par les locuteurs bambaras, qui a un sens très large et ambigu, correspondant à « gagner » et « avoir », car le bamanankan a plus que ce concept d'un verbe. Ainsi une phrase comme « *Ma sœur a gagné un petit* » signifiera (qu'elle a eu un enfant et non pas qu'elle l'a gagné dans une quelconque loterie). De même, « *Il faut tuer la lumière* » sera employé au lieu d'(Il faut éteindre la lumière), « *Il mange ton argent* » au lieu d'(Il dépense ton argent), « *Hier soir, il est descendu du service très tardivement* » au lieu d'(Il a quitté le service très tardivement), « *Amène-moi de l'eau* » au lieu d'(Apporte-moi de l'eau).

Des exemples supplémentaires sont donnés plus loin (voir les cas d'interférences sémantiques). Enfin, de nombreux locuteurs bambaras tombent dans le piège de l'interférence phonétique lorsqu'ils prononcent, par exemple, /œr/, /y/ et /ø/. De nombreux locuteurs bambaras le prononcent ainsi :

- [lɛktɪr] au lieu de [lɛktyɐ]
- [limjɛr] au lieu de [lymjɛɐ]
- [fɛ] au lieu de [fø]
- [kɛr] au lieu de [kœɐ]
- [pɛr] au lieu de [pœɐ].

Cette interférence phonétique, commise par le locuteur bambara s'exprimant en français, est due à l'absence des sons /œr/, /y/, /ø/ en bamanankan, comme décrit plus haut.

Exemples de mots français dans le bamanankan :

Nous avons pu collecter 211 mots français qui ont été intégrés directement en bamanankan. Ces mots sont distribués et utilisés dans divers domaines tels que : fruits et légumes, administration, sports, santé, technologie, transport, vêtements, mesure de quantité et bien d'autres. On trouve ci-après les tableaux illustratifs de ces emprunts.

Fruits et légumes

Bamanankan	Français	Bamanankan	Français
Melɔn	Melon	Oberizini	Aubergine
Pɔmu	Pomme	Pɔnpɔnrɔn	Poivron
Rezen	Raisin	Salati	Salade
Serizi	Cerise	Su	Chou
Karɔti	Carotte	Tamati	Tomate
Kɔmitere	Pomme de terre	Loriye	Laurier
Kɔnkɔn	Concombre		

Tableau 9 : Les noms des fruits et légumes en bamanankan-français⁹⁹.

Administration

Bamanankan	Français	Bamanankan	Français
Arɔndisiman	Arrondissement	Minisiriso	Ministère
Demokarasi	Démocratie	Pals	Palais
Depite	Député	Parti politiki	Parti politique
Gofersnama	Gouvernement	Peresidan	Président
Kapitalisi	Capitaliste	Politiki	Politique
Kapitalisimu	Capitalisme	Politikimɔgɔ	Homme politique
Komini	Commune	Politikitɔn	Parti politique
Kɔnseye	Conseiller	Wote	Vote
Mers	Maire	Wotegansi	Campagne électorale
Meri	Mairie	Woteksla	Electeur
Minisiri	Ministre	Wotekesu	Urne
Minisirijnɛmɔgɔ	Premier ministre	Wotesɛben	Carte d'électeur

Tableau 10 : Les mots dans l'administratives en bamanankan-français¹⁰⁰.

Santé

⁹⁹ Le tableau a été réalisé à l'aide d'un « dictionnaire français-bambara- Glosbe » en ligne. Voir : <https://fr.glosbe.com/fr/bm>. Consulté, le 28/12/2021.

¹⁰⁰ Le tableau a été réalisé à l'aide d'un « dictionnaire français-bambara- Glosbe », Op. Cit.

Bamanankan	Français	Bamanankan	Français
Jabɛti	Diabète	Kinini	Quinine
Dɔgɔtɔrɔ	Docteur	Niwakini	Nivaquine
Dɔgɔtɔrɔsɔ	Hôpital	Opereli	Intervention
Dɔgɔtɔrɔba	Chirurgien		

Tableau 11 : Les mots dans le domaine de la santé en bamanankan-français¹⁰¹.

Football

Bamanankan	Français	Bamanankan	Français
Balɔn	Ballon	Bi	But
Balɔntan	Football	Bidonna	Buteur
Balɔntana	Footballeur		

Tableau 12 : Les mots dans le football en bamanankan-français¹⁰².

Transport

Bamanankan	Français	Bamanankan	Français
Awiyon	Avion	Mobilibolila	Chauffeur
Awiyonso	Aéroport	Mobili	Mobile
Awiyɔntalan	Porte-avion	Mobilidegeyɔrɔ	Auto-école
Base	Véhicule bâché	Mobilikonɔnɔmɔgɔ	Passager
Bato	Bateau	Mɔbilitayɔrɔ	Auto-gare
Elikɔpitɛri	Hélicoptère	Moto	Moto
Kaare	Car, autocar	Sofɛre	Chauffeur
Kaarebolila	Chauffeur de bus	Takisi	Taxi
Kamiyon	Camion	Takisibolila	Chauffeur de taxi
Mobilɛti	Mobilette	Tɛren	Train

Tableau 13 : Les noms dans le domaine des transports en bamanankan-français¹⁰³.

Les douze mois de l'année

¹⁰¹ Le tableau a été réalisé à l'aide d'un « *dictionnaire français-bambara- Glosbe* », Op. Cit.

¹⁰² Ibid.

¹⁰³ Ibid.

Bamanankan	Français	Bamanankan	Français
Awirili	Avril	okutɔburru	Octobre
Desamburu	Décembre	Setanburu	Septembre
Fewuruye	Février	Uti	Août
Marisi	Mars	Zanwuye	Janvier
Mɛ	Mai	Zuluye	Juillet
Nowamburu	Novembre	Zuwen	Juin

Tableau 14 : Les douze mois de l'année en bamanankan-français¹⁰⁴.

Habillement

Bamanankan	Français	Bamanankan	Français
Karafati/Karawati	Cravate	Sentiri	Ceinture
Mayo	Maillot	Suseti	Chaussette
Pantalon	Pantalon	Wesiti/Wesi	Veste
Semisi	Chemise		

Tableau 15 : Les noms des habillements en bamanankan-français¹⁰⁵.

Les mesures de quantités

Bamanankan	Français	Bamanankan	Français
Garamu	Gramme	Metere	Mètre
Kilo	Kilo	Tari	Hectare
Kilometere	Kilomètre	Tɔni	Tonne
Litiri	Litre		

Tableau 16 : Les noms de mesures de quantités en bamanankan-français¹⁰⁶.

La technologie

¹⁰⁴ Le tableau a été réalisé à l'aide d'un « *dictionnaire français-bambara- Glosbe* », Op. Cit.

¹⁰⁵ Ibid.

¹⁰⁶ Ibid.

Bamanankan	Français	Bamanankan	Français
Arojo	Radio	Fototalan	Appareil photo
Batiri	Batterie	ordinateri	Ordinateur
Kaseti	Cassette	Sede	CD
Pili	Pile	Tele	Téléviseur
Arajomajeto	Magnétophone	Telefoni	Téléphone
enterinineti	Internet	enfōrimatiki	Informatique

Tableau 17 : Les noms de technologie en bamanankan-français¹⁰⁷.

Autres mots

Bamanankan	Français	Bamanankan	Français
Biriki	Brique	Diwen	Vin
Finetiri	Fenêtre	Dorogu	Drogue
Mason	Maçon	Esansi	Essence
Siman	Ciment	Faari	Phare
Toli	Tôle	Farini	Farini
Alimeti	Allumette	Feti	Fête
Asiyeti	Assiette	File	Sifflet
Furuno	Fourneau	Fileri	Fleur
Furuseti	Fourchette	Filumu	Film
Kesu	Caisse	Filenin	Sillet pour enfant
Kile	Clé	Filitere	Filtre
Kuyeri	Cuillère	Foromazi	Fromage
Lanpan	Lampe	Galasi	Glace
Poli	Poêle	Gazi	Gaz
Tabali	Table	Gazoli	Gasoil
Tasa	Tasse	Gudoron	Goudron
Torosi	Torche	Isamen	Examen
Weere	Verre	Kanpaji	Campagne
Labure	Labourer	Kapitani	Capitaine

¹⁰⁷ Le tableau a été réalisé à l'aide d'un « dictionnaire français-bambara- Glosbe », Op. Cit.

Buruweti	Brouette	Kariton	Carton
Mansini	Machine	Kasiki	Casque
Pelu	Pelle	Kaso	Cachot
Zu	Joug	Kaye	Cahier
Gitari	Guitare	Kilasi	Classe
Angeres	Angrais	Kiriyon	Crayon
Anpulu	Ampoule	Gomi	Gomme
Seki	Chèque	Konferansi	Conférence

Tableau 18 : Autres mots en bamanankan-français¹⁰⁸.

- L'assimilation du français avec la structure syllabique du bamanankan :

Bamanankan	Structure	Français
gofereɲaman	CVCVCVCVCV	Gouvernement
koridinateri	CVCVCVCVCV	Coordinateur
sepitanburu	CVCVCVCVCV	Septembre
zanwiye	CVCVCV	Janvier
militeri	CVCVCV	Militaire
peresidan	CVCVCVCV	Président

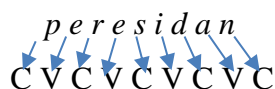
Tableau 19: Intégration selon la structure syllabique du bamanankan.

Le bamanankan ne connaissant pas de structure CCV, lorsqu'il intègre un mot français, il transforme la structure syllabique du mot emprunté afin de l'adapter à la sienne.

Lors de cette transformation s'opèrent des opérations d'assimilation phonétique, comme dans le mot : Gouvernement → *gɔferɛɲaman* =



Président → *peresidan* =



8.4.2. Les types d'unités lexicales

La syllabe est donc porteuse de ton. Une seule syllabe peut être une unité simple lexicale porteuse de sens, comme dans *ba* → fleuve, *so* → maison ou encore *du* → concession. Ici le lexème est monosyllabique.

Aussi avons-nous dans le lexique bamanankan :

- des unités dissyllabiques CV comme dans :

¹⁰⁸ Le tableau a été réalisé à l'aide d'un « dictionnaire français-bambara- Glosbe » en ligne., Op. Cit.

sogo = *s o g o* → la viande,
C V C V

taga = *t a g a* → partir, aller
C V C V

Fali = *f a l i* → l'âne.
C V C V

- des unités trissyllabiques CVCVCV comme dans :

samara = *s a m a r a* → chaussure,
C V C V C V

banaku = *b a n a k u* → manioc.
C V C V C V

- des unités quadrisyllabiques CVCVCVCV comme dans :

piripara = *p i r i p a r a* → intestins et boyaux d'animaux/les tripes.
C V C V C V C V

Il y a des redoublements de mots qui pourraient être traités dans le cadre de la formation des bases nominales CVCVCVCV comme dans :

banabana = *b a n a b a n a* → sans importance.
C V C V C V C V

8.4.3. Les bases nominales

Nous utilisons une base nominale pour désigner tout lexème se terminant par le ton modulé descendant ou avec un chapeau qui peut remplir la fonction de sujet ou d'objet dans une structure syntaxique canonique.

- La formation des bases nominales :

Les bases nominales se forment soit par affixation soit par composition.

- Bases nominales par affixation :

Des morphèmes dérivationnels comme *ba*, *ni*, *ya*, *ka*, *nan*, *tan*, *ma* s'ajoutent à un lexème de nature nominale pour former une base nominale.

Lexème de nature nominale + Morphème dérivationnel → Base nominale.

Exemples (73) : les bases nominales par affixation

mɔgɔ (lexème de nat nom) + *ya* (morphème dérivat) donne *mɔgɔya* (Bn) → l'humanisme ;

mɔgɔ → la personne, l'être humain.

ya → morphème dérivationnel.

fila (lexème de nat nom) + *nan* (morphème dérivat) donne *filanan* (Bn) → la deuxième ;

fla → deux.

nan → morphème dérivationnel.

bá (lexème de nat nom) + *tan* (morphème dérivat) donne *bátan* (Bn) → l'orphelin ;

bá → la mère.

tan → morphème dérivationnel.

kòlo (lexème de nat nom) + *ma* (morphème dérivat) donne *kòloman* (Bn) → l'osseux.

kòlo → l'os.

ma → morphème dérivationnel.

- Bases nominales par composition :

En bamanankan, un nom peut s'ajouter à un autre nom pour former une base nominale composée, et l'ensemble du composé comporte une unité élémentaire avec un schème tonal compact. Le ton initial du premier formant s'impose à l'ensemble du composé. S'il est bas, il ne se relève que sur le début du deuxième formant.

Nom (sujet) + Nom (objet) → Base nominal composée.

Exemples (74) : les bases nominales par composition :

misice (N sujet) + *sogo* (N objet) donne *misisogo* (Bn composée) → la viande de bœuf ;

misice → le bœuf.

sogo → la viande.

- *bála* (N sujet) + *kan* (N objet) donne *bálakan* (Bn composée) → le son de balafon ;

bála → le balafon.

kan → le son.

joli (N sujet) + *sira* (N objet) donne *jolisira* (Bn composée) → le chemin du sang (la veine) ;

joli → le sang.

sira → le chemin.

kɔnɔ (N sujet) + *si* (N objet) donne *kɔnɔsi* (Bn composée) → plume d'oiseau.

kɔnɔ → l'oiseau.

si → la plume, le poil.

8.5. Textes illustratifs des mots français dans le bamanankan (*journaux jekabaara et kibaru*).

Nous allons ici exploiter, succinctement, les articles où sont illustrés les mots français empruntés par les locuteurs alphabétisés en bamanankan ; c'est justement ce qui justifie le nombre important d'articles utilisés ainsi que les divers domaines de la vie qui s'y trouvent. Nous parlerons ici des textes (voir annexe 1.) pris dans les journaux maliens *Jekabaara*¹⁰⁹, dans

¹⁰⁹ C'est le quotidien malien dont les articles sont toujours publiés en bamanankan.

lesquels les emprunts au français sont écrits en gras. Ces emprunts respectent la structure syllabique des mots de la liste lexicale comparative établie plus haut (tableaux 8 à 18).

Comme nous l'avons signalé au paragraphe précédent, nous sommes ici dans le contexte du milieu des non lettrés, et, comme nous le constatons, les emprunts au français sont utilisés conformément à la structure syllabique du bamanankan. Ces types d'emprunts sont largement exploités par les journaux maliens *Jekabaara*, par exemple dans leur édition n° 297 publié le 30 mai 2010 à Bamako :

Texte n° 1 :

Jekabaara boko 297 n° 4 nan.

Les emprunts dans le texte : gofereɲaman (Gouvernement), gofereɲaman (Gouvernement), keɲgofereɲaman (fait par gouvernement), Rene Alifonsi (Rene Alphonse), koɲridinateri (Coordinateur), zenerali Mamadu (Général Mamadou), sekereteri (Secrétaire).

Senekelaw ka jekulu ye gofereɲaman ka kow da kene kan.

Kunnafonidi laɲe do senfe, min kera san 2010 meɲkalo tile 30, senekelaw ni baganmaralaw ka jekulu ye **gofereɲaman** ka tilenbaliyakow da kene kan ka ɲesin baloko geɲeya keɲeli ma Mali jamana koɲɲnyanfan na tilebinyanfan fe. Jɲn ma **keɲgofereɲaman** ka keɲenw na ka ɲesin baloko geɲeya keɲeli ma, nka min jelen don, ɲemaaw te wuli ka se senekelaw ma u ka yoɲow la, fo ka u tu yeɲe ma ten.

Mali baganmaralaw ka jekulu ni senekelaw ka jekulu ye **gofereɲaman** ka kunbokola da kene kan ka ɲesin baloko geɲeya keɲeli ma an ka jamana koɲɲnyanfan na tilebinyanfan. Ni jekuluw ye laɲe ke « AOPP » ɲemogoyaso la walasa ka jamana koɲɲmogow na koɲanmogon kunnafoni ka teme baganmaralaw ka jekulu ɲemaa **Rene Alifonsi** ka welekan fe, min be talike baganmara ni baloko kan an ka jamana marayoro dow la.

Comme on peut le constater, ces textes (voir plus dans l'annexe 1.) illustrent l'importance que revêtent les emprunts au français chez les locuteurs non alphabétisés en bamanankan.

Ces emprunts ne sont pas forcément exclusifs au français ; leurs correspondants en bamanankan existent le plus souvent, mais l'usage du français familier demeure le substitut dominant dans le parler local. Cela prouve bien que l'usage des mots français devient incontournable chez les locuteurs non lettrés du bamanankan. Même dans les foyers de la langue bambara supposés véritables, comme « *Ségou, le Bélédougou, Baniko, le Djitoumou, et le Bani-monotié* »¹¹⁰, il est très difficile aujourd'hui d'y trouver des locuteurs bambaras tenant leurs conservations sans l'usage de vocables français.

8.5.1. En milieu lettré

Au Mali, les mots français ont été intégrés en bamanankan dans un milieu lettré, sans aucun changement de syllabe et sans accompagnement phonétique. Pour construire cette rubrique, nous avons utilisé des retranscriptions d'entretiens entre intellectuels sur place. L'interview a été réalisée en L1, mais les mots utilisés en L2 ont été transcrits tels quels. Dans un milieu non éduqué, la compréhension mutuelle n'est pas active dans la communication. En fait, les

¹¹⁰ La région et les cercles du Mali où se trouve l'ethnie bambara.

locuteurs non éduqués ne comprennent pas tous les mots de L2, il est donc important de distinguer les effets des milieux éduqués et non éduqués en L1. Au lieu de constituer un vocabulaire pour collecter des mots L2 reconnus dans un cadre éduqué, nous choisissons d'insérer des mots L2 dans des textes L1 directement transcrits dans les échanges L1. Pour notre première figure, où nous avons la corrélation, nous avons utilisé l'enregistrement de la biographie du « voleur repentant » à la prison de la commune de Koutiala. Cet enregistrement a été réalisé par un chroniqueur d'une radio privée de la ville de Ségou. Dans la transcription, nous avons mis en gras les mots français pour les faire ressortir davantage. Nous pouvons trouver dans (l'annexe 2.) le texte intégral de l'interview.

La retranscription de cet entretien rappelle deux phénomènes :

- Le premier est proportionnel à l'utilisation massive de mots français assimilés au bamanankan selon leur structure syllabique et leur phonologie.

- Le second traite vraiment de l'utilisation des mots et expressions en français dans les énoncés bambaras tels qu'ils restent en français. Cela s'explique par le fait que ledit locuteur est lettré, et qu'il s'exprime clairement en français, contrairement à un analphabète qui dirait : [*mansine*] au lieu d'une [*mafin*], [*marsi*] au lieu de [*maɓs*], [*arajo*] au lieu de la [*ɓadjo*].

Ainsi, les personnes lettrées possèdent une bonne connaissance des mots et expressions empruntés au français, par rapport aux locuteurs analphabètes, dont la prononciation suit la structure syllabique du bamanankan /CVCV/. L'Afrique a toujours occupé une place centrale parmi les francophones, notamment en raison du nombre de pays africains membres de l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) et du nombre d'universités membres de l'Université de la francophonie. Pour le continent, il est impératif de mettre à jour les données encyclopédiques erronées et d'enrichir la section sur la langue avec le néo-africanisme au sens le plus récent. Ainsi, en Afrique de l'Ouest, et principalement au Mali, dans le français parlé, des mots en bambara commencent à prendre une place prépondérante. Nous en avons sélectionné quelques-uns :

dioula → un commerçant itinérant ;

tò ou tô → la pâte en farine de mil, qui servie en boule est la base du repas principal chez les bambaras ;

dòlɔ → la boisson alcoolisée de fabrication artisanale tirée du mil (bière de mil, du sorgho, du maïs) encore appelée « tchapalo » ;

toubab → une blanche, un blanc) etc.

- Lexiques considérés comme appartenant au français malien :

S'absenter → ne pas être là où l'on devrait être ;

Accompagnant → personne qui accompagne un proche à l'hôpital, à l'aéroport.

Accoutrement → habillement étrange, grotesque (sans idée péjorative) = habillement, vêtement ;

Accueil → façon de recevoir quelqu'un = faire bon accueil à, faire mauvais accueil à → manifestation organisée pour l'arrivée d'une personnalité ;

Alphabète → qui sait lire et écrire, lettré ;

Billeteur → agent chargé du billetterie dans une administration ou une entreprise ;

Dibiterie → au Mali, établissement où l'on prépare et où vend de la viande grillée ;

Essencerie → station d'essence ;

Promotionnaire → condisciple, membre de la même classe d'âge ;

Tablier → vendeur des rues utilisant un étal ;

Laptot → manœuvre travaillant au port ou faisant l'extraction du sable et du gravier.

Nous signalons aussi que dans cette liste certains mots de source française n'ont pas les mêmes contenus sémantiques pour les maliens et pour les français.

8.5.2. Absence de genre en bamanankan et son impact sur le français

En français, le genre est morphologique. Les articles (**le**) ou (**la**) sont déterminants du genre en français. Par exemple : la maison, le bras. En bamanankan, cependant, il n'y a pas de genre ; la forme définie du nom indiquée par le ton bas est ajoutée au ton haut final du nom, ce qui entraîne une modulation descendante sur la finale du nom commun défini.

Exemples (75) :

sàgacε → le mouton ;

bólo → le bras ;

só → la maison ;

sò → la cheval.

En français, cependant, le genre est grammatical. Les deux articles qui le définissent (**le** ou **la**) sont les déterminants du genre en français. Par exemple : la banane, le livre.

Nous affirmons donc qu'utiliser le mot « *guerre* » est un exercice réel en milieu analphabète, ne sachant pas quel article utiliser devant tel ou tel nom. Cette difficulté se retrouve également chez les apprenants de français langue étrangère. L'utilisation de l'article est généralement hésitante, et, bien souvent, l'illettré préfère l'article défini (**la**), comme on le voit dans des entretiens avec des analphabètes, dans certaines expressions françaises :

Le chef de garage, est-ce que je peux garer ma voiture dans ton garage pendant ce week-end car je dois voyager ? Réponse du chef de garage : « Aucune problème, je suis là pour » → au lieu d'(Aucun problème) ;

« Bonne voyage » → au lieu de (Bon voyage).

8.5.3. Les cas d'interférences des deux langues (français-bamanankan)

Dans ce point, nous nous référons à certaines de nos données recueillies sur le terrain (les copies des évaluations faites par les enseignants à l'endroit de leurs élèves) pour discuter des cas d'interférences du français-bamanankan.

8.5.3.1. Cas d'interférences du français-bamanankan

De manière générale, l'influence du français sur le bamanankan est à la fois lexicale, phonétique, et morphosyntaxique.

Le lexique du bamanankan est complété de plusieurs termes correspondant à des notions ou des objets nouveaux ; les récentes tentatives d'introduction d'équivalents bambaras correspondant à certains emprunts culturels ont rencontré peu d'écho dans l'usage populaire : *nege* (le fer) + *juru* (le fil) *só* (la maison) donne *negejurusó* littéralement → (la maison du fil de fer) n'a pas remplacé « la poste », ni *sisi* (la fumée) + *kurun* (la pirogue) donne *sisikurun* littéralement (la pirogue de fumée) → « le train », pas plus que *wari* (*l'argent*) + *màra* (grader) + *ɔrɔ* (le lieu) donne *warimàrayɔrɔ* littéralement (le lieu où on garde nos argent) → « la banque ».

Le discours banal de certains citadins est émaillé de mots français qui affectent le lexique académique des élèves, y compris de termes pour lesquels un correspondant bambara existe naturellement : on aperçoit ainsi « école », « connaissance », « composition » ou « élève », pour s'en tenir au vocabulaire de ce domaine où le bamanankan est correctement pourvu des équivalents adéquats. Les connecteurs de phrases sont également empruntés massivement : « pour que », « comme », « mais » ... Sur le plan phonétique, on observe la consolidation de structures syllabiques atypiques (suite de consonnes, syllabes fermées) et de phonèmes marginaux comme les fricatives *z* et *sh*, et même l'implantation d'un nouveau phonème, *v*, qui n'existe quasiment que chez les personnes initiées à la langue française. C'est sur le plan de la morphosyntaxe que les effets du français sur le bamanankan sont le moins apparents. Cependant, ils sont loin d'être négligeables. Il s'agit de tout un ensemble de formes, de formulations, de récurrences, de régularités, qui permettent d'identifier une langue bambara qui, sans calquer la syntaxe du français, en subit de fortes et souterraines influences. Ce n'est pas la charpente de l'énoncé de base qui est attaquée : l'ordre des termes (et particulièrement la position de l'objet, placé devant le verbe) demeure inchangé. Mais des phénomènes relativement secondaires, comme par exemple l'utilisation du pluriel (presque deux fois plus d'emploi du pluriel dans un texte) ou de la marque de nominalisation (elle aussi connaissant une forte inflation dans les textes bambara de façon générale), sont très significatifs d'une

évolution du bamanankan dans les productions écrites des apprenants. Un examen attentif permettrait sans doute de déceler bien d'autres traits de ce type (par exemple, l'utilisation préférentielle de l'hypothétique en *ni*, aux dépens des formes en *mana* ou encore le déplacement du circonstant locatif en début d'énoncé). Ces formes (dites) anormales figurent aussi bien à l'écrit qu'à l'oral dans le bamanankan des élèves. Notre objet d'étude est réservé aux corpus écrits et oral, mais ici l'oral ne sera évoqué que si cela serait nécessaire au cours de l'analyse de différents plans ou plans mixtes linguistiques concernés : les plans lexico-sémantique, syntaxique et morpho-phonologiques.

8.5.3.1.1. Analyse sur le plan lexico-sémantique

Le changement permanent qui affecte le lexique d'une langue est en partie dû à l'importation de termes nouveaux, empruntés à d'autres langues. Comparativement à beaucoup d'unités de la langue, les unités lexicales passent facilement (à travers les procédés de formation lexicale de la langue cible) d'une langue à une autre. Un contact réduit y suffit, comme dans le cadre de l'enseignement parallèle de deux langues. On peut postuler que la langue présente ce qu'on pourrait grossièrement appeler « les erreurs » lexicales, que les emprunts peuvent venir remplir. L'étude contrastive des systèmes en contact nous a aidé à identifier les similitudes et les différences sur le plan de l'organisation lexico-sémantique du bamanankan et permet, dans une large mesure, de prévoir les comportements de l'élève.

Les lexèmes de bamanankan : « *masɔnya* » → *masɔn* (N sujet) + *ya* (suffixe dérivatif) → (métier de maçon), « *reparateriya* » → *reparateri* (N sujet) + *ya* (suffixe dérivatif) → (métier de réparateur), « *suderiya* » → *suderi* (N sujet) + *ya* (suffixe dérivatif) → (métier de soudeur), « *parantiya* » → *paranti* (N sujet) + *ya* (suffixe dérivatif) → (travail d'apprenti), tous tirés de la phrase suivante : « *dijɛ kɔnɔ ni cɛ ko k'a bɛ min kɛ ko muso k'o kɛ a bɛ geleya kosebɛ. Misali : muso tɛ se ka masɔnya kɛ, ka cɛncɛn bɔ ji la ka na n'a ye kúrɔn na, jɛgenlabɔ, kuluci, parantiya, suderiya, meniseriya, reparateriya* »¹¹¹, peuvent être des éléments d'illustration d'interférence en création de lexèmes sur le plan lexico-sémantique.

Par conséquent, il existe différents principes et méthodes pour cette analyse. Un principe mettant l'accent sur la fonction adoptée par André Martinet (1967) pour identifier le contenu pertinent dans la communication linguistique. Il nous semble juste que cette corrélation puisse être détectée si nous effectuons différents niveaux de segmentation sur les éléments extraits.

¹¹¹ Traduction : dans la vie si l'homme décide de faire une chose si la femme décide aussi, il y aura des problèmes. Par exemple la femme ne peut pas faire la maçonnerie, ni faire sortir du sable dans l'eau pour ramener la pirogue ni faire la vidance des toilettes ni faire pour souderie, ni pour casser la colline, ni pour faire l'apprenti de voiture ni pour faire la réparation des moyens de transports.

Pour Jeanne Martinet (1972), « les interférences au niveau de la deuxième articulation sont plus apparentes que celles qui se produisent au niveau de la première articulation ». Ainsi, afin d'identifier de façon pertinente l'élément perturbateur à la base de ces interférences, nous nous servons de deux grands niveaux d'analyse : la segmentation du premier niveau et celle du deuxième niveau.

8.5.3.1.1.1. La segmentation du premier niveau

Elle consistera à identifier et interpréter les parties constitutives de nos lexèmes repérés : (*masɔnya*, *parantiya*, *tériya*). Ainsi, dans *masɔnya*, nous avons la base lexicale *masɔn* → (maçon) + *ya* (suffixe dérivatif) ; *parantiya* composé de : *paranti* → (apprenti) + *ya* (suffixe dérivatif).

Alors, à partir de nos lexèmes décomposés, nous pouvons interpréter les parties obtenues de la manière suivante : chacun de ces lexèmes est formé à partir d'une base nominale d'origine française et d'un suffixe *-ya* de bamanankan.

Sur le plan sémantique, la transposition de ces bases nominales françaises n'a pas entraîné de modification de sens ni de notion en bamanankan. Ces bases lexicales ont donc bénéficié du même statut linguistique que celles de la langue bambara. On peut le constater dans l'exemple suivant : *teriya* composé de *teri* → (ami) et de *ya* (suffixe de nom). On observe aussi que *-ya* est un suffixe bambara s'attachant à une base nominale pour ainsi exprimer une abstraction, un état de fait comme dans *parantiya* → (métier de l'apprenti), *teriya* → (amitié), *balimaya* → lien de parenté.

Rappelons que *ya* appartient à une liste limitée, et par sa nature (suffixes), c'est une unité linguistique (suffixes) qui nécessite la formation de nombreuses autres unités pour construire un grand nombre de nouveaux lexèmes bambara (voir tableau ci-dessous).

Mots bambara	Base nominale	Suffixe	Signification en français
dɔgɔtɔɔɔya	dɔgɔtɔɔɔ-	- ya	Travail de docteur
soferiya	soferi-	- ya	Métier de chauffeur
animateriya	animateri-	- ya	Animation
minisiriya	minisiri-	- ya	Fonction de ministre
meriya	meri-	- ya	Fonction de maire
Depiteya	Depite-	- ya	Fonction de député
Peresidanya	Peresidan-	- ya	Fonction du président

Tableau 19 : Mode d'apparition du suffixe *-ya* dans un mot en bamanankan

8.5.3.1.1.2. La segmentation du deuxième niveau

Après une analyse phonologique, nous obtenons respectivement comme phonèmes /s/ /u/ /d/ /ε/ /r/ /i/ /y/ /a/ et /r/ /e/ /p/ /a/ /t/ /ε/ /r/ /i/ /y/ /a/. Ceux-ci sont donc les phonèmes bambaras qu'offrent les mots « soudeur » et « réparateur ». Quelle est la différence entre les phonèmes qui construisent ces mots bamanankan pris en exemple ci-dessus et ceux des mots sources [sudæʁ], [ʁeparatœʁ] ? Les phonèmes obtenus sont aussi respectivement ici /s//u//d//œ//ʁ/ et /ʁ//e//p//a//ʁ//a//t//œ//ʁ/.

La première lecture qu'on peut faire ici montre une certaine similitude entre les phonèmes répertoriés dans les deux cas. Selon nous, cette similitude n'est pas sans effet, elle pourrait même être un facteur de grande importance en ce qui concerne les phénomènes d'interférences linguistiques.

D'une seconde lecture, il ressort une différence entre les phonèmes que nous avons répertoriés. Dans les deux transcriptions : français → [sudæʁ], [ʁeparatœʁ] ; bamanankan → [suderiya], [reparateriya], l'opposition se situe entre /ε/ bambara et /œ/ français. Cela s'explique par le fait qu'entre ces deux phonèmes, le second n'existe pas encore dans les inventaires de la langue bamanankan, et que le locuteur le remplace, indépendamment de sa volonté, par le son le plus proche existant dans sa langue première. Nous pouvons donc en tirer les conclusions suivantes : tout d'abord, le locuteur manifeste le besoin de communiquer : il veut être entendu, compris et être en contact avec l'autre. Ensuite, le locuteur, s'il possédait un niveau de maîtrise égal des systèmes phonétiques des deux langues, pourrait se trouver dans l'embarras pour le choix de l'un ou l'autre des deux phonèmes.

Quoi qu'il en soit, ce phénomène ne peut se produire qu'en présence de deux systèmes en vigueur, lesquels présentent le plus souvent des ressemblances des deux côtés. Et, nous l'avons déjà évoqué, la similitude/différence des unités est l'un des facteurs importants liés au phénomène d'interférences linguistiques.

Il nous faut nous pencher maintenant sur la situation du lexique. L'interférence lexicale se produit lorsque les langues sont organisées différemment et lorsque les gens utilisent des mots d'une langue dans une autre. Ce point de vue trouve tout son soutien chez Louis-Jean Calvet (2013) qui souligne qu'il y a une interférence lexicale surtout quand « *les deux langues n'organisent pas de la même façon l'expérience vécue. Il évoque également que l'interférence lexicale peut produire l'emprunt, acte par lequel une langue accueille un élément étranger* ». Cela se produit quand l'individu, au lieu de chercher l'équivalent d'un mot qu'il trouve difficilement dans sa langue, utilise directement un mot d'une langue autre que sa langue d'origine, en l'adaptant à sa propre prononciation.

8.5.3.1.2. Analyse sur le plan syntaxique

La cohabitation du français et de la langue bambara dans le système d'enseignement de premier cycle fondamental laisse aussi des traces considérables l'un sur l'autre sur le plan syntaxique. Nous traitons principalement ici de l'influence de la syntaxe française sur celle de la langue bambara. Quelques exemples ci-dessous, tirés des devoirs écrits directement en bamanankan, peuvent nous servir d'éléments d'illustration.

Exemple (76) : *K'u to baarada dakun taama na, Gawo mara kɔnɔ, sene yiriwa minisiri Bokari Tereta n'a nɔfe jama ka taama mɔbili suurula dugu-rɔ-gele dogonen dɔfe, taratadon, san 2014 nowanburukalo tile 25.*

Exemple (77) : **traduction. Fr.** « En mission dans la région de Gao, la délégation du ministre de l'agriculture, Bocari Tréta, a été victime d'un engin explosif, dans la journée du mardi 25 novembre 2014. »

Au vu de ces deux agencements mis en comparaison, on peut se demander ce qui pourrait constituer un aspect interférentiel de l'un sur l'autre.

Pourtant, selon les deux ordres présentés en bamanankan-français, « *san 2014* » signifie « *l'an 2014* » ce qui ne correspond pas du tout. Comme le français, « *san 2014* » a un ordre employé pour compter. Pour cette raison, il correspondra à « *2014 années* » (deux mille quatorze années) au lieu de « *l'an 2014* » comme l'a voulu l'élève. Il est donc clair que ce dernier s'est autoguidé vers un contexte de numération. À travers une permutation des mêmes unités susceptibles d'apparaître au même environnement, on peut déboucher sur une illustration, comme le montre le tableau ci-dessous.

Bamanankan		Français	
Expression	Se lit en bamanankan	Se lit en français	Se dit en français
San 2014	San ba fila ni tan ni naani	Deux mille quatorze ans	L'an deux mille quatorze
Saga 2014	Saga ba fila ni tan ni naani	Deux mille quatorze moutons	deux mille quatorze moutons

Tableau 20 : Comparaison des structures syntaxiques du français et du bamanankan.

La lecture de ce tableau laisse entrevoir assez clairement que la syntaxe de notre exemple (75) est simplement celle du français transposé dans la langue bambara. On aurait pu dire « *2014 San* », qui correspond à « *l'an 2014* », bien que cela reste sous-entendu dans « ...mardi 25 novembre 2014 »

Exemple (78) : « *olu bee tun ye sɔrɔdasi FAMA serekuɔ mɔgɔw ye.* »

Exemple (79) : **traduction. Fr.** « Ils étaient tous des militaires des FAMA ».

D'abord, cette phrase est une des trois phrases bambaras qui traduisent la seule et même phrase

française suivante : « L'explosion a fait deux morts parmi les occupants du véhicule, tous des militaires des FAMA et 6 blessés dont 3 grièvement ».

Alors pourquoi, pour exprimer la même idée, scinder une même et seule phrase (française) en trois phrases (bambaras) sans en ajouter aucune autre ?

On peut dire que c'est parce que le bamanankan n'est pas adapté à la construction de phrases si longues.

Cette langue ne dispose pas de notion aussi riche que le pronom relatif, comme le français et l'anglais. Voyons l'ensemble de la phrase de l'exemple (77) : « *Gelɛwuli in kɛra sababu ye ka mɔbili kɔɔ mɔɔ 2 (fila) de faga. Olu bɛɛ tun ye sɔɔdasi FAMA sɛɛkulu mɔɔɔ ye. Mɔɔ ɔ (wɔɔ) wɛɛ fana banana. Mɔɔ 3 (saba) yɛɛ joginko juguyara hali olu la.* »

Ici, le groupe de mots en gras aurait pu être remplacé par « *ye* » ; il aurait pu également être remplacé par « *sɔɔdasi FAMA sɛɛkulu mɔɔɔ* », mais c'est un agencement du français : « Les militaires des FAMA. »

Ainsi, cet élève n'a pas pu se libérer de cette position du mot « militaires » devant le mot « FAMA ».

8.5.3.1.3. Analyse sur le plan morpho-phonologique

Dans d'autres corpus relevés, on peut se demander, à juste titre, pourquoi les mots « ministre », « mobile », « secteur » et « kilomètre » ont tous été soumis à la structure CV dans leurs correspondants bambara : *minisiri*, *mɔbili*, *sɛkiteri*, *kilometerɛ*. Sans doute, c'est dans le souci de respecter la structure canonique du bamanankan : voyelle = V ; Consonne + Voyelle = CV.

Pour l'illustrer, nous avons dans *minisiri* la structure = *minisiri*,



dans *a* (il/elle) la structure = *a*,



dans *olu* (ils/ elles), nous aurons la structure = *olu*



Il nous reste à expliquer pourquoi, en français, les mots « secteur » et « kilomètre » n'ont pas de sons vocaliques similaires.

Du point de vue morpho-phonologique, ces mots sont « bamanankanisés ». En effet, cette règle de bamanankanisation morphologique s'est pratiquement généralisée dans la langue, quelle que soit l'origine du mot d'emprunt.

Exemples (80) :

[fɛnɛtɛ] → *fɛnɛtiri* en bamanankan = *fɛnɛtiri*.



[pnø] → pine en bamanankan = p i n ε.

C V C V

[kəksæʁ] → kəkiseri en bamanankan = k ə k i s ε r i.

C V C V C V C V

[te] → te en bamanankan = t e.

C V

Après la présentation du bamanankan dans l'espace linguistique malien, ses catégories grammaticales et son interaction avec le français, il est important de souligner qu'elle emprunte plusieurs mots à la langue française, ce qui nous conduit à effectuer, dans le chapitre suivant, une étude comparée des systèmes linguistiques de français-bamanankan.

Chapitre 9. Étude comparée des systèmes linguistiques du français-bamanankan

Ce point de l'étude est dédié à la présentation du bamanankan et de la langue française, sur la base d'une comparaison des deux systèmes linguistiques.

D'abord, la comparaison portera sur l'étymologie alphabétique ; ensuite, sur la phonétique, la morphologie et la syntaxe.

Dans la classification des langues africaines, celle proposée par Joseph Greenberg (1963) peut encore servir de référence. Cette classification divise les langues africaines en quatre grands groupes linguistiques, qui sont :

- *Le phylum*¹¹² *afro-asiatique* (encore appelé *chamito-sémitique*) ;
- *Le phylum nilo-saharien*;
- *Le phylum niger-kordofanien*;
- *Le phylum khoisan* (*les langues des Hottentots et Bochimans*). (Barreteau, 1984).

Les langues parlées au Mali ne font pas partie de cette classification. Cela peut s'expliquer par le fait que le Mali comporte plusieurs langues dont le nombre exact est inconnu, malgré les recherches. Néanmoins, les langues les plus parlées au Mali appartiennent soit à la famille nigero-kordofanien, soit à la famille des langues afro-asiatiques. Les langues appartenant à la famille linguistique nigero-kordofanien sont réparties en trois grands groupes :

- Groupe mandingue : bamanankan, soninké, khashonké, bozo, maninkakan ;
- Groupe gur : syenera, bomu, mamara ;
- Groupe atlantique ouest : fulfulde/poular.

« *Le tamasheq et l'arabe hassanya appartiennent à la famille afro-asiatique. Quant au songhay, il semble être le plus répandu de la famille nilo-saharienne.* » (Nicolai (1981), cité dans Nounta, 2015). Enfin, le dōgō-sō est une langue qui n'appartient à aucune famille linguistique, et qui est considérée comme une langue isolée.

La carte donnant toutes les langues du Mali par groupes linguistiques (voir figure 2 dans la première partie : La carte linguistique du Mali) rend compte du statut des langues, dont certaines n'ont pas encore celui de langue nationale.

La langue nationale bamanankan, quant à elle, appartient à la famille des langues mandingues. À côté, nous avons le français, qui est une « *langue indo-européenne de la famille romane* ». Le schéma ci-dessous de Bertrand (2013), retrace « *l'évolution du latin vers les langues*

¹¹² Une collection de plusieurs familles de langues.

romanes » dont il est issu.

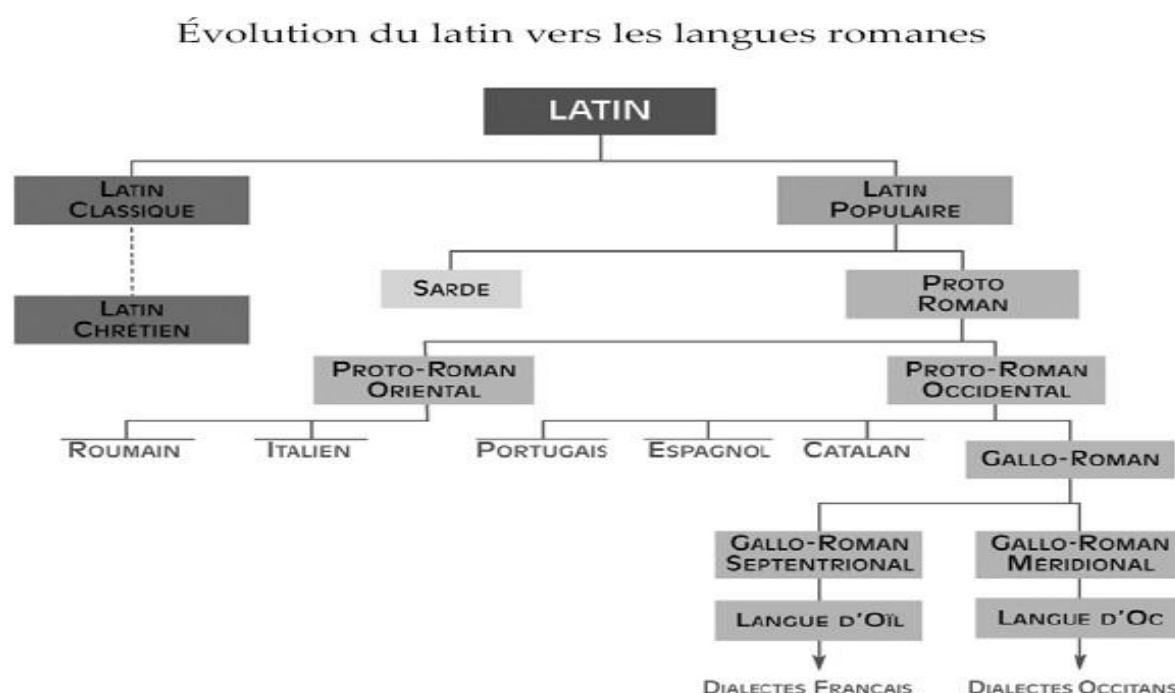


Figure 6 : Évolution du latin vers les langues romanes (Olivier Bertrand 2013)

Génétiquement, force est de constater qu'il n'y a aucun rapport entre le bamanankan et le français. Cependant, les deux langues utilisent des lettres de la même origine latine. Par conséquent, ils sont similaires dans l'identité de graphie utilisée pour les transcrire.

9.1. Les normes de transcription de français – bamanankan

Alors que les deux langues utilisent des symboles alphabétiques de la même source latine, le français a une longue tradition d'écriture par rapport au bamanankan, qui n'est devenue une langue écrite que récemment. Conformément à la réforme de 1962, qui voulait faire de la langue locale un outil de promotion de l'éducation sociale, le bamanankan a été transcrit à partir de 1966. L'écriture de bamanankan est donc beaucoup plus récente que celle du français.

Cette différence ne cache pas le fait que les deux langues utilisent des orthographe très proches. Ce rapprochement peut être illustré par la présence de lettres communes aux deux alphabets.

Cependant, en comparant les deux systèmes linguistiques, on remarque une différence dans le nombre de lettres ou de symboles utilisés d'une langue à l'autre : l'alphabet bamanankan compte vingt-sept lettres, tandis que le français en compte vingt-six. De plus, nous pouvons remarquer la présence de lettres spécifiques dans chacune des deux langues.

Lettres bamanankan	Lettres français	Lettres communes aux deux langues		Lettres spécifiques en bamanankan	Lettres spécifiques en français
a, b, c, d, e, ε, f, g, h, i, j, k, l, m, n, ŋ, ɔ, p, r, s, t, u, w, y, z.	a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, k, l, m, n, o, p, r, s, t, u, v, w, x, y, z.	Homophones a, b, d, f, i, k, l, m, n, o, p, r, t, w.	Homographes c, e, g, h, j, s, u, y.	ε, ɲ, ŋ, ɔ.	q, v, x, z.

Tableau 21 : Rapport des lettres alphabétiques dans les deux langues¹¹³

Selon le tableau 21, le bamanankan et le français présentent un grand nombre de lettres en commun, au total vingt-deux. Cependant, l'utilisation de ces caractères varie considérablement d'une langue à l'autre. Nous pouvons diviser ces différences en deux catégories. La première catégorie comprend les lettres qui s'écrivent et se prononcent de la même manière dans les deux langues. Au total, on compte quatorze homophones : **a, b, d, f, i, k, l, m, n, o, p, r, t, w**.

La deuxième catégorie est constituée de lettres écrites de la même manière dans les deux langues, mais prononcées différemment d'une langue à l'autre. On compte huit homographes : **c, e, g, h, j, s, u, y**.

À travers le tableau 21, on remarque également la présence de lettres propres à chaque langue. Il y a quatre lettres propres au bamanankan : **ε, ɲ, ŋ, ɔ** et quatre au français : **q, v, x, z**. Cependant, la lettre française < **q** > trouve son correspondant phonique en /**k**/ du bamanankan. En bamanankan, chaque lettre écrite est prononcée séparément et distinctement. Un son correspond généralement à une lettre. En français, par contre, certaines lettres sont combinées avec d'autres pour produire des sons que les lettres de l'alphabet ne représentent pas.

Ainsi, en bamanankan : la lettre < **c** > se prononce /**tj**/ ; la lettre < **g** > se prononce toujours comme /**g**/, mais jamais /**j**/ ou /**z**/ ; la lettre < **h** > se prononce toujours, elle n'est jamais muette ; la lettre < **j** > se prononce comme /**dj**/ mais jamais comme /**z**/ ; la lettre < **s** > se prononce toujours comme /**s**/, elle n'est jamais comme la valeur /**z**/ dans « case ».

En français, par contre, les lettres se prononcent différemment selon leur position dans le mot ou l'accent qu'elles portent. Les lettres < **c** > et < **g** > se prononcent respectivement /**k**/ et /**g**/ devant les voyelles < **a** >, < **o** >, < **u** >, comme dans « calcul », « coco », « cube », « garde », « gorge », « guide ». Elles sonnent /**s**/ et /**j**/, /**z**/ devant les voyelles < **e** > et < **i** >, comme dans « ceci », « cité », « bagage », « gibier ». La lettre < **c** > se prononce comme /**s**/ devant les voyelles < **a** >, < **o** > et < **u** > si elle a une cédille, comme dans « façade », « maçon », « reçu ».

¹¹³ Tableau établi en fonction des données recueillies sur le terrain.

La lettre < **h** > dépend du contexte muet de l'inspiration. Parfois, elle fait référence à l'association de graphèmes de sons individuels. À cet effet, la lettre < **h** > est souvent associée à < **p** > ou < **c** > pour noter les sons /f/ et /ʃ/. L'explication de ces changements de valeur de certaines lettres de l'alphabet français réside dans l'histoire de l'écriture de la langue.

Concernant les voyelles, en bamanankan, elles ne sont pas accentuées, alors qu'en français elles sont souvent associées à des symboles auxiliaires (accents aigu, grave et circonflexe ; tréma, cédille, apostrophe), permettant de leur donner d'autres valeurs.

Par exemple, en bamanankan, la voyelle < **e** > dans le mot « *tile* » signifie → soleil → [sɔləj] et a les valeurs /ɛ/ et /e/ dans « *kalanden* » → élève → [elɛv]. Mais en français, ces valeurs sont notées avec des accents. Ainsi, selon l'accent – aigu, grave ou circonflexe –, le son /ɛ/ correspond à /è/ ou à /é/. De plus, l'accent mis sur < **a** > distingue la préposition < **à** > de la conjugaison du verbe avoir au présent de l'indicatif, à la troisième personne du singulier < **a** >. Lorsque la lettre < **a** > est suivie d'un < **i** > tréma, la combinaison se prononce en [ai] → « *ayi* », comme dans [mais] → « *mais* » et [aib] → « *hair* ».

Bref, hormis le fait que les deux langues ont recours à des séquences de deux graphèmes pour noter la nasalité vocalique, le bamanankan ne présente pas de contextes de lecture et/ou de diction d'une suite de lettres devant se prononcer comme une seule lettre.

En général, l'orthographe bamanankan utilise les mêmes signes de ponctuation que l'orthographe française. Ces signes sont les suivants :

Signe	Prononciation en bamanankan	Prononciation en français
.	Tominikele	Le point marque la fin d'une phrase ou d'une pensée.
,	N'gɔri	La virgule donne l'occasion de prendre haleine
;	Tomini n'gɔri	Le point-virgule entrecoupe deux parties d'une longue phrase
?	ɲinikali toni	le point d'interrogation marque la présence d'une question
!	Kabako toni	le point d'exclamation marque la présence d'une exclamation
:	Tominifila	Les deux points marquent le début d'un discours direct
« » et " "	Sonniunipɔngɔn cɛ̃	les guillemets et les griffes ouvrant et fermant un discours direct
()	Brɛfila	Les parenthèses ajoutent une clarification au milieu d'un texte

Tableau 22 : Correspondance des signes de ponctuation en bamanankan-français¹¹⁴.

¹¹⁴ Tableau établi en fonction des données sur la ponctuation français-bamanankan recueillies sur le terrain (école à curriculum de kamakolé et de kayes N'di premier cycle de l'enseignement fondamentale à Kayes).

9.2. L'étude phonétique français-bamanankan

Les phonétiques française et bamanankan présentent des similitudes, mais aussi des différences. Dès lors, une maîtrise rigoureuse de ces différentes phonétiques apparaît impérative, et aussi comme une condition à toute progression en écriture et en lecture dans les classes à curriculum (bilingue). En raison de la nature « bilingue » de ces classes, les élèves auront recours synchroniquement aux deux alphabets. Cependant, la maîtrise de l'alphabet n'est qu'un simple multiplicateur qui facilitera l'application de la réalité phonétique de la langue utilisée par les élèves. Dans le cas des langues où les différents phonétismes sont très voisins (français-bamanankan), seule la pratique courante pourra permettre de percevoir les différences entre les phonèmes.

En effet, l'alphabet bambara semble être une copie fidèle de l'alphabet français, à l'exception de quelques lettres particulières. D'où la tentation possible des élèves de transférer directement la valeur phonétique d'une lettre bambara à la lettre française correspondante, ce qui serait une erreur de leur part. Si la maîtrise de l'alphabet bambara peut constituer une norme pour l'écriture et la lecture, ce n'est pas le cas de l'alphabet français, dont la transcription suit des normes étymologiques.

9.2.1. Les consonnes français-bamanankan

Les consonnes français-bamanankan présentent de nombreuses similitudes. Au niveau phonologique, cependant, certaines différences sont perceptibles. Malgré les ressemblances, le bambara possède certaines lettres qui manquent à l'alphabet français, et vice versa. Par exemple, en bambara, on constate que < ɲ >, < ŋ > n'existent pas en français, et, en français, < a >, < x >, < q > n'existent pas dans l'alphabet bambara. La lettre < v > est assez ambiguë. Cette ambiguïté vient du fait que /v/ peut parfaitement être remplacé par un /f/ nasalisé. De plus, nous ne trouvons /v/ que dans l'environnement nasal gauche.

Exemple (81) : *nyeuveri* → exprime la joie, à travers le chant, la danse, après la circoncision.

nyunkanyé → Un arbre sauvage.

La lettre < ŋ > : En tant que lettre alphabétique bambara, cette lettre est nouvelle pour les locuteurs français. Elle correspond au digraphe français < ng > et < mg >, uniquement parce que le français ne peut pas produire le son /ŋ/. La lettre n'existant pas en français (même si les locuteurs français l'assimilent à /ng/), les élèves rencontreront surtout des problèmes de prononciation.

Le digraphe < ny > → /ɲ/ en bamanankan = < gn > /ɲ/ en français.

Le problème est lié au fait que plusieurs lettres produisent le son correspondant à ce digraphe. L'élève, dans son système alphabétique bambara, retrouve les composantes de cette graphie. Nous avons ici deux écritures différentes expliquant le même phonème. D'où le risque d'erreur pour l'élève bambara, au cours des séances d'orthographe, qui transcrirait le mot français directement à partir de l'alphabet bambara. Ainsi, pour écrire < agneau > → [ano], il écrirait < anyo >. Puisque le digraphe < ny > existe comme une entité autonome dans son alphabet, l'élève penserait transcrire le mot de façon correcte. Mais, ne l'ayant jamais vu dans l'étude de l'alphabet français, il rencontrerait certainement des difficultés à sa lecture.

Le digraphe < sh > en bamanankan : Le < sh > indique un < s > chuintée. Il correspond à un *ch* → /ʃ/ français, en tant que graphème, qui n'existe pas en bambara. D'où le risque d'erreur pour le jeune élève bambarophone, qui dispose de deux outils différents pour traduire une même réalité. Le problème susceptible de se poser ici concerne à la fois l'écriture et la lecture pour la simple raison que la correspondance phonétique n'engendre pas une équivalence morphologique. En effet, graphiquement, *sh* est différent de *ch*.

Exemple (82) : *shyε* → [ʃɛ] (le poulet).

Chaud : L'élève fait l'erreur d'écrire *sho* au lieu de chaud → [ʃo]. Car, graphiquement et phonétiquement, le mot est proche de certains mots de sa langue maternelle, par exemple : *sho* → (l'haricot). Cependant, cette erreur probable d'écriture peut s'expliquer par le fait que le tableau alphabétique bambara est en même temps un tableau phonétique.

La lettre < c > : Cette lettre présente également quelques difficultés. < C > se prononçant en bamanankan *tch* → /tʃ/, ici, l'interférence entre son et lettre peut être à la source d'erreurs d'écriture et de lecture. En français, /c/ est souvent identique phonétiquement à un /s/.

Exemple (83) : secours, cellule → /s/ = /c/ [səkuʁ], [selyl].

La manipulation correcte des différentes lettres ainsi que l'assimilation complète de leurs différentes valeurs phonétiques restent le seul moyen d'éviter les nombreuses erreurs qui peuvent intervenir lors du transfert de la langue maternelle de l'élève vers le français. L'interférence entre son et lettre n'existe pas uniquement au niveau de < c >. On la trouve aussi pour d'autres lettres, par exemple < j >.

La lettre < j > : Sur le plan phonétique, cette lettre correspond au digraphe français /dj/ → /dʒ/ ; ainsi, < j > est une « affriquée » en français. En bamanankan, c'est une occlusive et elle se prononce toujours avec un ton assez grave et instantané.

Exemple (84) : *jate* → (le calcul).

Ces différences phonétiques prouvent que l'existence des mêmes lettres de part et d'autre n'est pas une donnée suffisante. C'est une situation qui peut simplement faciliter l'apprentissage si dès le départ, l'enseignant veille au suivi rigoureux des séances d'écriture et de lecture.

La lettre < y > : Elle est toujours lue *ye* en bamanankan. Il a la valeur de /i/ en français ; par exemple : [iʒjɛn] → « hygiène ». À l'opposé du français où cette lettre est très peu employée pour l'initiale, en bamanankan, elle apparaît comme première lettre dans plusieurs mots.

Exemple (85) : *yelen* → (la lumière), *yèlè* → (le rive).

En bamanankan, le *y* ne change jamais la prononciation de la voyelle précédente, comme dans les verbes [*pɛje*] → « payer », [*baleje*] → « balayer ». Ici /a/ devient /è/ sous l'influence du *y*. Le problème pour les élèves bambaras sur ce point risque d'être surtout un problème de lecture.

La lettre < t > = < t >, < s > en français. La lettre *t* en français présente une ambivalence phonétique dans la mesure où, de l'occlusive labio-dentale, elle passe à la fricative sifflante /s/.

Exemples (86) : nation [*nasjɔ̃*], passion [*pasjɔ̃*] : ici /t/ et /s/ ont la même valeur phonétique.

En bamanankan, < t > ne se prononce jamais /s/ comme dans les deux exemples précités, il est phonétiquement fixe.

Exemples (87) : *tasuma* → le feu ;

fitini → infime, peu, petit.

Ce changement phonétique du /t/ n'est pas évident pour l'élève de l'école classique, l'élève des classes à curriculum (bilingue) aura fait un pas important s'il sait d'emblée appréhender cette lettre < t >, qui n'aura pas toujours la même phonétique.

La lettre < h > : Tout comme la lettre < t >, cette lettre présente également une certaine difficulté par le fait qu'elle est tantôt muette, tantôt aspirée. Du fait que dans son système phonétique, l'élève bambara ne prononce qu'un /h/ aspiré, il rencontrera deux problèmes majeurs : de graphie et de lecture. Par exemple, pour lire le mot « habit » → [*abi*], l'élève de l'école à curriculum risque de prononcer le /h/, donc de lire [*hàbi*]. Le phénomène contraire peut se produire au cours des séances d'orthographe. Ainsi, au lieu d'écrire « un homme » → [*œm*], il est possible que l'élève écrit « un omme ». La tendance à écrire ce mot de cette manière correspondant aux règles de transcription de sa langue, qui est phonologique. D'emblée, le bamanankan part de la supposition que tant qu'une lettre n'est pas prononcée, elle n'existe pas dans un mot ; comme en français, où le < h > n'influe pas sur la prononciation de la lettre qui le suit directement : /sh/, /s/, /lh/, /l/.

Le < z > bien que très rare en bambara, se retrouve dans certains mots de cette langue, essentiellement des noms.

Exemple (88) : *Zoumana*, *Zan* → (les noms propres des personnes) ;
Zaban → (le fruit sauvage).

Sa faible occurrence s'explique par le fait qu'elle réalise un son qui s'apparente beaucoup à celui d'un /s/ dans un environnement nasal. Cependant, il y a une démarcation entre les deux sons qu'il convient de mettre en évidence : /z/ est une consonne nasale. Elle est essentiellement nasale, alors que /s/, dans ce contexte, n'est qu'une consonne nasalisée. Cela a un impact sur la prononciation : /z/ se prononce d'un seul trait ; /ns/, au contraire, est prononcé en deux temps.

Cette situation peut engendrer des erreurs d'écriture, étant donné que dans la mentalité de l'enfant, le < ns > peut suppléer au < z >.

La lettre < s > : fricative, sifflante.

En français, le < s > est tantôt prononcé comme un /c/, tantôt comme un /z/. Par exemple, [sɛʁjø] → « sérieux », [tizɔ̃] → « tison ». En bamanankan, le < s > ne connaît pas de métamorphose phonique et réalise toujours un son /s/.

Exemple (89) : *siran* → (la peur) ;
só → (la maison).

Toutefois, il existe des exceptions, car /s/ subit un changement phonique dans un environnement nasal.

Exemple (90) : *nsèmè* = *nzeme* → (la moelle) ;
nsère → (la pastèque, arbre sauvage).

Parfois, on trouve une superposition du < s > français et du < s > bambara, notamment dans les mots (sérieux), (*sira*). Cela revient à dire que l'élève bambara ne rencontrera pas toujours des difficultés dans la transcription des mots où ce phonème existe.

Chaque fois que l'initiale du mot est un < s >, en ce qui concerne l'écriture, des difficultés peuvent apparaître du fait qu'en français, il existe plusieurs façons de réaliser un son /s/.

Exemple (91) :

{	Siran	}	Ici avec ces deux mots, nous avons une identité phonétique au niveau des consonnes initiales.
	Cellule		

La différence au niveau de la graphie est cependant notable. En dépit de cet état de fait, l'élève bambara risque de procéder directement à un transfert. Son système alphabétique ne lui offrant qu'une seule possibilité de présenter graphiquement le phonème /s/, pour écrire (*cellule*) [sɛlyl], il n'est pas exclu qu'il produise une graphie analogue à (*sellule*).

En ce qui concerne la lecture, cette situation peut également conduire à une erreur, étant donné que le < s > est toujours phonétiquement un /s/ en bamanankan. L'interférence entre < c > et < s > peut être à l'origine d'erreurs d'écriture et de lecture.

Le phonème /g/ : /G/ est une occlusive sonore. Le français et le bamanankan possèdent en commun ce phonème, mais dans un environnement de voyelles /i/, /e/, ce phonème a tendance à s'adoucir en français et devient un /z/. C'est pourquoi le /g/ français se caractérise par une certaine polyvalence phonétique. En bamanankan, il ne subit aucune variation de timbre, quel que soit l'environnement de voyelles. Aussi est-il caractérisé par sa sonorité.

Exemple (92) : *gere* → (la corne) ;

gengen → (fixer, planter).

En raison de sa polyvalence phonétique, cette lettre peut poser des problèmes d'écriture et de lecture à l'élève. Bien que ce phonème existe dans chacune des deux langues, aucun transfert ne semble possible du fait que la lettre < g > peut être différemment lue en français, selon les contextes.

La lettre < q > : < Q > devant les voyelles /a/, /u/, /o / présente les mêmes propriétés phonétiques que le phonème /k/. < Q >, en tant que graphème, n'existe pas dans le système alphabétique bambara. Cependant, sur un plan phonétique, il a un équivalent qui est la lettre < k >.

Dans la langue française, le fait que cette lettre possède plusieurs valeurs phonétiques constitue sans doute une source de difficulté. Les nombreuses équivalences phonétiques expliquent l'erreur que les locuteurs français font dans la transcription de certains mots. Puisque l'on passe du < q > au < k > suivant l'étymologie des mots.

Exemple (93) : « karité » → [kavite], « qualité » → [kalite].

Les difficultés que peut rencontrer l'élève bambarophone qui apprend à lire et à écrire le français sont plus importantes, car, dans son système phonologique, il ne dispose que d'une seule lettre pour réaliser le phonème /k/. Cette lettre est le < k >.

L'apprentissage par l'élève de l'alphabet français peut amoindrir ses difficultés, mais en aucun cas les éliminer définitivement. Cela surtout parce que le /k/, en tant qu'élément de son système phonologique, il l'a déjà été antérieurement assimilé. Et que, de ce fait, ce « souvenir » risque de rejaillir chaque fois qu'il aura un phonème /k/ devant ses yeux. Par exemple, au lieu d'écrire « colle » → [kole], l'élève pourra écrire « koller ».

Cela montre que tous les sons bambaras qui ont des équivalents en français ne sont pas pour autant transférables, surtout lorsqu'il s'agit de l'écrit. L'exemple donné ci-dessus le prouve. Toutefois, dans la transcription et la lecture de certains mots, leur morphologie ressemble beaucoup au mot bambara.

Exemple (94) : « karité » → [kavite].

L'élève bambara aura certainement moins de difficulté à écrire ce mot – cela même s'il l'entend pour la première fois et que celui-ci lui paraît étrange –, parce qu'il saura trouver des mots phonétiquement proches dans sa langue maternelle et leur structure morphologique

facilitera sa recherche. Ainsi, il pourra écrire correctement le mot en question grâce au souvenir du mot *kàrats* → (téméraire).

9.2.2. Les voyelles français-bamanankan

Le français possède les mêmes voyelles que le bamanankan. Cependant, quelques différences subsistent sur le plan phonétique. Une première différence est déjà perceptible au niveau de la voyelle /e/. En français, /e/ n'est généralement prononcé que s'il est marqué par un accent. Le français a tendance à amuir cette voyelle. Ainsi, quand elle se trouve en fin de mot, en définitive, on n'entend que le dernière consonne qui précède la voyelle.

Exemple (95) : élève (élèv) [elɛv].

Au contraire, en bambara, le /e/ final n'a besoin d'aucun signe pour être prononcé.

Exemple (96) : *tile* → (le soleil) ;

tilene → (juste).

En bambara, un /e/ final sans accent n'est donc pas forcément un signe de désintérêt, contrairement au français. Cette situation peut être source de difficultés chez l'élève bambara, dont la réalité linguistique ne lui permet pas d'admettre l'existence d'un /e/ pouvant être tantôt muet, tantôt prononcé. Elle aura pour conséquence la déformation pure et simple de certains mots. Et, l'élève ne disposant pas l'équivalent phonique dans son système linguistique, il produira un son plus au moins proche. Cela pourra entraîner un écart considérable entre le mot d'origine et celui produit par l'élève.

Dans le cas du mot « élève », le < e > muet risque d'être accentué ou tout simplement substitué par une voyelle /u/. L'élève risque alors de prononcer (élève) [elɛv] ou (elèvu).

La lettre < u > : Sur un plan morphologique, < u > bambara correspond au < u > français. C'est au niveau phonétique que la différence est perceptible.

< U > bambara s'écrit phonétiquement /u/ (ou) ;

< U > français s'écrit phonétiquement /y/ (u).

Exemple (97) : funeste [fynɛst].

Exemple (98) : *fura* → le médicament.

Ici, l'interférence entre son et lettre peut entraîner des erreurs d'écriture et de lecture. En effet, chaque fois que l'élève aura cette lettre devant lui, il aura tendance à la lire sur le modèle bambara. Au moment de l'écriture, il risque de se retrouver dans une impasse, car le son que représente le < u > → /y/ français n'existe pas dans son système phonétique, le < u > bambara s'alignant sur le <u> latin, qui se prononcé aussi /u/.

La voyelle ouverte : /ɔ/ → « o »

En bambara l'ouverture de la voyelle /ɔ/ → « o » se remarque par la présence d'un signe au-dessus de cette lettre, par exemple : *bòli* → (la course). En français, il n'y a aucun signe extérieur pour rendre compte de cet état de fait. Cependant, « o », lorsqu'il est placé devant certaines lettres : < r >, < l >, < m >, < n >, s'ouvre parfois. Exemples : sortie, sol. Cependant, ce n'est pas une règle pour reconnaître les voyelles ouvertes françaises. Ce n'est qu'avec la pratique quotidienne qu'il est possible de résoudre ce problème. En bambara, le seul critère de reconnaissance est le signe.

Exemple (99) : *kò* → Laver.

9.2.2.1. Les voyelles nasales

9.2.3. Le bambara possède 7 voyelles nasales :

[*an*] → < an >, [*eⁿ*] → < en >, [*ein*] → < en >, [*iⁿ*] → < in >, [*oⁿ*] → < on >, [*on*] → < on >, [*ouⁿ*] → < un >¹¹⁵, dont trois existent en français. La voyelle nasale ouverte < on > se prononce en français [ɔ̃] il n'y a aucun signe sur le < o > en écrit.

Exemple (100) : « on » → [ɔ̃] comme dans son → [sɔ̃], bon → [bɔ̃].

La voyelle nasale : [*an*] → < an > en bamanankan : Elle se lit [ã] → < an > en français. A priori, cette voyelle ne pose aucune difficulté, dans la mesure où, dans ce cas, il existe une correspondance phonique entre les deux langues. Cependant, en français, il peut quelquefois y avoir une différence, car la nasale n'est pas toujours prononcée d'un seul trait. Ainsi, on entend parfois prononcer une voyelle /a/ puis une consonne /n/, mais l'écart est si réduit qu'il devient imperceptible.

De plus, en bambara, la consonne et la voyelle se prononcent d'un même trait.

Exemple (101) : *faantan, fata* → la pauvre.

En définitive, nous pouvons considérer que la voyelle nasale [ã] → < an > cause surtout des difficultés de lecture à l'élève.

La voyelle nasale : [*ouⁿ*] → < un > : Ici, il existe une différence entre le français et le bamanankan. < Un >, en bambara, se prononce [*ouⁿ*]. En français, elle se prononce [œ̃] → < un > en fin de mot.

Exemple (102) : *opportun* [ɔpɔ̃tã̃].

¹¹⁵ Notez que cette nasalisation est différente du français *i* et *u*.

- « in » en bambara se prononce [*i-n*] et est presque inaudible. Vous pouvez également voir « bi » au lieu de « bin ». En français [ɛ̃] = « in » (comme dans bain ou sein), [*ein*] en bambara = « en » (comme dans certains emprunts) : *tren* (signifiant « train ») ;

- « un » : prononcé dans [*dùn*] = (profond) [*dounn*].

Aussi, on entend rarement /n/ au lieu de "en" en français « dent » ou « on » dans « donc ».

En bambara, quelle que soit la position de cette voyelle dans un mot, elle garde toujours sa valeur phonique.

Exemples (103) : *kun, kũ* → la tête, le bout,
bunbun, bũbũ → le kapokier (fruit sauvage).

En français, les changements phonétiques peuvent être à l'origine d'erreurs d'écriture et de lecture.

La voyelle nasale : [ein] → < en > en bamanankan : Cette nasale pose également un problème. Sur un plan phonique, il n'y a pas de différence entre les deux langues en ce qui concerne cette nasale. L'écart se situe à un niveau morphologique : < en > bambara donne < in > en français.

Exemple (104) : A. *en bamanankan* : *fɛn* → la chose ; B. en français : *fin* → [fɛ̃].

Ici, phonétiquement A est identique à B ; mais, morphologiquement, A est différent de B.

La voyelle nasale : [iⁿ] → < in > en bamanankan : morphologiquement, cette nasale s'apparente à la voyelle nasale [ɛ̃] → < in > ; en français, c'est au niveau de la phonétique qu'il existe la différence.

Exemple (105) : *fin* → noir en bamanankan;
fin → [fɛ̃] « finie » en français.

Remarque : à partir de cet ensemble de voyelles nasales, on peut dire que, sauf pour nasales [an] → < an >, [ein] → < en >, le reste : [eⁿ] → < en >, [iⁿ] → < in > et [ouⁿ] → < un > n'ont pas de réelle correspondance en français.

9.2.3.1. Les voyelles longues

En bambara, la longueur d'une voyelle se remarque par le doublement de la voyelle ; en français, au contraire, la longueur n'est pas à considérer.

Exemple (106) : *baaba* → papa. En bambara, la voyelle longue se prononce en allongeant tout simplement la voyelle finale correspondante. On assiste à une simple modulation.

Exemple (107) : *baaba* → modulation de la voyelle longue.

Certains mots français laissent voir également le doublement de voyelles, mais le plus souvent il est lié à l'affixation. Alors, une bonne lecture doit permettre de séparer les deux voyelles ; ce qui n'est pas le cas en bambara.

Exemple (108) : *coopération* → /c/ → rupture entre les deux voyelles.

Remarque : Certaines lettres (/a/, /b/, /w/, etc.) ont été volontairement élidées en raison de leur statut phonétique et graphique identique dans les deux langues.

L'étude de quelques phonèmes des deux langues nous a permis de déceler les similitudes et les différences. Le mot étant à la fois signe et son, il va de soi l'étude que des différents phonèmes

et lettres permettra de mieux appréhender les différences morphologiques entre le français et le bambara.

Pour compléter cette étude, nous allons maintenant présenter une étude comparée des deux systèmes vocaliques et différents tableaux des phonèmes consonantiques.

9.2.4. Étude comparée des deux systèmes

Le système vocalique français possède une caractéristique de moins que le système vocalique bambara : l'opposition.

9.2.4.1. Voyelles arrondies / voyelles non arrondies.

L'acquisition de cette opposition sera la difficulté majeure de l'apprentissage du système vocalique français. Le locuteur bambara aura en effet tendance à prononcer les voyelles /ii/, /ø/ et /æ/ soit /i/ /e/ /è/, soit /u/ /o/ : /o/.

Exemples (109) : [o pyʁ] → « eau pure » sera prononcé [opir] ou bien [opury] ;

[ʒε pœʁ] → « j'ai peur » → [zɛpèr] ou [zɛpor] ;

[famø] → « fameux » → [famé] ou [famo].

Lieu d'articulation Mode	Bilabiales	Labiodentales	Dentales Alvéolaires	Palatales	Vélaires	Uvulaires
Occlusives						
Sourdes	P	t	t	c	k	
Sonores	B	d	d	ʒ	g	
Constrictives						
Sourdes		f	s			h
Sonores		v	Z (Zoo)			
Nasales	M		n	ɲ (pagne)	ŋ (parking)	
Latérale		l				
Vibrante		r				
	Bilabiale palatale		Palatale	Bilabiale vélaire		
	/q/ (nuit)		J (fille)	W (Oui)		

Tableau 20 : Système phonologique des consonnes du français¹¹⁶

¹¹⁶ Pour ce tableau du système phonologique des consonnes bamanankan nous nous sommes basés sur le modèle de Mathilde Hutin dans son article intitulé : « Phonologie du français », SFL, Université de Paris, 2016. Voir : https://lgidf.cnrs.fr/sites/lgidf.cnrs.fr/files/images/Phono_fran%C3%A7ais_0.pdf. Consulté, le 13/02/2022.

9.3. Études morphologiques français-bamanankan

9.3.1. L'étude morphologique du nom du français-bamanankan

Le français et le bamanankan présentent des morphologies différentes. La structure canonique du bambara standard obéit à la disposition CVCV, mais cela n'est une donnée immuable. En d'autres termes, on peut trouver C + V + V.

Exemple (110) : *fīe, fje* → souffler, ventiler, siffler.

On peut également trouver V + V + C. Exemple : *yelen* → la lumière.

En bambara standard, il est pratiquement impossible d'avoir la succession de deux consonnes. Graphiquement, certains mots laissent voir cette forme, mais phonétiquement, nous retrouvons dans la transcription la disposition consonne-voyelle-consonne-voyelle.

Exemple (111) : *funteni, Fũnteni* → chaleur.

L'orthographe bambara est phonologique. Cela justifie la structure CVCV. En français, au contraire, il n'y a pas une seule règle pour transcrire. L'orthographe est surtout étymologique. Cet état de fait engendre très souvent un écart considérable entre la graphie et le phonétisme d'un mot. Malgré tout, le français et le bambara se recoupent quelquefois sur un plan morphologique. En d'autres termes, nous pouvons déceler à travers plusieurs mots français la forme CVCV, comme en bambara.

Exemples (112) : élève → [*elev*],

fitini → infime, peu, petit.

Dans ces deux exemples, une certaine identité structurelle se dégage. Ils montrent que le passage du bambara au français peut se passer sans trop de difficultés tant sur le plan de la lecture que sur celui de l'écriture. L'élève peut transcrire directement ces mots en se basant sur les critères phonologiques, par simple référence aux règles de transcription de sa langue maternelle. Il en est de même pour les mots : « père », « mère », mais cette apparente analogie n'est qu'un aspect du problème, car la morphologie du français est aussi complexe que compliquée.

- Complexe, parce que les mots français n'ont pas une même origine (lutine grecque).

- Compliquée, parce que le phonétisme d'un mot ne renvoie pas toujours à la graphie logique.

La morphologie française est aussi bien construite sur l'alternance voyelle-consonne que sur les groupes consonantiques. Aussi, nous pouvons imaginer que le problème qui risque de se poser aux élèves est sans doute celui de la déformation de certains mots. Chaque fois que l'élève aura un mot avec un groupe consonantique, il risque d'adjoindre une voyelle entre les deux consonnes de manière à reproduire la structure morphologique de sa langue maternelle.

Cela lui est une façon de surmonter la difficulté de prononciation, tout en restant le plus près possible du mot, tant phonétiquement que sémantiquement.

Exemple (113) : [ɛ̃spɛktœʁ] → « inspecteur », dans cette perspective, risque d'être prononcé [ɛ̃siɛptɛrɛ] → « insiɛptɛrɛ ». On peut se demander pourquoi la voyelle /i/ et non pas une autre. Parce que l'élève sait inconsciemment que (/s/ + /i/) est phonétiquement plus proche du phonème /s/ dans le mot *inspecteur* que ne l'est par exemple (/s/ + /a/) ou (/s/ + /o/) ; ici, pour l'élève, l'éclatement des groupes consonantiques < sp > et < ct > constitue une solution aux problèmes d'orthographe et de lecture. Prenons un autre mot : « scolaire ». Contrairement à l'exemple précédent, l'initiale est constituée par le groupe consonantique < sc >. Nous risquons d'avoir une situation plus au moins identique à celle du mot « inspecteur », où il y a l'adjonction d'une voyelle entre les deux consonnes < s > et < c >. Toutefois, le groupe consonantique < sc > pourra être maintenu. En effet, dans ce cas, la déformation sera surtout entraînée par l'apparition d'une pré-voyelle /e/. Ainsi, au lieu d'entendre [skɔləʁ] → « scolaire » on entendra vraisemblablement [ɛsikolɛʁ] → « esicolaire ».

Il existe d'autres problèmes morphologiques, notamment ceux liés au cas des voyelles et des consonnes doublées.

Exemples (114) : souffler, effondrer, coopérative, coordonner, etc.

9.3.2. Étude morphologique de déterminant français-bamanankan

Dans la grammaire française, comme dans celle du bamanankan, les morphèmes grammaticaux qui forment avec le nom, dont ils dépendent, le groupe nominal, sont appelés « déterminants ». En français, ceux-ci portent les marques du genre et du nombre du nom qu'ils actualisent. Ce sont les articles (défini, indéfini) et les adjectifs (possessifs, démonstratifs, indéfinis, numéraux, interrogatifs). Dans la grammaire du bamanankan, la forme du déterminant nominal rappelle celle de l'indice de classe. Elle varie donc avec la classe du nom.

En français, le déterminant précède toujours le nom qu'il détermine (ex : **un** homme, **une** vache) alors qu'en bamanankan, sa place n'est pas figée ; il peut être antéposé ou postposé au nom. Sa position par rapport au nom est caractéristique de sa nature.

Ainsi, antéposé au nom, le déterminant joue le rôle d'un démonstratif, mais, postposé, il est soit un article indéfini (dans ce cas il est intégré au nom qu'il définit), soit un article défini (il est alors détaché du nom).

9.3.2.1. Les déterminants définis et indéfinis

En français, les articles définis et indéfinis, placés avant le nom, sont choisis pour marquer la détermination. En bamanankan, le déterminant nominal à valeur d'article indéfini est morphologiquement intégré au radical pour former une unité lexicale.

Exemples (115) :

ce → **un** homme *cew* (*ce* + *w*) → **des** hommes ;

da → **la** porte *daw* (*da* + *w*) → **des** portes.

L'adjectif indéfini est également utilisé pour marquer la détermination du nom en français. Il n'y a pas de différence entre les adjectifs indéfinis déterminant les humains et les non humains en bamanankan. L'idée d'indéfini est exprimée par :

- L'ajout des particules **bεε**.

Exemple (116) : *denw bεε nana*. → **Tous** les hommes sont venus.

- Le mot **wεε** (autre) précédé d'un nom.

Exemple (117) : *den don na* → Un enfant est entré.

den wεε be jolen kenema → un **autre** enfant est arrêté dehors.

- Les formes **kélen bε**, **kélen tε** du verbe.

Exemples (118) :

misimuso kélen bε kongo be ale la watibe → **Il y a une** vache qui a faim tout le temps.

misimuso kélen tε ko kongo be ale la watibe. → **Il n'y a aucune** vache qui a faim tout le temps.

- L'adverbe **do** placé après un nom.

Exemple (119) : *denw dow u bolila* → **Certains** enfants ont fui.

- L'expression **fosi** précédée d'un nom.

Exemple (120) : *ce fosi ma na*. → **Aucun** homme n'est venu.

En revanche, le déterminant nominal à valeur d'article défini se confond formellement avec le suffixe de classe du nom qu'il détermine ; il n'est pas intégré, mais plutôt juxtaposé au nom qu'il détermine.

Exemples (121) :

ce → l'homme

cew → **les** hommes ;

misice → **le** bœuf

misicew → **les** bœufs ;

misimuso → **la** vache

misimusow → **les** vaches ;

da → **la** porte

daw → **les** portes ;

Remarque : Le français se distingue aussi du bamanankan par l'existence d'un déterminant sous une forme concrète. En effet, en bamanankan, le déterminant est seulement décelable à travers le ton de la phrase.

Exemples (122) :

ce ma na. → **L'**homme n'est pas venu ;

muso ma na. → **La** femme n'est pas venue ;

ce fosi ma na. → **Aucun** homme n'est venu ;

muso fosi ma na. → **Aucune** femme n'est venue.

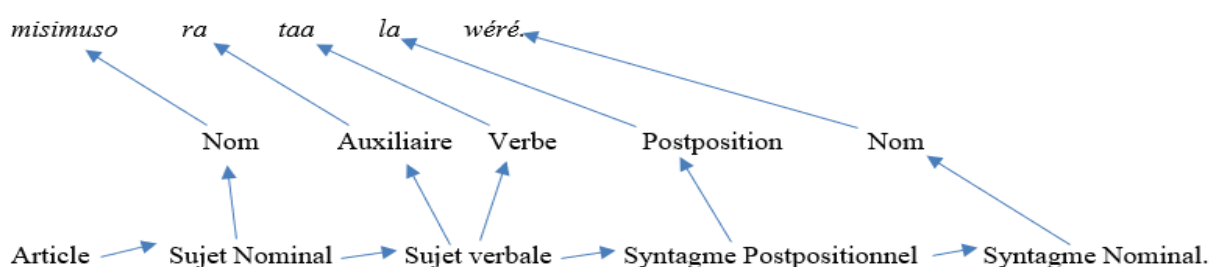
En bamanankan, c'est uniquement à travers le ton de la phrase que l'on distingue le défini et d'indéfini. En raison de l'absence de cette catégorie grammaticale dans sa langue maternelle, l'élève est susceptible d'omettre de placer des déterminants dans ses constructions en français. Ainsi au lieu d'avoir cette traduction par exemple : *misimuso sanna* → **La** vache a été vendue. On aura peut-être : **Vache** a été vendue.

Le problème du bon usage de la postposition risque de se poser également à l'élève dans sa langue maternelle, cette catégorie grammaticale apparaissant toujours en fin de mot ou de phrase.

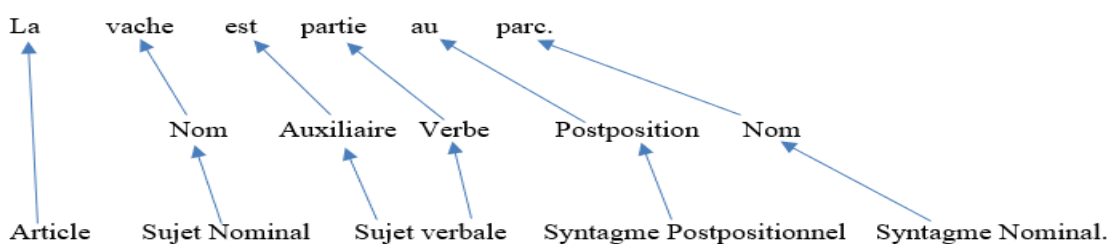
Exemple (123) : *misimuso taara wèrèla* → La vache est partie au parc.

- Représentation graphique par l'arbre de Chomsky :

Exemple (124) : *misimuso taara wèrèla*.



Exemple (125) : La vache est partie au parc.



Dans la représentation graphique, les postpositions apparaissent dans la même position, mais cela répond surtout au respect de la règle du syntagme postpositionnel. Le syntagme postpositionnel donne toujours :

Postposition (quelle que soit sa distribution) + syntagme nominal.

Avec la postposition, l'élève risque de se trouver devant les mêmes difficultés que dans le cas de l'article, à savoir l'ellipse. Ainsi, la phrase « *Misimuso taara wèrèla* » risque d'être traduite « Vache est partie parc » → « *misimuso ra taa la wéré* » au lieu de « La vache est partie au parc » → « *misimuso taara wéréla* ».

9.3.3. Étude du verbe français-bamanankan

Il s'agit là d'une étude comparative entre le verbe en bambara et en français. Dans la conjugaison du verbe, qu'il s'agisse du bambara ou du français, nous retrouvons les mêmes personnes. Toutefois, il existe des différences. En bambara, le verbe conjugué est toujours

appuyé par un auxiliaire ou suffixe de conjugaison : *bè, tè et ra, la, yé*, généralement *bè, tè* indiquent l'inaccompli et renvoient le plus souvent à ce qui est déjà accompli. Dans la conjugaison, le verbe et l'auxiliaire ne subissent aucune variation de forme. Le changement est perceptible au niveau des pronoms personnels.

Exemples (126) : *taa* → aller.

- *ne (m') bè taa* → je vais ; *anw bè taa* → nous allons ;
- *i bè taa* → tu vas ; *aw bè taa* → vous allez ;
- *a bè taa* → il ou elle va ; *u bè taa* → ils ou elles vont.

Il faut noter ici que les première et deuxième personne du pluriel peuvent être employées sans le /w/, qui est traditionnellement la marque du pluriel en bambara. En plus de sa qualité d'être la marque du pluriel, le /w/ apporte ici une certaine précision. Le /w/, dans ce contexte précis, montre que ce n'est pas tout l'ensemble qui va, mais simplement une position. L'intonation, ici, surtout au niveau de la deuxième personne du pluriel [*aw*], suffit à elle seule pour marquer le pluriel. En effet, il suffit de dire /a/ avec un ton ascendant pour que la troisième personne du singulier devienne la deuxième personne du pluriel.

Dans la conjugaison française, le changement de personne – donc de pronom – entraîne immédiatement une mutation dans le verbe, et une déclinaison s'effectue au niveau de la terminaison du verbe. En bambara nous pouvons déceler une discontinuité entre l'auxiliaire et le verbe.

Exemple (127) : *a bè mangoro dun.* → Il mange la mangue.

Cependant, l'auxiliaire et le verbe peuvent apparaître aussi dans un même environnement.

Exemple (128) : *Muso bè taa so.* → La femme va à la maison.

Ici, ils apparaissent à droite par rapport au nom. À partir de ces deux exemples, nous pouvons dire que la distribution du verbe dans une phrase en bambara est surtout déterminée par la fonction grammaticale du nom. Ainsi dans ces exemples, la discontinuité entre l'auxiliaire et le verbe s'explique par le fait que le nom est complément d'objet.

Dans le deuxième exemple, la succession s'explique par la présence d'un nom qui joue une fonction de complément circonstanciel de lieu en français.

Généralement, en français, l'auxiliaire aide à la conjugaison d'un verbe, et, chaque fois, cet auxiliaire renvoie à un aspect du passé.

9.3.4. La structure syntaxique français-bamanankan

À première vue, on peut penser que le français et le bamanankan présentent des structures syntaxiques identiques, et que la disposition des éléments est la même dans les deux langues, comme dans l'exemple suivant :

Cε taara so. → L'homme est parti à la maison.
 ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
 Nom Verbe Nom Nom Auxiliaire Verbe Nom

Cependant, il n'en est pas toujours ainsi. En effet, le français se distingue du bambara par l'extrême mobilité des éléments dans certaines phrases, notamment dans les constructions poétiques. Dans les phrases impératives, il apparaît une opposition syntaxique entre les deux langues.

Exemple (128) : Prends le sac.
 ↓ ↓ ↓
 Verbe Article Nom

Dans les phrases impératives en français, le verbe est placé avant le nom, à l'inverse des phrases impératives en bambara. Dans ce cas, l'élève risque de prendre le verbe pour le nom.

Dans les phrases interrogatives, la même opposition apparaît.

Exemple (129) : Prends-tu le sac ? → *i bè boro ta wa ?*

De plus, sur ce sujet, il faut signaler que la phrase interrogative bambara se distingue des autres phrases surtout à travers le ton. En effet, en Bambara, l'interrogation se fait toujours avec le ton ascendant. Cependant, afin de nous rendre compte des difficultés syntaxiques que les élèves sont susceptibles de rencontrer, examinons une même phrase en bambara et en français.

Exemple (130) : *ne bè mangoro dun.* { Logiquement cette phrase doit se traduire aussi :
 Je aux mangues mange { Je mangue mange.

Exemple (131) : Je mange la mangue. { Ici en traduisant selon logique de la phrase bamanankan, on
ne dun mangoro { donne un nouveau sens. Le pronom devient passif et victime.

Le plus souvent, en traduisant les éléments d'une phrase dans leur distribution originale, nous obtenons des phrases grammaticales et sémantiques. Le principal problème de l'opposition syntaxique des deux langues est qu'un verbe dans une phrase en français peut être pris pour un nom dans un exercice de repérage et d'identification des différentes catégories grammaticales. Dans la partie 2, nous avons tout d'abord fait le point sur les méthodes d'enseignement du français dans les écoles classiques et celles bilingues. Chacune d'elles possède ses propres caractéristiques, cela reflète les difficultés générales rencontrées par les systèmes éducatifs pour dispenser un enseignement de qualité aux élèves. Pour démontrer que ces méthodes sont interdépendantes dans une logique de rattrapage visant à améliorer la qualité de l'apprentissage du français, nous nous sommes appuyés sur une démarche chronologique. Ensuite, nous avons décrit les méthodes les plus couramment utilisées par les enseignants pour permettre aux élèves

d'acquérir les compétences en visées dans le programme « *Langues et communication* ». Puis, nous avons mis l'accent sur les principes retenus dans la catégorie grammaticale du bamanankan aujourd'hui parlée par une grande partie de la population malienne – et leur interaction avec le français. Pour finir, nous avons effectué une présentation comparative des systèmes linguistiques du bamanankan et du français, en particulier sur la base de l'étymologie alphabétique dans les deux langues.

La troisième partie est consacrée à la méthodologie de recherche, la partie « pratique » de l'étude, c'est-à-dire la collecte des données sur le terrain – observations de classes, questionnaire –, l'analyse des résultats obtenus et la proposition de solutions.

Après avoir fait une étude comparée des systèmes linguistique de français-bamanankan, nous nous intéresserons à la méthodologie de recherche, aux résultats de l'analyse des observations des classe basée sur la collecte des erreurs d'interférences recueillies et les pratiques des enseignants.

Partie III. Méthodologie de recherche, analyse des résultats de la recherche et propositions de solutions.

Chapitre 10. Méthodologie de recherche.

Dans cette section, nous décrirons d'abord la méthodologie utilisée pour mener à bien cet effort de recherche. Puis, après avoir introduit la nature de nos données, nous montrerons les stratégies et les différents outils utilisés pour collecter, d'une part, les erreurs d'interférences langagières et les pratiques des enseignants, et d'autre part, les différentes perceptions des enseignants et des élèves sur l'enseignement à curriculum (bilingue). Nous exposerons ensuite les difficultés que nous avons rencontrées pour réaliser ce travail. Enfin, nous montrons de l'intérêt pour les recherches que nous avons menées.

10.1. La constitution du corpus

François Rastier (2002) a écrit : « *Un corpus est un regroupement structuré de textes intégraux, documentés, éventuellement enrichis par des étiquetages, et rassemblés : (i) de manière théorique réflexive en tenant compte des discours et des genres, et (ii) de manière pratique en vue d'une gamme d'applications.* » En effet, « *pour étudier un texte, le "bon corpus" est d'abord constitué des textes qui partagent le même genre. Un corpus de champ générique est déjà hétérogène (par exemple, la tragédie et la comédie communiquent peu). Enfin, un corpus de discours comprend en général des textes écrits et oraux, ce qui instaure une hétérogénéité de principe.* » (Rastier, 2002).

Ainsi, dans le cadre de cette étude, le corpus que nous avons utilisé est hétérogène dans la mesure où il combine des données orales et écrites, dont une partie est composée d'enregistrements de séquences des classes à curriculum bilingues (français-bamanankan). De plus, dans la composition de ce corpus, un accent particulier est mis sur l'interaction entre enseignants et élèves et la copie des évaluations des élèves faites par les enseignants. Sur la base de ces interactions et des transcriptions d'évaluation recueillies, notre objectif était de répertorier les erreurs d'interférences phonologiques, phonologiques, morphosyntaxiques et lexicales chez les élèves bilingues, ainsi que les pratiques des enseignants.

Ces enregistrements et analyses proviennent de deux écoles du Centre de l'Animation Pédagogique de Kayes (CAP de Kayes), plus précisément l'école fondamentale à curriculum (bilingue) de Kamakolé premier cycle et l'école fondamentale à curriculum d'Abdramane Gueye de Kayes N'di premier cycle. Nous nous intéressons particulièrement à ces deux écoles

élémentaires de premier cycle, car elles ont été l'une des premières à mettre en place un enseignement bilingue (français - bamanankan) dans la région de Kayes, et où sont apparues réellement les difficultés linguistiques chez les élèves bilingues et celles dans la pratique des enseignants. L'autre partie du corpus est composée des réponses aux questions adressées aux enseignants/élèves, le but étant de connaître les différents avis concernant l'enseignement à curriculum (bilingue), à la fois des enseignants et des élèves. La constitution du corpus comprend deux phases : la première consiste en l'élaboration des instruments de collecte des données et la deuxième, en la collecte proprement dite des données.

10.1.1. L'élaboration des instruments de collecte

10.1.1.1. La grille d'observation :

Pour définir notre grille d'observation, nous nous sommes inspirés du COLT « *Communicative Orientation of language teaching observation scheme* », une grille conçue par Allen et al. (1983, 1985) pour vérifier le caractère opérationnel des grilles d'observation dans les cours de langue seconde. Une partie de la grille est consacrée aux activités enseignant/élève en classe, et l'autre partie est utilisée pour analyser les erreurs d'interférences phonologiques, morphosyntaxiques et lexicales commises par les élèves à l'oral et à l'écrit, à partir des caractéristiques communicatives des échanges verbaux enseignants/élèves au cours des activités (séquences en classes).

Cependant, pour l'élaboration d'indicateurs observables en apprentissage des langues au fondamental, nous nous sommes inspirés de l'agencement catégoriel et de l'ordonnancement des différentes parties proposé par le projet LASCOLAF : « *Étude sur les langues de scolarisation dans l'enseignement fondamental en Afrique subsaharienne francophone.* » (Philippe blanchet & Patrick Chardenet, 2011 : 133). LASCOLAF est un projet soutenu par plusieurs pays francophones qui ont entrepris des réformes éducatives visant à introduire la langue des élèves dans l'éducation de base comme moyen d'enseignement, visant à promouvoir les apprentissages fondamentaux et à faciliter l'acquisition progressive d'une langue de communication internationale.

10.1.1.2. Les catégories retenues

Nous précisons ici les différentes catégories utilisées dans la grille ci-dessous, dans un ordre trié. Nous retenons sept catégories pour le support d'assemblage interactif.

Grille d' observation – Indices observables					
	Matériel	Autre			
		Manuel			
		Audio-visuel			
	Articulation des langues en classe	Alternance codique			
		Recours à des emprunts à l'autre langue			
		Communication d'une seule langue			
	Modèles didactiques	Recours à des traductions d'une langue à l'autre			
		Analyse des erreurs à partir des différences entre les langues			
		Comparaison explicite entre les systèmes linguistiques			
	Apprentissage de la langue en classe	Type linguistique	Activités sur le lexique		
			Activités sur la correction phonétique		
			Activités sur la morphosyntaxe		
		Type communicatif	Apprentissage de la production écrite		
			Apprentissage de la production orale		
			Apprentissage de la lecture		
			Apprentissage de la compréhension orale		
	Technique d' animation en classe entre maître et élève	Modèle constructiviste	Les apprenants investissent les règles construites		
			Les apprenants construisent des règles		
			Les apprenants interagissent		
			Les apprenants proposent des réponses		
			Les apprenants posent des questions		
			Les apprenants parlent plus que le maître		
		Modèle transmissif	L'apprenant se contente de réciter ou de répéter la règle		
Les règles sont données avant d'être appliquées					
Pas d'interactions entre apprenants					
Les questions sont fermées					
Seul le maître pose des questions					
Le maître monopolise la parole					
Leçon (séquence)	La recension des erreurs d'interférences morphosyntaxiques chez l'apprenant				
	La recension des erreurs d'interférences lexicales chez l'apprenant				
	La recension des erreurs d'interférences phonologiques chez l'apprenant				
	La recension des erreurs d'interférences phonétiques chez l'apprenant				
Langues cibles	Français				
	Bamanankan				

Tableau 21 : Grille d'observation-indices.

Langues cibles :

Cette section précise la langue dans laquelle les cours seront dispensés. Il peut préciser si l'apprentissage se fait en bamanankan ou en français, bien qu'il soit entendu qu'il peut y avoir une mixité.

Leçon :

C'est à travers les leçons du cours que nous analysons les erreurs d'interférences phonétiques, phonologiques, morphosyntaxiques et lexicales chez les élèves bilingues.

Technique d'animation :

Cette rubrique permet d'examiner si les enseignants utilisent une approche transmissive¹¹⁷ ou constructiviste¹¹⁸ de l'enseignement et d'examiner si les changements de langue font une différence. Les projets qu'elle propose révèlent les deux approches, même si en pratique on est rarement tout à fait dans un seul modèle.

Apprentissage de la langue :

Cette catégorie observe et décrit un type d'apprentissage des langues de nature communicative ou métalinguistique, éventuellement mélangé et dosé différemment.

Modèle l'apprentissage :

Cette partie porte sur le lien entre la langue maternelle et l'apprentissage du français. Il peut voir si deux langues sont traitées séparément, ou si les élèves établissent un lien entre elles dans le cours.

Articulation des langues en classe :

Cette section aide à clarifier la gestion de l'utilisation de la langue dans le cours. Car au Mali, même dans les classes monolingues en français, il est possible de passer à la langue nationale. Par conséquent, nous proposons un projet pour caractériser les modèles de passage.

10.1.1.3. La validation de la grille

Après avoir élaboré la version prototypique de la grille, nous l'avons soumise à l'appréciation de nos directeurs de thèse pour s'assurer de sa fiabilité. Pour ce faire, nous leur avons d'abord présenté la grille avec la description des indices observables. Ensuite, nous leur avons expliqué une à une les différentes catégories de la grille, ce qui a suscité des questions auxquelles nous avons répondu. Leurs remarques et suggestions ont permis de renommer certaines des

¹¹⁷ C'est une méthode classique d'enseignement consiste à mettre les élèves en contact avec un enseignant, le premier écoutant, prenant des notes, et passant en revue les expériences préparées et réalisées pour eux, tandis que le second transmet sa maîtrise.

¹¹⁸ C'est une théorie de l'apprentissage centré sur l'individu. Au lieu d'absorber des connaissances, l'apprenant les applique en les mettant en rapport avec ses expériences et ses déclarations, il "construit" ses connaissances.

catégories retenues. C'est ainsi que nous avons procédé à la validation de notre grille d'observation.

Après avoir développé une version prototype de la grille, nous la soumettons aux directeurs de thèse pour évaluation afin de s'assurer de sa fiabilité. Pour ce faire, nous leur avons d'abord montré des grilles avec des descriptions d'indices observables. Nous leur avons ensuite expliqué les différentes catégories de grilles une à une, en posant les questions auxquelles nous avons répondu. Leurs commentaires et suggestions ont conduit à renommer certaines catégories sélectionnées. C'est ainsi que nous avons procédé à la validation de notre grille d'observation.

10.1.2. La collecte des données

La collecte des données s'est déroulée en deux phases. La première étape consiste à effectuer des observations en classe, et la deuxième étape consiste à composer et à administrer le questionnaire.

10.1.2.1. Le public ciblé

La collecte des données a eu lieu dans les Centres d'Animations Pédagogiques de Kayes Rive Droite, Kayes Rive Gauche, Ambideli et Yelimane. Les quatre CAP sont affiliés à l'Académie Pédagogique de Kayes (A.E de Kayes).

CAP et localités	Nombres					
	Ecoles	Elèves	Classes	Maître ¹⁷⁹	Ratio élèves-Classes	Ratio élèves-Maîtres
CAP de kayes rive droite	120	30.592	779	482	65	75
CAP de kayes rive gauche	96	27.818	649	520	50	45
CAP de Ambideli	62	16.079	184	139	39	46
CAP de Yelimane	49	20.618	282	658	60	65
Total	327	95.107	1.894	1.799		

Tableau 22 : Nombre total des écoles, d'élèves, de classes, de maîtres (enseignants), ratio élèves-classes et ratio élèves-maîtres de l'A.E de Kayes¹¹⁹.

Le nombre de salles de classe et d'enseignants a un impact sur l'organisation de la classe en termes de ratios élèves/classe et élèves/enseignants. Les données du tableau 24 montrent la différence entre un CAP et un autre. De plus, il existe un écart important entre le nombre

¹¹⁹ Tableau reconstitué à partir de notre collecte des données à l'Académie d'Enseignement de Kayes.

d'élèves et le nombre d'enseignants. Le ratio élèves/enseignants est très élevé, un enseignant ayant de 45 à 75 élèves. Le CAP de Kayes Rive droite a enregistré le ratio élèves/enseignants le plus élevé avec 1 enseignant pour 75 élèves, tandis que le CAP de Kayes Rive gauche a enregistré le ratio le plus faible de 45 élèves pour 1 enseignant.

Le fait que le ratio élèves-maîtres soit élevé au CAP de Kayes rive droite s'explique sans aucun doute par le nombre réduit des enseignants chargés de cours que compte le CAP. Cette réduction fait suite à la dégradation sécuritaire provoquée par l'occupation de la zone par les djihadistes. Le ratio élèves/classe a suivi la même tendance et était élevé. Cela s'explique bien sûr par le manque criant de salles de classe par rapport au nombre d'élèves. Cela justifie la nécessité de construire de nouvelles salles de classe.

L'échantillon d'intérêt est constitué d'enseignants de deux écoles des rives droite et gauche du CAP de Kayes.

Personnel/Statut (H = Homme et F = Femme) ³⁶²										
CAP	contractuel		élèves- maître		fonctionnaire		vacataire		Total	
sexe	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F
Kayes Rive droite	131	66	100	30	300	161	65	5	596	262
Kayes Rive gauche	130	60	65	25	130	79	30	1	355	165
Ambideli	25	15	8	5	50	36	0	0	83	56
Yelimane	85	10	45	17	100	25	0	0	230	52
Total	522		295		881		101		1 799	

Tableau 23 : Effectif total des enseignants de l'A.E de Kayes¹²⁰.

Le tableau 3 présente les quatre catégories d'enseignants (fonctionnaires, contractuels, vacataires et élèves-maîtres) du premier cycle de l'enseignement fondamental A.E à Kayes. À en juger par la répartition des enseignants, les fonctionnaires ont le plus grand nombre d'enseignants. Viennent ensuite les contractuels, puis les vacataires et les élèves-maîtres pour apporter leur soutien. De plus, il semble y avoir une concentration d'enseignants dans la capitale régionale, Kayes. Ce phénomène s'explique par le fait qu'il y a plus d'écoles dans le CAP de Kayes par rapport aux autres CAP. Cependant, cela peut aussi s'expliquer par la situation sécuritaire dans la région.

¹²⁰ Tableau reconstitué à partir de notre collecte des données à l'Académie d'Enseignement de Kayes.

Élèves/enseignants												
CAP	Élèves		Contractuel		Élèves-maîtres		Fonctionnaire		Vacataire		Total	
Sexe	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F
Kayes rive droite	18058	12534	131	66	100	30	300	161	65	5	18654	12796
Kayes rive gauche	14881	12937	130	60	65	25	130	79	30	1	15236	13102
Total	58410		387		220		670		101		59788	

Tableau 24 : Effectif total des élèves et enseignants de CAP de Kayes Rive droite et Rive gauche¹²¹.

Les données du tableau 26 sur le nombre d'élèves et d'enseignants des deux CAP de nos sites d'étude confirment les tendances observées au niveau régional. Par conséquent, on peut noter que le plus grand nombre d'enseignants sont des fonctionnaires, suivis par les contractuels, les élèves-maîtres et les vacataires. De plus, Kayes avait des nombres plus élevés dans les deux CAP par rapport à Ambideli et Yelimane (voir tableau 24).

Notre recherche, menée dans deux écoles du CAP de Kayes, a porté sur l'analyse des erreurs d'interférences phonologique, de phonétique, de morphosyntaxique et lexicales dans l'ensemble des productions écrites et orales des élèves bilingues, ainsi que sur les pratiques des enseignants, et la collecte des avis enseignants et des élèves concernant l'enseignement curriculaire (bilingue).

10.1.2.2. L'observation des classes

Elle s'est déroulée en deux étapes. Dans la première phase, nous avons observé dans les salles de classe de l'école fondamentale de Kamakolé premier cycle à travers la séquence de classe. Dans la deuxième étape, des observations ont été faites dans les salles de classe de l'école fondamentale d'Abdramane de Kayes N'di premier cycle à travers la séquence de classe.



¹²¹ Tableau reconstitué à partir de notre collecte des données à l'Académie d'Enseignement de Kayes.



Figure 7 : Image des deux écoles (Kamakolé et Kayes N°1 de premier cycle)¹²²

Élèves/enseignants													
Classes	Écoles	Kamakolé premier cycle				Kayes N°1 premier cycle				Effectifs de deux écoles			
Kamakolé	Statut	Élèves		Enseignants		Élèves		Enseignants		Élèves		Enseignants	
6													
Kayes N°1	Sexe	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F
28													
Total : 34	Total	344	287	7	3	974	920	17	18	1318	1207	24	21

Tableau 25 : Effectif total des élèves/enseignants de deux écoles de notre site : Kamakolé premier cycle et A.G de Kayes N°1 de premier cycle¹²³.

10.1.2.3. Les moyens et techniques utilisés

Nous avons enregistré toutes nos observations en classe. Les enregistrements de chaque séquence ont été enregistrés à l'aide d'un appareil photo, d'une tablette et d'un dictaphone que les emportaient avec eux pour garantir la qualité du son. Tous les enregistrements sont stockés dans leur qualité d'origine sur un ordinateur pour conservation et sur une clé USB.

10.2. Les principes du codage dans les transcriptions

Les élèves et enseignants participant aux séquences enregistrées sont anonymes. Pour le tour de l'interaction, nous retiendrons deux grandes lignes, distinguant les deux interlocuteurs de la situation d'interaction. Chacun d'eux commence par une lettre qui sert d'initiale à l'interlocuteur : « M » pour l'enseignant ou l'enseignante, « E » pour l'élève, et « EE » pour les élèves.

En plus de ces métriques, nous conservons les symboles codés de prononciation, tels que : « + » pour les pauses courtes, « -- » pour les pauses moyennes, « --- » pour les pauses longues, « xxx » pour les mots ou les énoncés inaudibles, et « +... » pour les interruptions ou les

¹²² Données recueillies sur le terrain.

¹²³ Tableau reconstitué à partir de notre collecte des données à l'Académie d'Enseignement de Kayes.

suspensions d'énoncés.

10.3. Les méthodes d'analyses utilisées

Pour mieux prendre en charge les questions que soulève notre objet de recherche, en l'occurrence celles concernant les erreurs d'interférences linguistiques et les pratiques des enseignants, il est jugé nécessaire de confronter les deux langues, dans leurs structures et leurs fonctionnements. Pour ce faire, nous aurons recours à une méthode contrastive. Nous aurons aussi recours à une méthode descriptive pour interpréter les réponses aux questions et les pratiques enseignants/élèves.

10.3.1. Méthode contrastive : La méthode d'analyse comparative comprend l'étude systématique d'une paire de langues pour déterminer leurs différences structurelles et leurs similitudes. Nous l'utilisons parce que, de notre point de vue, elle est la plus pertinente pour la recherche que nous effectuons. D'une part, elle peut démontrer le système structurel du français et du bamanankan, et d'autre part, elle offre la possibilité d'étudier les erreurs d'interférence du langage dans les processus phonologiques, phonétiques, morphosyntaxiques, lexicaux dans les deux langues et la pratique des enseignants.

10.3.2. Méthode descriptive : Elle vise à décrire la diversité d'une langue par rapport à une autre. Dans notre cas, elle peut décrire et caractériser deux langues, ainsi que les pratiques des enseignants. Cette approche nous aide également à décrire comment les enseignants et les élèves perçoivent l'enseignement du curriculum (bilingue).

10.4. Les difficultés rencontrées

Comme toute recherche, la rédaction de cette thèse a connu quelques difficultés. Parmi ces difficultés, mentionnons tout d'abord l'accessibilité du site où se déroule l'enquête.

Nous avons choisi deux écoles dans la zone de Kayes – car elle en possède une dans la concentration des écoles maliennes bilingues français-bamanankan –, en zone urbaine : Kamakolé premier cycle et Abdramane Gueye de Kayes N'di premier cycle. Mais la ville de Kayes est à plus de 600 kilomètres de la capitale du Mali, Bamako, et à 15 kilomètres des écoles. De plus, on a dû éviter les zones rurales, principalement en raison de problèmes de sécurité.

Mais la principale difficulté que nous avons rencontrée est liée à nos compétences en langue bamanankan. En effet, à l'écrit, elles sont minimales. Cela nous a amenés à solliciter l'aide de quelques proches. Ainsi, la contribution de notre père, qui parle couramment le bamanankan, a été inestimable pour trouver le sens de certains mots, dans notre processus de transcription des données. Nous l'avons appelé parfois la nuit, pour des détails ou des explications. Et, en ce qui concerne l'orthographe, le doyen de l'école Abdramane Gueye de Kayes N'di nous a fourni un dictionnaire français-bamanankan. Toutefois, notre connaissance de l'alphabet phonétique international (API) nous a aidés lors de la transcription des données. De plus, pour la transcription des enregistrements, nous avons dû faire appel à l'expertise de l'agent de l'Académie des Langues du Mali (A.MA.LAN.), afin d'apporter des corrections à notre travail, ce qui nous a permis d'apprendre que les enseignants/élèves suivis n'utilisaient pas les mêmes variantes. Cependant, malgré nos efforts pour réaliser une production de qualité, certaines transcriptions peuvent être approximatives.

10.5. Portée et limites de notre recherche

Malgré le caractère innovant de notre méthode d'interaction proposée, cette étude présente des limites, d'abord et avant tout parce que la méthode n'est applicable qu'à une seule langue nationale, dont le système éducatif en reconnaît treize. On pourra alors étendre l'étude à d'autres écoles bilingues français-bamanankan, plutôt que de la confiner à deux écoles. Cependant, en choisissant le bamanankan parmi les treize langues nationales, nous nous sommes efforcés de traduire la réalité nationale, les difficultés liées aux productions écrites et orales des élèves en situation de bilinguisme et les pratiques pédagogiques des enseignants. Nous avons donc pensé qu'il serait intéressant de poursuivre cette recherche en l'étendant à d'autres langues.

En ce qui concerne la portée de l'étude, nous pensons qu'elle devrait avoir des implications sur tous les aspects de la politique éducative malienne, permettant de mieux comprendre les obstacles qui empêchent le développement et la mise en œuvre d'une didactique adéquate du bi-plurilinguisme.

Après avoir présenté les méthodes qui seront utilisées dans notre travail de recherche, nous nous intéresserons aux résultats de l'analyse des observations des classe basée sur la collecte des erreurs d'interférences recueillies et les pratiques des enseignants.

Chapitre 11. Résultats des observations des classes

Ce chapitre est consacré à l'analyse des erreurs d'interférences phonologiques, phonétiques, morphosyntaxiques, lexicales chez les élèves bilingues, et les pratiques des enseignants. Pour cette analyse, nous nous sommes appuyés sur les séquences d'observations en classe et sur les copies des évaluations faites par les enseignants. Celles-ci ont été réalisées dans deux écoles du CAP de Kayes (Mali), l'une étant localisée à Kayes Rive droite (Kamakolé 1^{er} cycle) et l'autre, à Kayes Rive gauche (A.G de Kayes N'di 1^{er} cycle). Sur les 150 élèves observés (4 enseignants étant concernés), seuls 70 ont pu faire l'objet d'une analyse, compte tenu de la qualité des enregistrements.

Après une présentation des leçons enseignées, nous procéderons à l'analyse des erreurs d'interférences linguistiques effectuées par les élèves, et des pratiques de chaque enseignant. Ensuite, nous effectuerons une vérification des hypothèses que nous avons émises, au début de cette étude, sur les interférences linguistiques de L1 à L2 des élèves bilingues et les pratiques des enseignants.

11.1. Leçons enseignées

11.1.1. Caractéristiques et statuts linguistiques des apprenants

Cent-cinquante (150) élèves, dont 96 garçons et 54 filles, ont participé à l'observation de classes. La tranche d'âge de ces apprenants est comprise entre 6 et 14 ans. Les langues utilisées sont : en tant que langue première (L1), le bamanankan – pour la majorité des apprenants –, le fulfulde et le songhoï – pour quelques apprenants, en majorité des déplacés – ; en tant que langue seconde (L2), le français – pour tous.

Le tableau ci-après indique le lieu, le nombre d'heures d'enregistrement, la date, les disciplines, le niveau d'étude des élèves, les effectifs élèves et enseignants, le genre des élèves et le type d'enregistrement.

Lieu	Nombre d'heures d'enregistrement	Discipline	Niveau d'étude	Effectifs élèves et enseignants		Date	Genre des élèves		Type d'enregistrement
				Élèv	Ensei		G	F	
Kamakolé	00 : 22 : 15	Français/vocabulaire	2 ^{ème} année	40	1	04/05/22	25	15	Audio
Kayes N'di	00 : 25 : 34	Français/vocabulaire	2 ^{ème} année	35	1	11/05/22	27	8	Vidéo
Kamakolé	00 : 22 : 08	Français/grammaire	4 ^{ème} année	36	1	18/05/22	22	14	Audio
Kayes N'di	1 : 15 : 40	Copies des évaluations en bamanankan /français	5 ^{ème} année	39	1	27/05/22	22	17	Écrit
Total	2 : 50 : 41	4	5	150	4	4	96	54	4

Tableau 26 : détail des informations sur les leçons enseignées aux apprenants¹²⁴.



Figure 8 : Apprenants en classe de 4^{ème} année, école fondamentale de Kamakolé premier cycle à Kayes¹²⁵.

Chaque séquence de classe a été observée et évaluée à l'aide d'une grille que nous avons élaborée à cet effet (voir annexe). L'ensemble des leçons dure plus de deux heures. Nous avons trois leçons de français et d'une leçon de bamanankan-français (les copies d'évaluation des élèves).

11.2. Mise en œuvre des leçons

L'interaction entre enseignants/élèves a précédé l'observation de classe à laquelle certains élèves se sont montrés réticents. Il était nécessaire pour nous que les élèves comprennent que

¹²⁴ Tableau reconstitué à partir de notre collecte des données à l'Académie d'Enseignement de Kayes.

¹²⁵ Données recueillies sur le terrain.

ce suivi ne rentrait pas dans le cadre de leurs examens. En effet, la manière dont se déroule cette observation a été à la base de beaucoup de mésententes entre les enseignants/élèves.

11.2.1. Analyses des erreurs d'interférences linguistiques chez les élèves, et des pratiques des enseignants

Ces analyses se font à travers les séquences des classes. Les quatre leçons observées sont composées de trois leçons de français et d'une leçon de bamanankan-français. Sur les trois leçons de français, deux portent sur le vocabulaire et une sur la grammaire. La leçon de bamanankan-français, quant à elle, porte sur la grammaire.

Notre analyse prend appui sur les indices retenus dans la grille que nous avons élaborée pour l'observation de classe. En outre, nous nous appuyons sur des extraits de séquence pour illustrer nos arguments.

11.2.1.1. Leçon de vocabulaire français

La leçon s'est déroulée dans une classe de 2^{ème} année de Kamakolé premier cycle, composée de 40 élèves, dont 25 garçons et 15 filles. Elle a duré 22 min 15 s. En ce qui concerne la gestion de l'espace-classe, l'enseignant a disposé les élèves en groupes, mais cela n'a été que pure forme, car, jusqu'à la fin de la leçon, les élèves n'ont effectué aucun travail de groupe. La craie et le tableau ont été les seuls outils utilisés par l'enseignant pour exécuter la leçon.

La leçon a porté sur la lecture relative à la consigne suivante : Lisez ces phrases qui sont au tableau.

Dans sa mise en situation, l'enseignant fait d'abord un va-et-vient entre son bureau et les élèves.

Il dit ensuite :

Extrait de séquence (1) :

M : Donc fermez les cahiers + mettez les ardoises dans le sac + aw ye wúli kaw jò (levez-vous, debout).

EE : N bé wúli (je me lève).

M : assis.

EE : je m'assois sur le banc.

M : debout.

EE : je me lève.

M : assis.

EE : je m'assois sur le banc.

Dès le début de la leçon, le maître fait disparaître tout ce qui fait penser à la réalisation

d'activités sur l'écrit. Les cahiers et les ardoises sont des outils utilisés par les élèves pour produire de l'écrit. Ainsi, l'enseignant place la leçon dans son contexte qui est celui de l'oral. Après, il fait respecter le « rituel pédagogique » que certains considèrent comme une stratégie de motivation pour les apprenants. Il s'agit de l'expression « debout/assis ». Pour ce faire, il a recouru à l'alternance codique fondée sur la traduction. Idem pour annoncer ensuite la leçon.

M : (Après avoir jeté un coup d'œil sur sa fiche de préparation). Aujourd'hui on va parler un peu en français + bi an be kuma tubabukan dɔni la (Aujourd'hui on va parler un peu de français) + an tɛ + na kalanke bamanankan la bi (On ne va pas étudier en bamanankan aujourd'hui).

C'est une leçon de français et l'enseignant le dit comme pour inviter les élèves à ne pas recourir au bamanankan. Cependant, il traduit immédiatement en bamanankan, lui-même, les propos qu'il a tenus en français. Il semble estimer que les élèves sont à leur début en français et qu'ils ne peuvent pas comprendre facilement ce qui se dit dans cette langue. De ce fait, l'invitation à ne pas recourir au bamanankan dans cette leçon de français ne peut plus tenir. C'est pourquoi il installe d'emblée, lui-même, un code de conduite fondé sur l'alternance du français et du bamanankan.

Dans l'articulation entre les deux langues, le français est enseigné à partir des compétences acquises par les élèves en bamanankan. En conséquence, dans cette leçon, la démarche devrait s'appuyer sur la lecture des phrases.

M : Donc on va parler un peu le français aujourd'hui + bi an be kuma tubabukan dɔni la (donc on va parler un peu le français aujourd'hui).

M : ---

M : Vous qui comprenez le fulfulde voici + hannden en kaalan faransikoore seede + on nanii (Aujourd'hui on va parler un peu de français).

M : Lisez ces phrases suivantes qui sont au tableau. Aw ye ni faraziw beɛ kalan tabulola + Écoutez à nouveau ces phrases. + Aw ye ni faraziw beɛ kalan tabulola kúrayé + Ferme ton cahier E : ...

E : N ye a famu (j'ai compris).

*- M : Qui va lire la première phrase ? + Jɔn be farazi folo kalan ? (Qui va lire la première phrase) + **Phrase (1)** : Quel est le prix exact d'un fût de bière ? + Jumin ye dɔlɔ barigɔn songɔn yere ye jóliye ?*

EE : xxx

EE : ne Monsieur (moi Monsieur).

M : Oui ! Lève-toi + awo + wúli ki jò (Oui ! lève-toi).

E3 : Quel est le prix exact d'un fi de bière ?

M : *Qui d'autre va lire la première phrase ? + Jɔ̃n wɛrɛ bɛ farazi folo kalan ? (Qui d'autre pour lire la première ?)*

EE : *ne Monsieur (moi Monsieur).*

M : xxx

M : *Oui ! Lève-toi + awo + wúli ki jò (Oui ! lève-toi).*

E10 : *Quel est le prix exact d'un fi de bière ?*

M : *Quel est le prix exact d'un fût de bière ? + répète + Quel est le prix exact d'un fût de bière ?*

E6 : *Quel est le prix exact d'un fi de bière ?*

M : *E5 + E5 + E5 n'est pas venu aujourd'hui ? + Fanta Diallo.*

E5 : *(l'élève signale sa présence en bamanankan) n file nin ye.*

M : *Héé + viens à ta place + Lit la phrase : Quel est le prix exact d'un fût de bière ?*

E5 : xxx

M : huunn

E5 : xxx

M : *Quel est... +*

E5 : *Quel est le prix exact d'un fi de bière ?*

M : *Répète.*

E5 : *Quel est le prix exact d'un fi de bière ?*

M : *Qui va lire la deuxième phrase ? + Jɔ̃n bɛ farazi filanan kalan? (Qui va lire la deuxième phrase ?) + **Phrase (2)** : La fumée de la pipe est blanche.*

EE : *ne Monsieur (moi Moisieur).*

M : *Oui ! Lève-toi + awo + wúli ki jò (Oui ! lève-toi).*

E : *La foumée de la pipe est blanche.*

M : *La fumée de la pipe est blanche + répète + Ségin a kan (répète) + La fumée de la pipe est blanche.*

E9 : *La foumée de la pipe est blanche.*

M : *La fumée de la pipe est blanche. + qui d'autre ?*

E2 : *ne Monsieur (moi Monsieur).*

M : *Oui ! Lève-toi + awo + wúli ki jò (Oui ! lève-toi).*

E2 : xxx

M : huunn

E7 : xxx

M : *La fumée de la pipe est blanche.*

E7 : *La foumée de la pipe est blanche*

M : Répète.

E7 : La foumée de la pipe est blanche.

Pour plus de détails sur l'extrait de séquence de cours (1), veuillez trouver le reste en (Annexe 6).

11.2.1.2. Leçon de vocabulaire français écrit

La leçon que nous avons suivie a porté sur l'écriture. Elle s'est déroulée dans une classe de 2^{ème} année de Kayes N'di premier cycle, composée de 35 élèves, dont 27 garçons et 8 filles. Elle a duré 25 min 34 s. Les élèves étaient disposés par groupes.

Avant l'entrée des élèves en classe, l'enseignant a pris soin de copier la date du jour au tableau dont il s'est plaint par moments de la qualité. Pour commencer la leçon, il va vers les élèves et dit : « *debout + assis* ». Après, il donne la consigne de la leçon du jour aux élèves.

- Extrait de séquence (2) :

M : *Écoutez. Vous écrivez les phrases suivantes au tableau. + Aw ye a lámén. Aw ka ni faraziw seben tabulola. + Écoutez à nouveau. Vous écrivez les phrases suivantes au tableau. + Aw ye a lámén kurayé. Aw ka ni faraziw seben tabulola.*

M : *Qui va écrire la première phrase au tableau ? + Jǝn be taga farazi folo seben tabulola ? (Qui va écrire la première phrase au tableau ?) + phrase (15) : Diouf est assis sur une chaise.*

EE : *ne Monsieur (moi Monsieur).*

M : *Oui ! Lève-toi + awo + wúli ki jǝ (Oui ! lève-toi) + la craie oo njiddá (C'est la craie que tu veux ?) (Langue fulfulde).*

E : *ohonn (fulfulde) (compris).*

E : *Diouf est assi sur une chaise.*

M : *A ye farazi seben ne file (Il faut regarder la phrase) + Diouf est assis sur une chaise. + Aw ye afamu ? (Est-ce que vous avez compris ?).*

EE : *Awo Monsieur (oui Monsieur) + ohonn (fulfulde) (j'ai compris) + huunn (fulfulde) (je n'ai pas compris).*

M : *Qui va écrire la deuxième phrase au tableau ? + Jǝn be taga farazi filanan seben tabulola ? (Qui va écrire la deuxième phrase au tableau ?) + phrase (16) : La vraie richesse est le bonheur. + Waritiguiya sebe ye erreye.*

EE : *ne Monsieur (moi Monsieur).*

M : *Oui ! Lève-toi + awo + wúli ki jǝ (Oui ! lève-toi) + la craie oo njiddá (langue fulfulde) (c'est la craie que tu veux ?).*

E : *ohonn (fulfulde) (compris).*

E : *La vraie richesse est le bonère.*

M : A ye farazi sebèn ne file (Il faut regarder la phrase) + La vraie richesse est le bonheur. + Aw ye afamu ? (Est-ce que vous avez compris ?).

EE : Awo (oui) + ohonn (fulfulde) (j'ai compris) + huunn (fulfulde) (je n'ai pas compris).

Pour plus de détails sur l'extraction de la séquence de cours (1), veuillez trouver le reste dans (Annexe 6). (Ibid.)

La leçon de l'enseignant a été suivie par les élèves. Nous avons constaté que les élèves éprouvaient des difficultés énormes en écriture. Beaucoup d'entre eux ont fait des erreurs d'origine phonétique en écrivant les phrases au tableau.

L'enseignant a eu le souci de satisfaire la compréhension de tous les élèves, ce qui n'est pas évident dans une classe. Dans ses explications, il a eu recours à toutes langues parlées par ses élèves. Il a utilisé tantôt le bamanankan, pour les bambarophones, tantôt le fulfulde, pour les fulophones, tantôt le français, pour tous les élèves. Le caractère multilingue de la classe est dû à la présence des élèves déplacés qui parlent essentiellement le fulfulde. Toutefois, la volonté de ne pas exclure un groupe d'élèves a fini par transformer le cours en cours multilingue. Pour mieux faire comprendre sa question, l'enseignante a dû recourir systématiquement à toutes les langues évoquées. Pendant toute la leçon, il a corrigé lui-même presque toutes les questions qu'il avait posées.

11.2.1.3. Leçon de grammaire française

Pour cette leçon, nous avons suivi un enseignant dans une classe de 4^{ème} année de l'école primaire. Avant de commencer la leçon, l'enseignant a pris soin de placer les apprenants en groupes. Au début, nous avions pensé que c'était en prélude à des activités de groupes. Cependant, au cours de la leçon, c'est de façon individuelle que les activités se sont déroulées. Les moyens utilisés au cours de la leçon ont été le tableau et la craie pour le maître, et l'ardoise pour les apprenants. Par moments, le maître sortait pour prendre son thé qu'il avait posé juste à l'entrée de la salle de classe, sous le regard de son directeur.

Pour commencer, l'enseignant va au fond de la classe, il revient et dit :

Extrait de séquence (3) :

M : Bien donc à la fois passé en grammaire on a travaillé sur l'expression oral et écrite + n'est-ce pas.

EE : Oui.

M : Bien donc lisez et écrivez d'après moi les phrases suivantes + Est-ce que vous avez compris ? + Aw ye afamu ? (Est-ce que vous avez compris ?).

EE : Oui.

M : La phrase (1) : Ils te vont bien. + Lisez et écrivez sur les ardoises.

EE : Awo (Oui).

M : Awo (Oui) + « Ils te vont bien » + regarde bien + A ye a file ka ja (regarde bien).

E : né Monsieur (moi Monsieur).

M : Oui ! Lève-toi + awo + wúli ki jò (Oui ! lève-toi) + Montre.

E : Ils tevon bien.

M : Non.

E : Il tevon bien.

M : Non. On lit et écrit : « Ils te vont bien. »

- M : **La phrase (2)** : Mets-toi en avant. + Lisez et écrivez sur les ardoises + Aw ye a kalan aw ka seben arduwaziw kan (Lisez et écrivez sur les ardoises).

EE : Oui.

E : Monsieur ne mafamu + Monsieur je n'ai pas compris.

M : Tu lis et tu écris la phrase suivante dans ton ardoise.

E : Oui.

M : Qui a fini ? + Jɔn tilala (Qui a fini ?).

E : ne Monsieur (moi Monsieur).

M : Oui ! Lève-toi + awo + wúli ki jò (Oui ! lève-toi) + Montre.

E : Mets-toi en envant.

M : Non.

E : Mets-toi en avant.

M : très bien + Qui d'autre.

E : Monsieur.

M : Oui toi.

E : Mets-toi en envant.

M : Non. On lit et écrit : « Mets-toi en avant. »

Pour de plus amples renseignements sur l'extraction de la séquence de cours (1), veuillez trouver le reste à l' (Annexe 6). (Ibid.)

Dans cette séquence, l'enseignant a annoncé la leçon en indiquant les activités qui allaient être menées, portant sur la formation de l'expression des mots dans des phrases. Après avoir annoncé l'objet de la séquence, il a lu les phrases. Sa lecture a été suivie de celle des élèves. Ensuite, il a demandé aux élèves d'écrire ces phrases sur leurs ardoises. Ici, chaque phrase écrite est nécessaire à l'activité de mémorisation fondée sur l'orthographe des mots sur les ardoises. En effet, lorsqu'un mot était mal orthographié, on procédait systématiquement à sa correction. Donc, dans cette leçon, on a travaillé à la fois sur l'oral et l'écrit. Une fois les

phrases écrites par les élèves, on a procédé à leur explication. Alors, l'enseignant a expliqué mot après mot, les cinq phrases formées.

Dans cette classe de 4^{ème} année, les apprenants ont beaucoup de difficultés en français. Cette leçon a consisté à effectuer un cours d'acquisition de notions grammaticales en fulfulde qui devrait être utilisé dans les années à venir.

11.2.2. Synthèses des analyses

Dans cette section, nous faisons la synthèse, d'une part, des analyses que nous avons faites sur les erreurs d'interférences dans les séquences des classes chez les élèves bilingues, et d'autre part, des pratiques des enseignants. Pour ce faire, nous attribuons une lettre d'anonymat à chacun des 4 enseignants, qui vont de A à D (cf. annexe). Pour les pratiques des enseignants, la synthèse est réalisée sous forme de graphiques suivis de commentaires. Les graphiques présentent les statistiques par enseignant. Elles concernent l'application des indices retenus dans la grille.

11.2.2.1. L'analyse des erreurs d'interférences linguistiques chez les élèves bilingues dans les séquences des classes

Notre étude s'est appliquée à montrer les erreurs d'interférences linguistiques chez les élèves bilingues dans les séquences des classes. Nous leur attribuerons des numéros par rubriques au fur et à mesure de l'avancement de l'analyse, afin de déceler et mieux mettre en exergue les pensées et interprétations des élèves.

11.2.2.1.1. Les erreurs d'interférences phonologiques

Parmi tous les problèmes posés par le bamanankan dans l'enseignement bilingue au Mali, plus précisément à Kayes dans les deux écoles Kamakolé et de Kayes N'di, les erreurs d'interférences phonologiques incontestablement les plus nombreuses. Au cours d'une leçon de vocabulaire consacrée à la lecture des phrases en classe de 2^{ème} année de Kamakolé premier cycle, nous avons vu certaines de ces erreurs d'interférences phonologiques relatives à la langue bambara.

- La voyelle « u » → /y/ :

La voyelle /y/ dans des mots monosyllabiques devient un /i/ fermé dans la 1^{ère} phrase : « Quel est le prix d'un **fût** de bière ? » C'est ainsi que pour prononcer le mot [fy] → « **fût** » on entend très souvent chez les élèves [fi] → « **fi** ». Cependant, cela n'est pas systématique dans toutes les situations monosyllabiques.

Dans les mots bisyllabiques ou polysyllabiques, le /y/ devient phonétiquement un /u/. Ainsi, pour lire cette 2^{ème} phrase : « La **fumée** de la pipe est blanche », les élèves n'arrivent pas à rendre le son /y/, et on entend toujours [*fume*] → « **foumée** » au lieu de [*fyme*] → « **fumée** ». Ici donc, bien qu'ayant devant lui des termes français, l'élève ne fait que reproduire mentalement l'équivalent phonétique de bamanankan de cette graphie.

Du point de vue morphologique, le < u > bambara correspond au < u > français, et, du point de vue phonologique, la différence est perceptible. En effet, chaque fois que l'élève voit cette lettre devant lui, il a naturellement tendance à la lire sur le modèle bamanankan.

Dans la 3^{ème} phrase : « Il arrive dans 4 **minutes** », la prononciation du mot [*minyt*] → « **minutes** » s'inscrit dans ce même ordre de difficulté. Mais là, il y a un phénomène d'interférence qui se manifeste chez les élèves, le /y/ se changeant en /i/. Ainsi, les élèves prononcent [*minite*] → « **minite** » au lieu de [*minyt*] → « **minute** ». Ce qui est caractéristique dans ce cas, c'est la transformation du /y/ en /i/.

- La voyelle /ə/ → « e » muet :

Parmi les erreurs, le cas du /ə/ constitue une difficulté importante à cause de la fréquence d'apparition de cette erreur. En effet, chaque fois que l'élève rencontre un /ə/ dans un mot, il a une tendance naturelle à le prononcer ; cela se justifie sans doute par le fait que l'élève ne rencontre que le /e/ → « e » accentué dans sa langue maternelle.

Ainsi, pour lire la 4^{ème} phrase : [*tytəlav*] → « Tu **te laves** », la grande majorité des élèves prononcent : [*tytelave*] → « Tu **té lavé** ». Le /ə/ devient automatiquement un /e/ par simple référence au /e/ de sa langue maternelle. Dans les mots terminés par un /e/ et un /ə/ muet, les élèves ont tendance à faire une double prononciation, perceptible dans le prolongement du /ə/ muet final.

Dans les mots « **fumée** » et « **jetée** », les élèves, dans leur grande majorité, tirent sur la prononciation du /ə/ final. Car tout se passe comme si l'on avait une voyelle longue doublement accentuée *leel* → « **éé** ». Ainsi, la [*fyme*] → « **fumée** » devient la [*fymee*] → « **fuméeé** », et quelquefois, même, une pause est perceptible entre les deux /e/. Ainsi, dans la phrase (5) : « Donc je l'ai **jetée** dehors », les élèves prononcent [*ʒəte-e*] → « **jeté-é** » au lieu de [*ʒəte*] → « **jetée** ». Cette erreur de prononciation s'explique, dans une certaine mesure, par la survivance des souvenirs de la voyelle longue de la langue maternelle des élèves. En bambara, la voyelle longue est toujours matérialisée par une double lettre : < ee >, < aa >, < ii >, < εε >, < ɔɔ >, < oo >, < uu >. Tel n'est pas le cas en français où la longueur n'est pas pertinente.

Au cours de la leçon de vocabulaire en 2^{ème} année de kamakolé, dans cette phrase (6) : « Eh ! Kalilou tu **rentres chez** toi », nous avons constaté des erreurs relatives à l'émission de certains sons. Cela a eu pour conséquence la déformation de mots entiers. Les problèmes ont surtout été constatés pour les termes [ʃe] → « **chez** » et [ʁãtkɛ] → « **rentre** ». En effet, sur un effectif de 40 élèves, à peine 6 sont parvenus à une prononciation plus ou moins correcte de ces deux mots. Dans la plupart des cas, [ʃe] → « **chez** » devient simplement [sɛ] → « **sé** », le /ʃ/ → « **ch** » fricative chuintante devenant une fricative sifflante /s/ → « **s** ». Comment expliquer ce phénomène, alors qu'il y a déjà en bamanankan un graphème < sh > qui renvoie au même son que le /ʃ/ → « **ch** » français ? La seule explication peut être la très faible occurrence des mots bambara terminés par un son /ʃ/ → « **ch** » appuyé par la voyelle /e/ → « **é** ».

Nous pouvons donc conclure que la faible fréquence – voir l'inexistence – en bambara de mots exclusivement composés du son [ʃe] est à la base de cette erreur de prononciation.

La prononciation de [ʁãdkɛ] → « **rendre** » pose deux erreurs majeures.

La voyelle /ɔ/ → « **e** » finale devient une voyelle /e/ fermée → « **é** ».

Le /r/ → « **r** » initial devient quelquefois une consonne liquide /l/ → « **l** ».

Ainsi, [tyʁãtkɛ] → « **tu rentres** » devient [tyʁãtkɛ] → « **tu rentré** », [tylãtkɛ] → « **tu lantré** », dans la phrase : « Eh ! Kalilou tu rentres chez toi. » Une autre erreur consiste en l'adjonction d'une voyelle /a/. La tendance générale est à l'adjonction d'une voyelle à l'initiale. C'est ainsi que beaucoup d'élèves prononcent [aʁãtkɛ] → « **arentre** » en lieu et place de [ʁãtkɛ] → « **rentre** ». Cette adjonction s'explique par le fait qu'il est très rare en bamanankan de trouver un /r/ à l'initiale. D'où la difficulté que l'élève éprouve à le prononcer correctement, cette position du /r/ constituant en fait une nouveauté pour lui. Cependant, parmi ces trois déformations, la transformation du /r/ en /l/ semble un peu étrange. C'est un cas sur lequel il convient de s'arrêter, dans la mesure où il n'est pas isolé. En effet, plusieurs élèves ont laissé paraître cette lacune. La substitution du /l/ a /r/ apparaît ici comme une solution, certes pas plus appropriée que le phénomène d'adjonction de la voyelle /a/. L'élève sait, plus ou moins inconsciemment, que [lãtkɛ] → « **lentre** » est phonétiquement plus proche de [ʁãtkɛ] → « **rentre** » que ne l'est [aʁãtkɛ] → « **arentre** ». Nous avons pu constater que, malgré les efforts déployés par l'enseignant, les difficultés de prononciation demeurent.

- La transformation /œ/ → « eu » en /ɔ/ → « o » :

Le changement est lié à la position du /œ/ → « eu » dans un mot. À l'intérieur d'un mot, la tendance générale est à la substitution d'un /ɔ/ → « o » fermé au phonème /œ/ → « eu ». L'incapacité de jeune Bambara à prononcer un /œ/ intérieur est à l'origine de ces déformations.

C'est ainsi que, dans la phrase (7) : « tu rentres **seul** », [sœl] → « **seul** » est prononcé par la grande majorité [sɔl] → « **sol** ».

Cependant, le /œ/ → « eu » devient quelquefois aussi un /e/ → « é » fermé. Dans ce cas, [sœl] → « **seul** » est prononcé [sel] → « **sél** », ces déformations restantes plus ou moins voisines de la prononciation du mot original. Toutefois, il y a des cas où l'écart est considérable. Dans ces cas, nous assistons à l'apparition spontanée d'un /i/ final et à la maintenance du timbre aigu du /e/. Ainsi, [sœl] → « **seul** » devient [seli] → « **séli** ». Ici, nous avons, chez l'élève, une reproduction inconsciente de la structure canonique du bamanankan standard (C.V.C.V). Cette déformation semble obéir à sa volonté d'adapter le nouveau mot à la structure morphologique de sa langue maternelle.

Cette parenté phonologique créée de toute pièce est sans doute à l'origine de la persistance de cette erreur de prononciation. C'est ainsi qu'à la fin de la séance, seulement un très faible effectif d'élèves (8/40) est parvenu à une prononciation acceptable. D'une manière générale, la même difficulté réapparaît chez les élèves qui avaient pourtant effectué une bonne prononciation quelques instants plutôt. Cela prouve que la prononciation n'est pas bien assimilée. Ce qui se passe chez les élèves est un phénomène de mémorisation. Les erreurs de prononciation sont nombreuses et diverses. L'apparition de chaque nouveau mot entraîne des difficultés. Ainsi, dans la phrase (8) : « Binta a une robe **neuve** », on constate que le /œ/ → « eu » devient un /ɛ/ → « è » et quelquefois un /e/ → « é » fermé. Ainsi, [nœv] → « **neuve** » devient [nev] → « **nève** », [nev] → « **néve** » ; mais très souvent, la transformation du /œ/en /e/ entraîne également, chez les élèves bambaras, la transformation du /v/ en /f/. C'est pourquoi il n'est pas rare d'entendre [nef] → « **nèf** » au lieu de [nœv] → « **neuve** ».

Dans la phrase (9) : « Le maître plie la **feuille** », nous assistons à la même erreur de déformation.

Ici, la voyelle antérieure française /œ/ est remplacée par la voyelle antérieure mi- fermée /e/, [fej] au lieu de [fœj] → « **feuille** ».

- Phénomène d'alternance :

Les difficultés de prononciation sont parfois attribuées à l'alternance entre certaines lettres. Dans le cas de la phrase précédente, /v/ et /f/.

Ce phénomène est aussi visible dans la phrase (10) : « Tu rentres **avec** tes frères. » Ici, l'alternance entre /v/ et /f/ entraîne, chez l'élève bambara, la déformation du mot [a.vɛk] → « **avec** » qui devient [a.fɛk] → « **afec** ». Cette alternance s'explique en partie par la rareté du

son /v/ dans la plupart des dialectes bambara. En fait, ce son est vu comme une seule réalisation contextuelle du son /f/ dans un environnement nasal.

- Le cas des groupes consonantiques **pl, bl** et des voyelles en hiatus interne :

Certains groupes consonantiques sont assimilés à l'oral, ou du moins chaque fois que l'élève les a devant lui, leur lecture ne posant aucun problème. Il s'agit notamment des /pl/, /bl/. Ainsi, chaque fois que l'élève rencontre les mots dans lesquels se trouvent ces groupes, le phénomène d'adjonction auquel l'on s'attend ne se réalise pas.

Cependant, la situation se présente différemment avec le passage à l'écrit. Là, le phénomène d'adjonction refait surface. Ainsi, dans les deux phrases (11) et (12) : « Une robe bien **ample** » et « Ils sont **ensemble** », « **ample** » → [ãpl] devient « **ampele** » à l'écrit, et « **ensemble** » → [ãsãbl] devient **ensemele**.

Généralement, chaque fois qu'un élève Bambara n'a pas ces groupes de consonnes devant lui (comme dans un cours de vocabulaire), il l'écrit et le prononce en insérant une voyelle entre deux consonnes.

Dans les mots avec des voyelles intérieures consécutives, les élèves peuvent facilement ignorer l'une des deux voyelles, par exemple dans la phrase (13) : « Il est l'heure de **recréation** », la majorité des élèves du 2^{ème} année de kamakolé disant [ɛkɛɛasjɔ̃] → « **récrat**ion », ou encore [ɛkɛɛesjɔ̃] → « **rekrét**ion », plutôt que [ɛkɛɛasjɔ̃] → « **recréat**ion ».

11.2.2.1.2. Erreurs d'écriture d'origine phonétique

À l'oral, beaucoup d'erreurs ont été constatées qui étaient dues principalement à l'influence de certains phonétismes de la langue maternelle. Toutefois, plusieurs d'entre elles étaient dues à l'inexistence de certains sons en bamanankan, les quels se retrouvent par contre en français, ce qui entraîne à l'écrit beaucoup de difficultés. Les origines des erreurs d'orthographe sont nombreuses. Elles peuvent s'expliquer par la mauvaise prononciation, la mauvaise audition, mais surtout par l'influence de l'orthographe bamanankan.

- L'influence de la phonologie bamanankan :

Parmi les difficultés énumérées, l'influence de la phonologie bamanankan est incontestablement la plus importante, dans la mesure où elle révèle des erreurs morphologiques et syntaxiques. Pour mieux cerner ces erreurs, examinons les phrases (15) et (16), proposées aux élèves de la 2^{ème} année de Kayes N'di. Lesquelles, par ailleurs, ne sont pas représentatives de toutes les erreurs.

Phrase (16) : « Djouf est assis sur une chaise ». → [djufɛtasi syɛ yn fɛz].

Phrase (17) : « La vraie richesse est le bonheur. » → [la vɛɛ ʁiʃɛs ɛt lə bɔnœʁ].

Par la majorité des élèves (29/35), ces deux phrases ont été écrites ainsi :

Phrase (16) : Djouf est **assi** sur une **chaisse**, **chèse**.

Phrase (17) : La vraie **richèse** est le **bonère**.

Dans ces phrases, le problème d'écriture est surtout phonologique. Nous pouvons relever trois erreurs dues à l'influence de la phonétique bambara : (**chaisse ou chèse, richèse, bonère**).

Nous ne nous attardons pas sur l'erreur commise pour « **assi (s)** ». L'erreur, ici, est d'ordre grammatical, et n'est par conséquent pas le simple fait des classes de l'école bilingue, elle se retrouve aussi bien dans les classes de l'école classique.

Le cas du /s/ :

Les erreurs commises dans ces deux phrases montrent que le /s/ pose un problème fondamental.

Le cas de [ʁiʃɛz] → « **richèse** » au lieu de [ʁiʃɛs] → « **richesse** » : L'erreur commise s'explique par le fait que, dans le système phonologique du bamanankan, le /s/ réalise le même son que le /s/ doublé en français. Ici donc, l'élève ne fait que transcrire directement par simple référence au /s/ de son alphabet. L'écriture du mot français devient ici phonologique, exactement comme dans sa langue maternelle.

Le cas de [ʃɛs] → « **chaisse** » ou [ʃɛz] → « **chèse** » : Dans le système phonologique de bamanankan, il n'y a qu'un seul morphème pour réaliser le phonème /ɛ/. En bamanankan, ce phonème se transcrit toujours <ɛ>. Nous pouvons donc considérer que c'est partant de cet état de fait qui est presque un postulat que la majorité des élèves écrivent « **chaise** » avec <è> → /ɛ/ « **chèse** ».

Le problème du choix parmi les nombreuses manières de reproduire graphiquement ce phonème en français /ɛ/ → « è », « ai », « ei » ne se pose pas d'emblée à l'élève bambarophone.

Le doublement du < s > est surtout dû à l'influence de la mauvaise prononciation, le son /z/ final posant de sérieux problèmes à ce sujet. Donc, au cours des séances d'orthographe, bien que l'élève n'entende pas [ʃɛs] → « **chaisse** », il l'écrit inconsciemment parce que c'est de cette façon qu'il prononce ce mot.

L'erreur commise au niveau de [bɔnœʁ] → « **bonheur** » s'inscrit dans ce même cadre. Le son /œʁ/ → « eur » n'est pas maîtrisé à l'oral.

Le cas du < s > à l'initiale : En position d'initiale, le < s > entraîne beaucoup de difficultés. Ces problèmes sont engendrés par les différents statuts phonétiques que le /s/ peut avoir, selon sa

distribution dans la structure morphologique d'un mot. En effet, comme nous l'avons déjà signalé dans le volet théorique, le < s > à l'initiale est lu, suivant le cas, tantôt /c/, tantôt /z/. Ce changement de timbre est à l'origine de nombreuses erreurs chez l'élève des classes bilingues (français-bamanankan) puisqu'il ne connaît qu'une seule manière de le lire et de l'écrire. Tous les sons /s/ sont transcrits toujours avec un < s >, comme dans les phrases (17) et (18) : « Ali, ici on **circule** à droite. », « **Celui-ci** est un garçon. ».

En effet, pour écrire « **circule** » → [sɪʁkylə], la majorité des élèves ont écrit « **sircule** ». De même « **selui-ci** » à la place de « **celui-ci** ». Ces deux lettres sont phonétiquement identiques dans de nombreux mots. Leur choix dans l'orthographe d'un mot obéit plus à des critères étymologiques que phonologiques. Nous pouvons remarquer, une fois de plus, que les erreurs montrées ici peuvent se retrouver aussi bien en 2^{ème} année que dans l'école classique malienne, où même chez des personnes ayant suivi un cursus dans l'enseignement supérieur et considérées comme ayant la plus grande maîtrise de la langue française.

Le cas du < h > :

Le < h > constitue, à n'en pas douter, une source réelle de difficulté pour les élèves habitués à n'écrire seulement ce qu'ils entendent. Le < h >, par le fait qu'il soit tantôt muet, tantôt aspiré, est bien souvent une source d'erreur. La bonne utilisation de cette lettre apparaît comme un simple fait du hasard, et la tendance générale est à l'élision.

Ainsi, dans les phrases (19) et (20) « L'école est sous le **hangar** » et « L'**habit** de Moussa est rouge », les élèves ont écrit « **angar** » au lieu de « **hangar** », et, sur la plupart des ardoises, « **habit** » devient « **abit** ». L'élision du < h > dans le mot « **habit** » peut s'expliquer par les raisons qui ont été évoquées dans le cas du < s >. Le bamanankan ne connaît que le < h > aspiré. Dès lors qu'une lettre n'est pas expressive, elle est directement élidée. Concernant l'écriture du mot « **hangar** », pratiquement tous les élèves ont su écrire la voyelle nasale [ã]. Cela peut s'expliquer par le fait qu'en bambara, la voyelle nasale [an] s'écrit toujours de cette manière. Cependant, si dans ce mot l'unique manière d'écrire cette voyelle nasale est d'un apport précieux pour éviter d'autres types d'erreurs (< en >, par exemple), il convient de souligner que cela a tendance à survenir dans toutes les situations, notamment dans la formation des adverbes. C'est ainsi que, dans les phrases (21) et (22) : « Je vais **joliment** rire » et « La porte est **grandement** ouverte », « **joliment** » devient « **joliman** », et que « **grandement** » → est écrit « **grandeman** ».

En ce qui concerne certains noms familiers, le même type d'erreur revient chez l'élève, par exemple dans la phrase : « L'**enfant** est malade ». En effet, le mot « **enfant** » est écrit « **anfan** » par un grand nombre d'élèves.

Dans ces exemples, nous n'insistons pas sur l'omission de la lettre < t >, non pas qu'elle soit sans importance, mais nous admettons qu'elle peut être classée parmi les erreurs courantes.

Dans d'autres contextes, le < t > pose un problème chez les élèves, à cause de la parenté phonétique qu'il y a quelquefois entre cette lettre et un < s >. Ainsi, sur beaucoup de leurs ardoises, dans les phrases (23) et (24) : « J'ai une **solution** à ton problème » et « Le docteur a fini l'**intervention** », les erreurs suivantes ont été constatées : « **solusion** » et « **intervension** » au lieu de « **solution** » et « **intervention** ».

Cas du phonème nasal [ɛ̃] et de voyelle longue /ii/ :

Le phonème nasal [ɛ̃] pose beaucoup de problèmes à l'écrit chez les élèves bambaras. Ces difficultés d'écritures ont été constatées au niveau de l'orthographe de certains mots comme « **maintenant** » → [mɛ̃nã] et « **maintenir** » → [mɛ̃niɪ], dans les phrases (25) et (26) : « **Maintenant** on est calme » et « Il faut **maintenir** l'élève en classe. » La plupart des cas, il y a eu une substitution de la voyelle nasale [ɛ̃]. Ainsi, « **maintenant** » est devenu « **mentenant** », et « **maintenir** » est devenu « **mentenir** ». Cette manière d'écrire ces différents mots peut s'expliquer par le fait que le < ɛ > nasalisé réalise toujours un son [in] en bamanankan.

Le problème de la voyelle longue a été constaté dans l'orthographe du mot « **mais** » → [mais], un grand effectif d'élèves (28/35) ayant écrit « **maïis** » au lieu de « **mais** ». Cette erreur est due principalement à l'influence du /iii/ long, qui est transcrit aussitôt de cette façon par l'élève. Car la longueur lui apparaît ici comme une chose pertinente, exactement comme dans sa langue maternelle.

Remarque : Les cas d'erreurs morphologiques ne sont pas exhaustifs, quelques visites sur le terrain ne permettant pas de faire un relevé complet de toutes les erreurs. Toutefois, il convient de signaler que d'autres types d'erreurs sont volontairement passés sous silence parce que n'entrant pas dans les préoccupations immédiates de la présente étude. Ce sont notamment des erreurs d'étymologie, ou même, tout simplement, des mots dont l'orthographe correcte nécessite un peu plus de pratique. Comme, par exemple, dans les phrases (27) et (28) : « Il coupe un **tronc** d'arbre » et « Il a mal à l'**estomac**. ». En effet, « **tronc** » et « **estomac** » sont écrits « **tron** » et « **estoma** ». Il ne semble pas exister de solution pratique à ces erreurs, seule l'expérience est susceptible d'enrayer graduellement ces problèmes. Les autres erreurs peuvent être surmontées très rapidement si certaines conditions sont réunies.

11.2.2.1.3. Erreurs des déformations morphosyntaxiques

Chez les élèves, ces erreurs sont dues à une mauvaise prononciation, mais parfois, elles se justifient par le problème de segmentation, souvent lié à celui de l'interférence morphosyntaxique.

Ainsi, à travers notre observation de la leçon de grammaire en classe de 4^{ème} année, nous avons pu relever ces erreurs morphosyntaxiques :

Phrase (30) : Ils **tevon** bien. → Ils te vont bien.

Phrase (31) : Mets-toi en **envant**. → Mets-toi en avant.

Phrase (32) : **Tuait** grand. → Tu es grand.

Phrase (33) : Les **tempesonts** deux parties de la tête. → Les tempes sont deux parties de la tête.

Phrase (34) : Le travail doit être **sachève envant** lundi. → Le travail doit être achevé avant lundi.

- Le travail doit être **sa chève envant** lundi. → Le travail doit être achevé avant lundi.

Phrase (35) : Le **s'enclié** a soif. → Le sanglier a soif.

Le problème majeur ici est celui de la segmentation. Ce même problème peut se poser à l'élève face à sa propre langue (bamanankan), mais à un moindre degré dans la mesure où il connaît, de façon approximative, le sens de la plupart des mots utilisés en classe. Avec le français, où presque tous les mots constituent une nouveauté pour l'élève, beaucoup de problèmes se posent.

Dans la 29^{ème} phrase : « Ils **te vont** bien », l'élève ne parvient pas à effectuer une démarcation entre le pronom personnel et le verbe, si bien que, dans son esprit, ces deux mots fonctionnent comme un seul.

Pour surmonter cette erreur, l'enseignant doit nécessairement revenir sur les pronoms, ne serait-ce que sous forme de rappel. Pendant la dictée, le maître doit observer une légère pause entre le verbe et le pronom afin que l'élève sache qu'il s'agit de deux mots bien distincts.

Le cas de « en avant » : La liaison ici a entraîné une double nasalisation. La nasalisation s'explique par le fait que, très généralement, l'élève bambara ne rencontre le < v > dans sa langue maternelle que seulement dans un environnement nasal. Pour pallier cette erreur, l'enseignant pourra, dans un premier temps, éviter la liaison, même si cela heurte un peu aux oreilles.

Le plus souvent, au cours des séances de vocabulaire, nous avons remarqué que l'enseignant, lors de la première lecture des phrases, évite la liaison pour la faire quand l'exercice proprement dit commence. C'est au contraire le phénomène inverse qu'il nous faut observer. Si les bouleversements syntaxiques conduisent souvent à un sémantisme complet, ils doivent être reconnus comme créant des mots avec un néo-sémantisme. Ce phénomène est particulièrement prononcé au niveau de l'accentuation, et, dans une certaine mesure, à travers la ponctuation.

Nous nous gardons volontairement de donner des exemples, dans le souci de ne pas empiéter sur le volet suivant, qui rendra mieux compte de la création de nouveaux mots à travers le non-respect de l'accentuation et la ponctuation. Mais signalons dès à présent que ce phénomène intervient chez les élèves de façon inconsciente : une création spontanée.

L'accentuation et la ponctuation

Ces deux aspects constituent certainement l'une des faiblesses des élèves des écoles bilingues (français-bamanankan). Dans le meilleur des cas, la plupart des élèves lisaient les mots isolément. La voix était baissée et remontée sans tenir compte de l'accent des mots et de la ponctuation. Ainsi, le rythme entier de la phrase originale a été complètement cassé, la disposition phonétique des mots n'était plus faite, et la lecture a abouti à des phrases indéchiffrables. Les élèves, pour la plupart, ont ignoré l'importance des points et des virgules, n'observaient une pause que lorsqu'ils étaient à bout de souffle. Cet état de fait peut expliquer dans une large mesure l'erreur de segmentation, avec son corollaire de naissance de structure morphosyntaxique nouvelle, comme dans la 29^{ème} phrase : « Ils **tevon** bien ».

Le non-respect de la ponctuation présente souvent peu d'inconvénients dans le cas des phrases simples. Cependant, pour ce qui concerne les phrases complexes, il peut causer des erreurs de compréhension.

Le français est une langue à accent. La bonne lecture d'un mot est donc strictement liée à la fidélité à l'accent, lequel peut varier selon les cas. D'une manière générale, les élèves bambaras ne sont pas attentifs à ce changement d'accentuation.

La phrase ci-après illustre le cas de création de nouveaux mots par le non-respect de l'accent. Le phonème a été constaté au cours d'une séance de lecture intitulée « Je lis et j'écris » : la phrase 31 : [*tyεgβã*] → « **Tu es** grand ». **Es**, deuxième personne du singulier du verbe être, verbe d'état.

Le pronom [*ty*] → « tu » et le verbe étant ici lus avec le même accent, la phrase traduit aussitôt une autre réalité : [*tyε*] → « **tu es** » devient [*tyε*] → « **tuait** ». On a ici le verbe (**tuer**) conjugué

à l'imparfait de l'indicatif, à la 3^{ème} personne du singulier. On a aussi des phrases asémantiques, par exemple, la 32^{ème} phrase « Les **tempes sont** deux parties de la tête » a été écrite : « Les **tempesonts** deux parties de la tête ».

Ces erreurs commises par les élèves dans ces phrases attestent de l'importance de l'accentuation en français.

Ces erreurs d'accentuation peuvent s'expliquer par l'opposition entre le français et le bamanankan, qui est une langue à ton. Elles prendront de moins en moins d'importance à mesure que les élèves parviendront à une certaine maîtrise de la langue française. Cependant, pour parvenir à une lecture assez correcte, il faut au préalable que la lecture des mots isolés soit bien acquise. Cela constitue un préalable à tout progrès dans ce domaine. Ensuite, l'exercice doit porter sur des phrases courtes, et aussi des phrases longues, mais bien ponctuées. Dans ce cas, l'enseignant ne doit pas hésiter à donner des phrases personnelles, à condition qu'elles respectent les règles de ponctuation. Il est donc nécessaire de montrer l'importance de la ponctuation aux élèves. Ainsi, les pauses leur permettront d'avoir une vue d'ensemble de la phrase, et ainsi d'éviter une lecture morcelée, une lecture de séquences qui entraînerait inéluctablement la perte de tout le sémantisme de la phrase.

Avant tout, l'enseignant doit toujours réaliser une lecture lente, bien ponctuée, comme c'est généralement déjà le cas (tout du moins dans les écoles visitées). Cela met les élèves dans une meilleure disposition psychologique face au texte. La volonté de faire une lecture à l'image de celle de l'enseignant les aidera à parvenir à un meilleur résultat.

L'idéal serait de pouvoir faire lire les élèves l'un après l'autre, mais, malheureusement, l'effectif des élèves ne l'autorise pas car une lecture collective n'est jamais profitable, elle ne permet pas aux enseignants de déceler les difficultés particulières des uns et des autres.

Nous ne pouvons pas clore ce volet consacré aux erreurs qu'entraînent « **l'écrit et l'oral** » sans parler du problème des accords. Dans le cadre de cette étude, une évidence s'impose : il existe de nombreuses erreurs consécutives à la non-observation des accords. Ainsi, nous avons l'impression d'assister à une distribution au hasard de < s >. Souvent, à travers les erreurs commises, il apparaît clairement que les différentes catégories grammaticales ne sont pas totalement maîtrisées. Ainsi, après avoir accordé un verbe avec son sujet, beaucoup d'élèves mettent un < s > final au verbe.

Par exemple, dans la phrase (36), les élèves écrivent « Les élèves **sonts** sortis » au lieu de « Les élèves **sont** sortis ». Ici, le verbe et le nom ont la même marque du pluriel : le < s >.

Le problème d'accord subsiste également au niveau des participes présents et passés. Les élèves écrivent bien souvent un participe en y mettant un < s > final.

Par exemples, dans les phrases (37) et (38), les élèves écrivent « Les enfants ont **mangés** » au lieu de « Les enfants ont **mangé** », et « Les élèves ont **dansés** » au lieu de « Les élèves ont **dansé** ».

Avec la pratique courante, ces erreurs grammaticales trouvent une solution. Parce que les élèves seront alors beaucoup plus familiarisés avec les règles de l'orthographe française.

11.2.2.1.4. Erreurs de l'article et de l'opposition syntaxique dans les deux langues

Le cas de l'article :

Le bamanankan se caractérise par l'absence de l'article sous une forme concrète. On pouvait donc penser que cet état de fait était susceptible d'entraîner beaucoup d'erreurs chez les élèves bambaras, mais, contrairement à toute attente, cette situation n'a pas posé de problèmes. Un test réalisé en classe de 5^{ème} année de Kayes N'di a montré que l'influence du mot bambara n'agissait pas toujours sur le mot français. La preuve en est que l'article n'a jamais été omis au cours de ce test. L'erreur réside seulement dans l'utilisation correcte de cette catégorie grammaticale. En effet, l'erreur de genre se pose avec une très grave acuité. L'article étant une nouveauté dans la structure grammaticale d'une phrase, son utilisation se fait de façon presque arbitraire par la majorité totalité des élèves (30/39).

Ce test nous a permis de voir les confusions de genre ci-dessous :

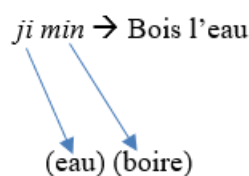
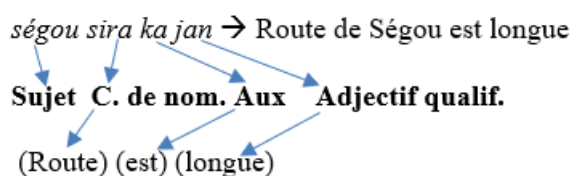
La sac (**le**), la chemin (**le**) ; le table (**la**).

Il faut cependant signaler que l'enseignant interrompt les élèves chaque fois qu'il constate un cas d'erreur de ce genre. Alors, le plus souvent, c'est l'élève lui-même qui arrive à se ressaisir en donnant le genre correct. Les interventions de l'enseignant ne constituent pas une solution définitive à ce problème, encore faudrait-il qu'il en existe une. L'expérience seule doit pouvoir entraîner une diminution progressive de ces difficultés.

L'opposition syntaxique :

Elle ne pose pas de problème aux élèves dans la mesure où elle n'a aucun impact sur le passage du bamanankan au français. Les oppositions syntaxiques sont surtout visibles dans la fonction complément de nom.

Exemple (132) :



Théoriquement, ces deux phrases devaient respectivement s'écrire.

- Ségou route est longue.
- L'eau bois.

Ces deux constructions reflètent parfaitement la syntaxe du bamanankan, mais ici la fidélité à la syntaxe de bamanankan détruit à la fois la grammaticalité et l'acceptabilité de l'une et l'autre de ces deux phrases. Toutefois, il convient de signaler que le cas de « *ji min* » a entraîné une certaine difficulté. La traduction de cette phrase a montré que l'emploi de l'impératif n'est pas maîtrisé, car les erreurs constatées y sont principalement liées. Sur un effectif de 39 élèves, aucun n'a su employer correctement ce mode. En effet, ils ont écrit tantôt « **boire l'eau** », tantôt « **je bois l'eau** ». Il apparaît donc évident que toute solution aux phrases impératives passe par une maîtrise effective de ce mode, ce qui n'est pas une chose acquise dans les classes de l'école classique. En effet, cette même phrase soumise à quelques élèves de 5^{ème} année de l'école classique a laissé voir les mêmes erreurs.

Remarque :

D'une manière générale, l'écart entre la théorie et la pratique n'est pas considérable. Le plus souvent, la pratique nous ramène à une simple confirmation de ce qui avait été étudié sous forme d'hypothèse.

Le cas de certains sons :

[ʃ] → « **ch** » en français et [sh] en bamanankan, phonétiquement identiques, montrent les limites réelles du transfert dans la mesure où l'élève n'arrive pas à rendre ce son dans un mot français.

Exemple : [ʃəval] → « **cheval** » est presque toujours lu [səval] → « **seval** ».

Remarque : Les langues nationales peuvent faciliter l'apprentissage d'une langue étrangère. En effet, la langue maternelle bien étudiée peut être un facteur favorable pour la maîtrise rapide d'une langue étrangère. Cela est vrai dans les cas où l'on peut établir une grande affinité phonologique et syntaxique entre deux langues. Le transfert ne pose alors pas de problème, mais tous les éléments ne sont pas transférables. Ainsi, le problème de l'acquisition demeure entier et on ne semble pas disposer des outils linguistiques capables de permettre aux élèves de le surmonter rapidement.

Nous avons mis en lumière que, dans le cas du transfert du bambara au français, un élève peut se retrouver dans l'impossibilité de faire une bonne prononciation de certains mots de la langue française à cause du souvenir prégnant de la phonétique du bamanankan.

Toutefois, notre étude ne s'est pas encore intéressée aux erreurs sur les copies des évaluations. Nous allons désormais nous intéresser au travail des erreurs d'interférences en rapport avec les copies d'évaluation des élèves.

11.2.2.2. L'analyse des erreurs d'interférences sur les copies d'évaluations des élèves

Ce point est basé sur les erreurs d'interférences linguistiques existant dans les écrits en français des élèves bilingues de français-bamanankan au Mali. Elles ont été collectées sur les copies d'évaluations des élèves recueillies sur le terrain.

11.2.2.2.1. Les erreurs d'interférences sémantico-syntaxiques

Louis-Jean Calvet (1974), explique que « *l'interférence syntaxique relève de l'organisation de la structure d'une phrase dans une langue B selon celle de la A.* » Pour conforter cette déclaration, il suffit de regarder les oppositions entre les systèmes syntaxiques du français et du bamanankan par rapport à des cas d'interférences révélés chez certains élèves bambaras. Pour mieux saisir cette section, posons d'abord le sujet sur lequel la réflexion des apprenants avait porté : « *La démocratie est toujours menacée par ses adversaires sans doute mais bien plus par l'ignorance et le sous-développement des peuples.* »

Ils devaient commenter cette opinion en s'appuyant sur des exemples tirés de l'expérience démocratique de leur pays. Ici, quelques copies ont été choisies parmi plusieurs autres en fonction de leurs qualités et le nombre d'occurrences des erreurs d'interférences révélées. Par souci de fidélité, nous avons d'abord relevé les phrases telles qu'elles sont écrites sur les copies des élèves, puis, parfois, nous avons proposé des réécritures, tout cela pour permettre une lisibilité fiable de nos interprétations. Commençons, dans cette rubrique, par regrouper les erreurs d'interférences de même nature. La syntaxe se réalisant dans la phrase, celle-ci fera ici l'objet d'une étude. Ainsi, examinons les phrases 1 à 6 de différents élèves de 5^{ème} année à l'école de Kayes N'di premier cycle. Ces phrases révèlent des situations de même nature.

Phrase (39) : « Le problème le plus pur de la démocratie est l'ignorance et le sous-développement des peuples. »

Réécriture de la phrase (39) : (Le pire problème de la démocratie est l'ignorance et le sous-développement des peuples).

Phrase (40) : « Le problème face à la démocratie malienne est que la plupart de la population malienne vit dans les villages et ses enfants vont rarement à l'école ce qui exagère une fois de plus la tâche. »

Réécriture de la phrase (40) : (Le problème de la démocratie malienne est dû au fait que la plupart de la population malienne vit dans les campagnes et leurs enfants fréquentent rarement l'école ce qui aggrave une fois de plus la tâche).

Phrase (41) : « L'intérêt que nous tirons dans ce texte est que la violence n'est pas une solution pour faire face à nos actes mais plus tôt une inconscience de la vie humaine. »

Réécriture de la phrase (41) : (L'intérêt que nous tirons de ce texte est que la violence n'est pas une solution pour faire face à nos actes mais plutôt une inconscience de la vie humaine).

Phrase (42) : « Dans ce texte selon moi, le texte parle sur la difficulté qui était sur les africains au temps passé. »

Réécriture de la phrase (42) : (Selon moi, ce texte parle de la difficulté dont souffraient les Africains dans le passé).

Phrase (43) : « Au cours des vacances 2006, on a fait voyage. Dans ce voyage, on a pris un busse de Bani Transport. Sur la route, on a fait accident dans un village. Là-bas, on a passé deux jours et la maladie m'a attrapé à cause de leur eau. »

Réécriture de la phrase (43) : (Au cours des vacances 2006, on a fait un voyage lors duquel on a pris un bus de Bani Transport. Sur la route, on a eu un accident dans un village. Là, on a passé deux jours et je suis tombé malade à cause de l'eau qui y était).

Phrase (44) : « Après son mari aussi a porté son grand boubou pour monter sur son cheval pour acheter une jambe de mouton chez les bouchers ».

Réécriture de la phrase (44) : (Après son mari aussi a porté son grand boubou, a monté son cheval pour aller acheter une cuisse du mouton chez les bouchers).

Dans ces phrases, s'agit-il vraiment et seulement d'un cas d'erreur d'interférence sémantique ? N'y a-t-il pas ici d'autres aspects d'expression langagière ?

Ce qui nous intéresse dans sa construction, c'est l'emploi de l'adjectif « **pur** » (de surcroît au superlatif) pour qualifier le mot « **problème** ». L'élève veut-il plutôt employer le superlatif de mauvais « **pire** » ? Dans tous les cas, l'écart de langage sémantico-syntaxique est présent et nuit à la bonne compréhension du message.

Les jeunes scolaires bambara qui apprennent le français effectuent un transfert de leur langue première, dans la langue française. C'est au cours de ce passage qu'interviennent les phénomènes langagiers les plus importants sur le plan sémantico-syntaxique, comme nous en avons fait mention plus haut dans cette section. Ce passage d'une langue première L1 – le

bamanankan – à une autre langue L2 – ici, le français –, a des apports favorables, mais il peut aussi être à l'origine de certaines difficultés, parfois insolubles. Nous nous sommes rendu compte de cela à la faveur de l'analyse des cas d'erreurs d'interférences collectées sur les copies des élèves durant notre recherche sur le terrain. Ainsi, avant d'entamer d'autres études, faisons tout d'abord une réécriture correcte de cette phrase d'un élève.

Phrase (45) : « Le poète est la bouche ainsi le griot des peuples dans la société. Souvent, il exprime leur émotion en critiquant la société ».

Réécriture de la phrase (45) : (Le poète et le griot sont les porte-paroles des peuples dans la société. Ils expriment souvent leur émotion en critiquant la société).

Évidemment, il y a, de part et d'autre, l'usage de la métaphore. Les sémèmes « poète » et « griot » sont certes mis en rapport avec un des organes de l'être humain, en l'occurrence la « bouche », du point de vue de sa fonction. Si l'on se contente de cette vision, nous n'allons pas pouvoir dénoter la phrase et nous en servir en tant que fait d'interférence. L'ordre de construction présenté par l'élève et le sens conféré à l'ensemble de cette phrase relève purement et simplement de la langue bamanankan.

L'éloignement de la norme dans l'usage du français en salle de classe s'observe surtout du point de vue de la syntaxe. En effet, beaucoup d'élèves bambaras transposent, dans leur usage du français, le fonctionnement syntaxique de leur langue maternelle, le bamanankan. Certaines des impropriétés de l'ordre de celles présentées supra sont la cause de quelques solécismes qu'on pourrait définir comme des constructions de phrases qui ne sont pas produites selon les règles de la langue, ou qui ne sont pas acceptées dans une norme ou dans un usage jugé correct. On peut le constater davantage dans les phrases ci-dessus (phrase 39 à 45).

11.2.2.2.2. Les erreurs d'interférences morphosémantiques

Dans les cas d'erreurs d'interférences bamanankan/français, il faut se rappeler que c'est le/la concept/notion de la langue maternelle, L1, le bamanankan, qui est importée de façon approximative dans la langue étrangère seconde, le français. Cette importation de concepts/notions implique davantage les règles de combinaison des unités morphologiques des deux langues. Sur le plan morphosémantique, nous pouvons avoir l'impression que c'est plutôt un usage de figure de style qui domine le fait d'interférence. Prenons à titre d'illustration, la construction de la phrase (45), extraite d'un devoir : « *Le poète est la bouche ainsi le griot des peuples dans la société. Souvent il exprime leur émotion en critiquant la société.* » Ainsi cette construction relève-t-elle de la syntaxe du bamanankan, en tout cas dans le contexte précis de cette phrase.

Pour s'en rendre compte davantage, la traduction en bamanankan de cette phrase constitue un apport beaucoup plus important.

Traduction bamanankan : « *sebennikela ye fasojama da ye sigida kɔnɔ. Waati dɔw la, a be sigida nisɔnkow fɔ ni kɔrɔmatigeli ye* ».

Nous allons interpréter isolément les unités morphologiques composant la phrase bambara entre crochets afin d'observer comment l'élève interprète sa propre pensée. Ainsi, [*sebennikela*], littéralement → (celui qui écrit), donc, un (écrivain). Les morphèmes qui le composent sont au nombre de quatre : « *seben* » → écrire, « *ni* » → exprime (action de), « *ke* » → (action de faire), et « *la* » suffixe se rattachant au verbe pour exprimer (agent habituel de tel ou tel métier). La forme « *ye* » se traduit par l'auxiliaire (être) du français, et les deux autres le sont ainsi : « *fasojama* » → (le peuple) et « *sigida* » → (la société). Nous nous rendons compte qu'à l'évidence, l'élève n'a procédé qu'à la juxtaposition mentale de ses référents bamanankan qui nuisent ici à la compréhension du résultat.

Un autre exemple, non moins important, est celui de l'usage du mot « prendre », relevé de nombreuses fois sur les copies des élèves. Dans la plupart des cas, c'est à défaut de pouvoir dire « *prendre exemple sur quelque chose* » que certains élèves se contentent de dire « *prendre quelque chose* ». « Prendre », tout comme les autres lexèmes du français, n'a certes de signification que dans un contexte précis et interprétable. Nous pensons que cela est même traditionnellement admis qu'un mot n'a de sens que lorsqu'il fonctionne dans un contexte précis. Le contexte dans lequel « *prendre* » apparaît ici fait l'objet de notre analyse. Comprenons qu'en bamanankan, « prendre » possède un caractère tangible comme dans « *prendre un cahier, la leçon, le bic, le livre, etc.* ». Cependant, « **prendre la leçon** » (*Moussa prend sa leçon dans la chambre*) relève d'un cas d'erreur d'interférence. Cet exemple fait allusion à la structure bamanankan.

Traduction : « *ka lesɔn tà* » « *Musa be lesɔn tà soŋe kɔnɔ* » → (Moussa prend sa leçon dans la chambre) qui est évidemment une construction normale en bamanankan.

Comme dans la phrase « *Il est parti **prendre le pied** d'un mouton* », dont la traduction est la suivante : « *A taara saga woro mine* ».

Ainsi, ces structures relèvent d'une construction du type :

Sujet + Verbe + objet + Verbe.

Mais la syntaxe nous intéresse moins ici que la sémantique. C'est le sémantisme de cette structure qui cloche à notre entendement.

Enfin, un dernier groupe d'exemples de cette section concerne l'emploi du verbe **parler** dans les phrases (46) et (47).

Phrase (46) : « Si nous nous tolérons les uns envers les autres, la paix peut arriver et en ce moment on peut dire la parole du développement. »

Phrase (47) : « La poésie, ça permet de parler ses opinions à travers le monde ».

En observant ces deux phrases, on peut relever ce qui, pour le locuteur du français standard, est considéré comme inapproprié.

Dans le premier exemple, on est tenté de comprendre que l'élève procède par une sorte de paraphrase du verbe « parler », comme s'il ignorait ou oubliait la construction complète de ce verbe. Et, dans le deuxième, il est utilisé à la place de « dire ». Ainsi, les verbes « dire » et « parler » peuvent être traduits dans la langue bambara par le même mot, par la même lexie.

En bamanankan, on dira « *ka a fɔ* » ; voir dans les exemples suivants :

Exemples (133) :

- « *dutigi ye tɔɔ fɔ dudenw ye*. » → Le chef de famille a dit la vérité aux membres de la famille.
- « *nin karamɔɔ be bamanankan fɔ*. » → Ce professeur parle le bamanankan.

Dans ces deux exemples, « *fɔ* » traduit selon les cas (dire) ou (parler) qui sont pourtant différents dans tous les cas en français.

Le dictionnaire *Le Petit Robert* (2017) rend davantage perceptible cette différence : « **Dire** c'est exprimer, communiquer (la pensée, les sentiments, les intentions) par la parole, et **parler** : c'est exprimer en usant des sons d'une langue. » La principale différence qu'il faut établir, sur le plan sémantique, entre « dire » et « parler », se situe par rapport à l'aspect. Le premier est ponctuel ou perfectif, alors que le second est duratif ou imperfectif, c'est-à-dire que l'action exprimée est considérée dans son développement, dans sa durée.

D'autres exemples, relevant beaucoup des aspects formels, prouvent de façon suffisante que la différence de forme entre les mots entraîne soit un changement de sens, soit un problème de compréhension du message à véhiculer.

Revenons à l'aspect morphologique, et regardons les exemples relevés sur les copies des élèves, ainsi que les remarques qui s'ensuivent.

Exemples (134) :

1. Vidance ;
2. Se sont des commentaires ;
3. Sa permet de dire tes opinions à travers le monde ;
4. Sa se fait son mari a apporté son habit et jeter sur sa ;
5. Dans ce voyage, on a pris un busse de Bani Transport.

Trois remarques s'imposent à la lecture de ces exemples. La première concerne une erreur graphique dans les exemples (2, 3 et 4). Il s'agit de la présence de < s > à la place de < c > ou < ç >. Tout d'abord, il est important de signaler que les écarts de ce type sont très fréquents chez les élèves bambaras. Mais, qu'est-ce qui explique ce fait ? La réponse à la question relève du

principe orthographique même du bamanankan, leur langue maternelle.

La deuxième remarque concerne l'exemple (1), la graphie du mot « **vidange** ». Celle-ci, comparée à la forme dite correcte, favorise le travail phonétique de permutation.

Voici la transcription phonétique des deux énoncés : *[vidãs]* = Vidance / *[vidãʒ]* = Vidange.

Si, dans le répertoire lexical du français, il existe effectivement l'énoncé « **vidance** », l'explication la plus vraisemblable est que l'élève confond les deux formes, comme cela se produit le plus souvent par les interférences entre langues différentes.

La troisième remarque concerne une erreur à la fois phonique et orthographique, celle de **busse**, dans l'exemple (5). Dans une situation de communication orale, cette erreur pourrait être moins importante parce qu'elle passerait probablement inaperçue.

La principale difficulté réside dans la structuration des mots et le contenu des messages. Les élèves ne sont pas formés au repérage des dysfonctionnements. Peut-être faut-il avoir recours à une démarche de projet pour surmonter ce problème. Dans la démarche de projet, l'important n'est pas qu'une production s'améliore du fait des interventions de l'enseignant, mais que les élèves eux-mêmes apprennent à repérer les dysfonctionnements et à y remédier. Bien évidemment, l'enseignant pourrait intervenir pour orthographier lui-même certains mots ou rectifier des erreurs portant sur des aspects que l'élève n'arrive pas encore à résoudre seul, et ainsi alléger la tâche de celui-ci sur certains aspects afin qu'il puisse mobiliser son énergie sur d'autres aspects.

11.2.2.3. L'aspect sémantique du verbe « faire »

Il est ici important de commencer par signaler la particularité du domaine sémantique par rapport aux autres domaines de l'analyse linguistique. « *Sur le plan théorique, la sémantique englobe en son sein des hypothèses contradictoires et des arguments de thèses contestées* », affirme Georges Mounin (1972). Il continue en ces termes : « *La situation dans la sémantique n'est pas souvent la même que dans les parties formelles de la langue : phonologie, morphologie, ou syntaxe.* » Pour ces raisons, il peut être difficile de définir des critères sur lesquels fonder les études. Voilà pourquoi, au lieu d'entrer dans des considérations très théoriques, nous allons nous limiter à ce qui nous paraît le plus important : regarder comment le particularisme du domaine sémantique peut être en lien avec tous les contours sémantiques du verbe « **faire** ». Ainsi, nous nous intéresserons ici aux aspects sémantico-syntaxiques, et, plus précisément, à l'usage du verbe « faire ».

Nous constatons que l'élève tombe dans une sorte de traduction littérale des termes utilisés. Cela peut être observé dans le passage suivant d'un texte recueilli chez un élève :

« Dans la vie si l'homme décide de faire une chose si la femme décide aussi, il y aura des problèmes. Par exemple, la femme ne peut pas faire la mensonnerie, ni faire sortir du sable dans l'eau pour ramener la pirogue ni faire la vidance des toilettes ni faire pour souderie, ni pour casser la colline, ni pour faire l'apprenti de voiture ni pour faire la réparation des moyens de transports. Ils sont différents comme le poisson sec et l'eau ».

Dans ce passage, sans prendre en considération la norme, le verbe « faire » est employé en français, à plusieurs reprises, en fonction de son large champ sémantique en bamanankan. Il apparaît en français dans des environnements différents assez symétriques de ceux de la langue bambara. Bien qu'il soit suivi de noms en français, l'élève lui fait jouer la fonction sémantico-syntaxique du « *ka a ke* » → (action de faire) bamanankan, en le plaçant après les noms. Comparons les groupes de mots constitués chez l'élève à base du verbe « faire » et leur traduction en bamanankan :

- Faire une chose. → « *ka ko do ke* ».
- Ne pas pouvoir faire la maçonnerie. → « *ka dese ka masonya ke.* »
- Faire sortir du sable dans l'eau. → « *ka cencenbo jila.* »
- Faire la vidange des toilettes. → « *ka negenlabo ke.* »
- Faire la souderie. → « *ka suderiya ke.* »
- Faire l'apprenti de voiture. → « *ka mobiliparantiya ke* ».

Du point de vue sémantique, il faut noter que l'élève est passé d'une conceptualisation à une systématisation. Cela l'a sûrement amené à un usage du verbe **faire** qu'on pourrait qualifier de « hors norme », sur le plan pédagogique, comme cette phrase tirée du passage : « Faire l'apprenti de voiture. » En effet, **l'apprenti** désigne une personne, celle qui apprend une activité, un métier. Pourtant, excepté cet exemple, le même passage présente des correspondances beaucoup plus équilibrées des sens du verbe **faire** dans les deux langues. Ainsi, le verbe **faire** exprime ici l'idée d'accomplir quelque chose, comme dans « faire la maçonnerie, faire la vidange ».

Finalement, nous pensons qu'il existe une nette influence sémantico-syntaxique de la langue bamanankan sur le français, et que les équivalences sont systématiques. Le dictionnaire Petit Larousse (2010) nous propose entre autres les acceptions suivantes du verbe « faire » :

FAIRE, verbe transitif, vient du latin classique « *facere* » qui veut dire réaliser par son travail, son action ; fabriquer, produire. Exemple : faire un poème, une maison, une machine. Ici on fait du maïs. Faire au sens familier, veut dire vendre : À combien faites-vous cette brique ? Faire, soumettre à une préparation, disposer, arranger, nettoyer : faire un gigot, faire un lit, faire ses ongles. Faire faire : charger quelqu'un de faire, faire faire un travail. - C'est fait : c'est fini. - avoir fort à faire : être occupé, avoir de grandes difficultés à mener bien une tâche ou surmonter un obstacle.

Au regard de ces définitions et de l'étude des constructions de l'élève, il est peut-être admis que l'élève procède à une fausse généralisation de l'emploi du verbe **faire**.

11.2.2.4. Les erreurs d'interférences stylistiques

Dans le même passage, cité plus haut, l'élève écrit : « Ils sont différents comme le poisson sec et l'eau ». Ceci est la traduction de sa phrase en bamanankan « *u ce ka jan i ko jεε jalan ni baji* ». Nous devons comprendre que les éléments mis en comparaison sont respectivement l'homme et la femme. Maintenant, il reste à savoir si la métaphore employée en bamanankan est compatible avec sa version française.

En bambara, « *jεε jalan ni baji* » veut dire « Le poisson sec et l'eau », métaphore d'usage courant dans cette langue. Elle est généralement employée pour signifier l'écart important qu'on peut trouver entre deux choses mises en parallèle. Par extension, elle indique aussi la différence, le degré d'opposition entre deux choses. Ici, deux exemples de phrases en bamanankan et leur traduction aident à la compréhension.

- « *ce ni muso ce ka jan i ko jεε jalan ni baji.* » → « L'homme et la femme sont si différents qu'on ne doit pas les comparer. » Ici, la métaphore traduit un écart, une différence.

- « *i ye min fɔ kunun o ni bi ta ce ka jan i ko jεε jalan ni baji.* » → « Il n'y a aucune similarité entre ce que tu as dit hier et aujourd'hui. » Là aussi, notre métaphore traduit un écart de différence.

Nous pouvons affirmer que nous assistons ici à une transposition d'un aspect stylistique bamanankan dans le français, cela faisant partie du domaine des interférences. C'est dans ce sens qu'il faut comprendre que les interférences sémantiques ne se limitent pas aux mots isolés, elles s'étendent aux expressions des langues, aux tournures, à l'idiome. Elles peuvent alors représenter les calques, les transpositions souvent incompréhensibles et très difficiles à corriger.

Pour revenir à l'élève, il est important de répondre à cette question : que se passe-t-il au cours de cette transposition d'élément bamanankan en français ?

D'abord, la traduction de la construction « *u ce ka jan i ko jεε jalan ni baji* » perd complètement le statut de figure de style, elle ne reste qu'un simple assemblage ordinaire de mots pour l'interlocuteur français. Ensuite, dans les deux unités bamanankan « *jεε* » → (poisson) et « *jalan* » → (sec), si la traduction littérale du premier (poisson) est convenable en français, celle du deuxième ne l'est pas, surtout dans le contexte présent. Il conviendrait de traduire ici « *jalan* » par « *fumé* ». Donc, on aura (poisson fumé) au lieu du (poisson sec), comme l'a proposé notre apprenant.

Un autre exemple d'erreur d'interférence d'ordre stylistique concerne le proverbe malien

suisant :

« *surugu jègen be a golo kan nga adamaden jègen be a kɔnɔ.* » → « L'hyène a ses **dessins sur sa peau** mais l'homme a ses **dessins dans son ventre.** »

Ici, les caractéristiques physiques et physiologiques de l'animal sauvage sont comparées aux caractéristiques morales de l'humain.

Dans ce cas, au cours de la transposition, la métaphore du bamanankan a connu un déficit de forme et de fond.

Les particularismes d'ordre lexico-sémantique sont certainement les plus évidents, vu que chaque mot désigne une réalité, que chaque langue est le véhicule d'une culture, et que le français se trouverait donc incapable d'exprimer toutes les réalités socioculturelles maliennes. C'est la raison pour laquelle de nombreux faits sont classés par André Martinet (1991 : 169) comme « *emprunts purs* », lesquels relèvent, à notre avis, de l'interférence culturelle. Nous trouvons ici des mots et expressions relevant des cultures et traditions maliennes, qui sont employés par les élèves dans leurs productions écrites et orales en français parce que manquant d'équivalents dans la langue cible. C'est aussi l'idée que soutient Richard Thieberger (1979 : 45) :

L'analyse linguistique ayant démontré sans appel que deux unités significatives de deux langues différentes, aussi proches soient-elles, sont irréductibles l'une à l'autre ; quel que soit le niveau de signification et de formalisation envisagé. Les champs sémantiques de ces unités ne pourront être exactement superposables pour la raison, au moins, que les référents situationnels ne pourront jamais être totalement identiques.

11.2.2.5. Aspects phoniques et morpho-phonologiques

- Éléments phoniques :

La phonétique est une branche de la recherche linguistique qui permet une bonne compréhension des sons d'une langue et la réalisation des thèmes de la langue. Cette définition considère la parole comme les sons qui décrivent physiquement le langage. C'est un domaine de la linguistique qui étudie la dimension sonore du langage naturel : il tente de décrire divers sons (voyelles, consonnes). Parlant d'ingérence à cet égard, les éléments phonétiques du bamanankan tendent à différer de ceux du français dans les cas particuliers que nous avons étudiés. Cette différence réside dans un certain degré de modification des voyelles et des consonnes, impliquant leur réalisation. Ces changements sont plus fréquents pour les voyelles, selon leur nature et leur structure syllabique, car en français, par exemple, il y a plus de voyelles ouvertes vert → [vɛʁ] qu'en bamanankan « wɛɛ ».

Français	Bamanankan
/S/ dans saluer, savoir, sur, salade	/S/ dans <i>sagace</i> → (mouton), <i>sanji</i> → (pluie), <i>sen</i> → (pied)
/S/ dans silence, sous, sauver	/S/ dans <i>susu</i> → (piler), <i>seli</i> → (prière des musulmans)

Tableau 27 : Comparaison du son [s] dans les deux langues

Par contre, le son /ʒ/ du français ne connaît pas d'équivalent en langue bamanankan, comme on l'a déjà évoqué plus haut. Alors, l'élève ayant choisi le bamanankan comme langue première écrit le mot « **vidange** » ainsi : « **vidance** ». Que faut-il donc déduire de ce qui précède ?

D'entrée de jeu, on peut déjà l'imaginer. Mais reportons-nous au résultat de la transcription phonétique, [vidãs], différent de [vidãʒ]. Ces deux transcriptions s'opposent respectivement par les phonèmes /s/ et /ʒ/. Cela illustre bien les propos que nous avons tenus auparavant. Le premier son étant commun aux deux systèmes, et le second absent en bamanankan, nous pensons que de cette erreur d'interférence phonique est due à l'inexistence du phonème /ʒ/ en bamanankan. Cela explique le recours par l'élève au phonème /s/, qui écrit « **vidance** » à la place de « **vidange** ». Beaucoup d'autres exemples de ce type d'erreurs se trouvent dans les textes des élèves. En voici quelques-uns : « **scritin** » au lieu de (**scrutin**), « **bonhaire** » au lieu de (**bonheur**), « **busse** » au lieu de (**bus**).

Ce constat nous amène à comparer le système phonologique des deux langues, afin de mieux connaître où et comment leurs phonèmes consonantiques sont produits. À travers cela, nous verrons si le phonème /ʒ/ est remplacé par /s/ dans les emprunts français en langue bamanankan. Les tableaux ci-dessous illustrent cette démarche comparative. (Nous avons déjà vu ces deux tableaux dans la deuxième partie de la thèse. Voir : La phonologie du bamanankan et L'étude phonétique du français-bamanankan).

		Labiales	Dentales	Palatales	Vélaires	Post-vélaires
Oclusives	Sourdes	P	t	c	k	
	Sonores	b	d	J (dʒ)	g	
Fricatives ou constrictives	Sourdes	f	s			H
	Sonores		z			
	Nasales	m	n	ɲ	ŋ	
	Latérales		l			
	Vibrantes		ʀ			
	Semi-voyelles	w		y		

Tableau 31 : Système phonologie des consonnes du bamanankan¹²⁶.

Commentaires :

Ce tableau offre des sons qui ont à peu près la même prononciation qu'en français : /p/, /t/, /k/, /b/, /d/, /f/, /m/, /n/, /l/, /y/.

- /s/ est sourd, même entre deux voyelles orales (*basa* → Margouillat/ se prononce *bassa*), par contre, il est **souvent** prononcé sonorisé derrière une voyelle nasale (*sonsan* → Lapin / se lit *sonzan*).

- /g/ est toujours sonore à l'initiale, quelle que soit la voyelle qui suit.

- /r/ est roulé du bout de la langue.

- /h/ est prononcé aspiré comme /h/ anglais ([hɜ] → her, [hɪz] → his).

- /c/ correspond à peu près au son entendu au début de [tʃɛkɔslɔvɑk] → Tchécoslovaque.

- /j/ correspond à peu près au son entendu au début de [dʒibuti] → Djibouti.

- /w/ se prononce comme en anglais dans [ˈwɔtɜ] → water; mais, en tant que morphème signe du pluriel à la fin d'un mot bambara, il se prononce comme la voyelle /u/.

- /ŋ/ Le français n'a pas de signe correspondant, mais ressemble beaucoup au son entendu en fin de certains anglicismes : [ˈmitɪŋ] → meeting, [ˈpa:kiŋ] parking, [ˈkɔvɔˈmɪksɪŋ] → code-mixing ...

- /ɲ/ se prononce comme le digraphe < gn > dans les mots français : [aɲo] → agneau, [ãseɲã] → enseignant.

- /z/ transcrit la prononciation d'emprunts récents : en bamanankan [zuwɛn] = [ʒɥijɛ] → « juillet » en français.

Lieu d'articulation Mode	Bilabiales	Labiodentales	Dentales Alvéolaires	Palatales	Vélares	Uvulaires
Occlusives						
Sourdes	P	t	t	c	k	
Sonores	B	d	d	ʒ	g	
Constrictives						
Sourdes		f	s			h
Sonores		v	Z (Zoo)			
Nasales	M		n	ɲ (pagne)	ŋ (parking)	
Latérale		l				
Vibrante		r				
	Bilabiale palatale		Palatale	Bilabiale vélaire		
	/ɥ/ (nuit)		J (fille)	W (Oui)		

¹²⁶ Pour ce tableau du système phonologique des consonnes bamanankan nous nous sommes basés sur le modèle d'Adèle Jatteau et Valentin Vydrin dans leur article intitulé « Phonologie du bambara », HAL SHS Sciences Humaines et Sociales, 2017. Voir : https://lgidf.cnrs.fr/sites/lgidf.cnrs.fr/files/images/phono_bambara_2.pdf. Consulté, le 13/06/2020.

Tableau : Système phonologique des consonnes du français¹²⁷.

Commentaire :

Comparativement au tableau des consonnes du bamanankan, nous constatons l'absence du son /dʒ/ bambara.

- Éléments morpho-phonologiques :

Voyons à présent dans les exemples ci-dessous les écarts liés à la structure morpho-phonologique de l'élève bambarophone.

Exemples des cas d'erreurs d'interférences d'ordre morpho-phonologiques :

- a. Le poète n'a pas ue de bonnair dans son amour...
- b. Le scritin et la démocratie n'ont pas été compris par certains pays.
- c. Que veut dire lauteur de cette pensée ?
- d. C'est dans se contexte que l'on a dit.
- e. On peut s'attendre pour être un et indivisible, sa nous permet des fois hymnes pour chanter l'amour et d'y penser une nation.
- f. La poésie est là pour sa.
- g. Par exemple la femme ne peut pas faire la mensonnerie, ni faire sortir du sable dans l'eau pour ramener la pirogue ni faire la vidance.
- h. Se sont des commentaires.
- j. Sa permet de dire tes opinions à travers le monde.
- k. Sa se fait son mari a apporté son habit et jeter sur **sa**.
- l. Dans ce voyage, on a pris un busse de Bani Transport.

Avant d'évoquer les hypothèses justifiant ces écarts, nous pouvons voir à présent la forme correcte possible de ces constructions des élèves. Cela pourra faciliter la compréhension de ce dont il est question ici.

Propositions de réécriture des exemples :

- a. Le poète n'a pas **eu** de **bonheur** dans son amour...
- b. Le **scrutin** et la démocratie n'ont pas été compris par certains pays.
- c. Que veut dire **l'auteur** de cette pensée ?
- d. C'est dans **ce** contexte que l'on a dit.
- e. On peut s'attendre **à être** un et indivisible, **cela** nous permet de chanter l'amour et de penser à une nation.
- f. La poésie est là pour **ça**

¹²⁷ Pour ce tableau du système phonologique des consonnes bamanankan nous sommes basés sur le modèle de Mathilde Hutin dans son article intitulé : « *Phonologie du français* », Op. Cit.

g. Par exemple la femme ne peut **ni** faire la **maçonnerie**, ni faire sortir du sable dans l'eau ni faire la **vidange**.

h. **Ce** sont des commentaires.

j. **Ça** permet de dire tes opinions à travers le monde.

k. **Cela** fait, son mari a porté son habit.

l. Dans ce voyage, on a pris un **bus** de Bani Transport.

Dans ces exemples, les unités « **bonnair** », « **lauteur** », « **se** », « **sa** », « **sa** », « **mençonnerie**, **vidance** » et « **busse** », tirés respectivement des phrases (a, b, c, d, e, f, g, h, j, k), sont peut-être hors norme, aux yeux du pédagogue, du point de vue de leur forme, mais suffisamment explicatives en matière d'analyse des phénomènes d'interférences linguistiques. Voyons par exemple la phrase (c) « *Que veut dire **lauteur** de cette pensée ?* » Ici, nous nous intéressons essentiellement à l'aspect phonographique des éléments en gras. Comment l'erreur orthographique dans « **lauteur** », qui est sans doute une conséquence de prononciation phonétique, peut-elle être assignée, à l'origine, à la langue première de l'élève (le bamanankan) ? La réponse nous paraît évidente simple. Cela est dû au fait que chaque langue comporte ses propres mécanismes de réalisation, ses propres règles de combinaison des unités linguistiques. C'est du moins ce qu'explique aussi Nicolaï Sergueïevitch Troubetzkoy (1949) :

Le système phonologique d'une langue est semblable à un crible à travers lequel passe tout ce qui est dit. Seules restent dans le crible les marques phoniques pertinentes pour individualiser les phonèmes. Chaque homme s'habitue dès l'enfance à analyser ainsi ce qui est dit et cette analyse se fait d'une façon tout à fait automatique et inconsciente. Mais en outre le système des cribles, qui rend cette analyse possible, est construit différemment dans chaque langue. L'homme s'approprie le système de sa langue maternelle. Mais s'il entend parler une autre langue, il emploie involontairement pour l'analyse de ce qu'il entend le « crible phonologique » de sa langue maternelle qui lui est familier. Et comme ce crible ne convient pas pour la langue étrangère entendue, il se produit de nombreuses erreurs et incompréhensions. Les sons de la langue étrangère reçoivent une interprétation phonologiquement inexacte, puisqu'on les fait passer par le « crible phonologique » de sa propre langue.

Une autre erreur est constatée dans l'exemple (b) « *Le **scritin** et la démocratie n'ont pas été compris par certains pays* ». Il s'agit là d'une véritable erreur morpho-phonologique du locuteur natif du bamanankan apprenant le français comme seconde langue. En fait, la structure phonologique de « **scritin** », dont la transcription est [skʁitĩ], est une trace venue de sa langue première. À présent, reprenons la graphie phonologique du mot « **scrutin** », qu'a voulu écrire l'élève, dont la transcription est [skʁytĩ].

Afin d'établir les faits et de différencier la forme dite erronée selon le pédagogue de celle de la norme, nous procéderons par la méthode de commutation consistant, selon Ferdinand. de Saussure (1916), à « *montrer si la substitution d'un élément à un autre dans le plan de*

l'expression, en un rang déterminé (phonème, morphème, syntagme), entraîne une différence dans le plan du contenu... ».

En posant les deux transcriptions : [skɔytɛ̃] et [skɔitɛ̃], nous nous donnons une stratégie sûre pour déterminer de façon pertinente les écarts existants. La stratégie adoptée repose sur la commutation des phonèmes vocaliques /i/ et /y/, respectivement antérieur et postérieur, qui diffèrent tant sur le plan sémantique que sur celui de l'expression. L'on se demandera alors la raison de ce recours, fait par l'élève, à la voyelle antérieure /i/ à la place de la voyelle postérieure /y/. La réponse peut s'explicitier ainsi :

- Le bamanankan ne comporte pas la voyelle postérieure /y/ ;
- Le son bamanankan, le plus proche possible du phonème /y/ de l'alphabet français, est, de toute évidence, la voyelle antérieure /i/.

Il ressort de ces deux enseignements que cette pratique d'interférence est assez indépendante de tel ou tel locuteur, donc presque généralisable. Il n'est pas rare non plus chez un Français d'entendre le son nasal français [ɛ̃] à la place du son nasal bamanankan [ein].

Par exemple, pour prononcer l'article masculin indéfini [ɛ̃] → « un » en bamanankan, on lui confère involontairement le son [ein] → « en ». Aussi, dans des situations de communication familière pendant lesquelles le registre familier est le plus souvent utilisé, pour dire le pronom personnel de la deuxième personne, /ti/ → « ti » est beaucoup plus fréquent que le /ty/ → « tu ». Pour plus de compréhension de ce phénomène, nous présentons les triangles vocaliques des deux systèmes phonologiques. Ceux du bamanankan (voir plus haut dans la phonologie du bamanankan) sont faits sur la base des figures réalisés par Charles Bailleul (2007). Les systèmes vocaliques triangulaires sont ceux dans lesquels tous les phonèmes possèdent des particularités distinctives de degré d'aperture, et où tous possèdent des particularités distinctives de localisation.

Cette figure des triangles illustre bien le phénomène vocalique du bamanankan. Nous y avons trois triangles dénommés respectivement, triangle des voyelles brèves orales, triangle des longues voyelles orales, triangle des brèves voyelles nasales. Toutefois, il convient de dire que le triangle des voyelles brèves orales est représentatif des autres pour le système vocalique du bamanankan, raison pour laquelle nous décrivons ci-dessous tous les sons qu'il comporte :

- /a/ est généralement très ouvert, langue bien abaissée,
- /ɛ/ postérieure, arrondie et correspond au /ɛ/ → « è » du français [pɛʁ] → « père »,
- /e/ antérieur, mi fermé, correspond au /e/ → « é » du français [fe] → « fée »,
- /i/ antérieur, fermé, se prononce comme en français [piʁ] → « pire »,
- /o/ postérieur, mi fermé, arrondi, se prononce comme le /ɔ/ → « o » dans le mot français [dɔs] → « dos »,

- /ɔ/ postérieure, mi ouvert, arrondi, se prononce à peu près comme dans le /o/ → < o > de [bɔl] → « bol », de [gɔt] → « grotte » mais plus ouvert,
- /u/ postérieure, fermé, arrondi, est à prononcer comme dans /u/ → < ou > de [tuʁ] → « tour »,

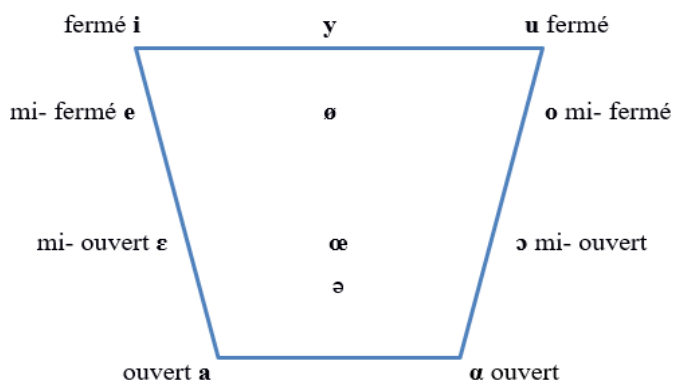


Figure 9 : Système vocalique triangulaire du français.

Cette figure laisse entrevoir 8 voyelles dites cardinales de qualité acoustique bien connues, à savoir : /i/, /e/, /ɛ/, /a/, /ɑ/, /ɔ/, /o/, /u/. L'observation expérimentale a montré que les différentes positions de la langue correspondant à ces 8 voyelles forment dans la cavité buccale un trapèze idéal dont la représentation permet de décrire les voyelles qui suivent : /a/, /œ/, /ø/, /ə/, /y/. Ce sont exactement ces voyelles qui font la différence avec le système vocalique du bamanankan.

Elles se caractérisent ainsi :

- /a/ postérieur, ouvert, arrondi : [pat] → « patte »;
- /ø/ antérieure, mi fermé, non arrondi : feu → [fø] ;
- /œ/ antérieure, mi ouvert, arrondi : cœur → [kœʁ] ;
- /y/ antérieure, fermé, non arrondi : buvette → [byvɛt] ;
- /ə/ ce son est appelé « *chva ou schwa* », qui est la transcription du mot hébreu signifiant « néant » ; il désigne la voyelle neutre, centrale dénommée « e muet » ou « e caduc » : salade → [salad].

Dans cette sous-section que nous venons de présenter, nous nous sommes intéressés à l'interprétation et l'analyse des types d'erreurs commises par des élèves dans des situations d'apprentissage : la transposition des éléments d'une langue dans une autre, qui s'opère dans les pratiques scolaires pendant les productions orales et écrites. Nous avons suivi ce phénomène afin de comprendre comment les apprenants arrivaient à ces résultats. De ce fait, ce ne sont pas les langues en elles-mêmes qui sont importantes, mais c'est ce qu'on en fait ou qu'on veut en faire, et aussi le contexte d'enseignement dans lequel telle langue ou telle forme langagière est utilisée par les élèves.

A ce niveau, nous avons présenté les résultats de l'analyse des erreurs d'interférences

phonétiques, phonologiques et morphosyntaxiques et lexicales. Dans la partie suivante, nous tâcherons d'exposer les pratiques pédagogiques des enseignants.

11.2.2.3. Les pratiques des enseignants

Dans cette section, nous résumons notre analyse de la pratique des enseignants. À cet effet, nous attribuons à chaque enseignant une lettre anonyme, de A à D (voir annexe).

11.2.2.3.1. Caractéristiques des techniques d'animation

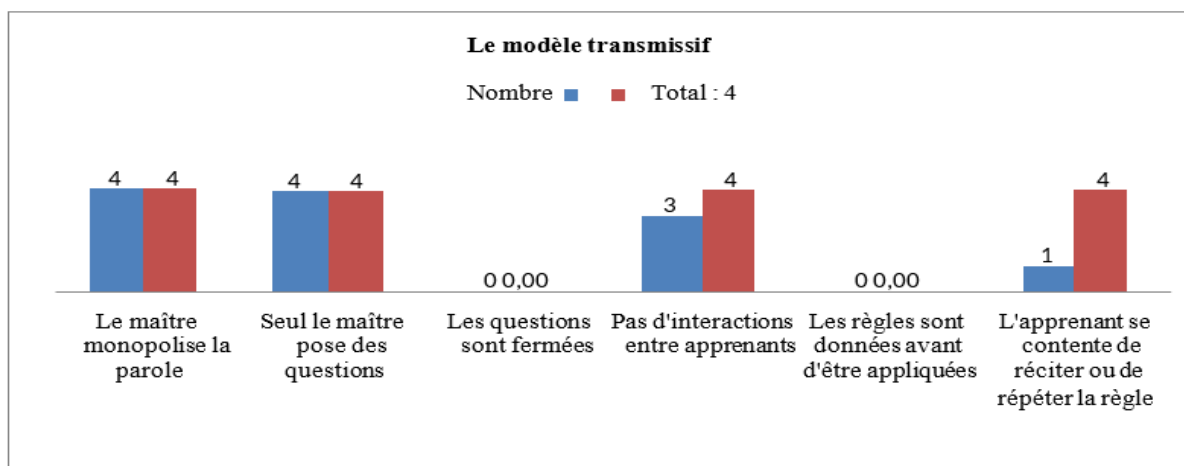


Figure 10 : Modèle transmissif¹²⁸

Commentaire :

La répartition des indices montre que les enseignants ont tous utilisé la même stratégie d'animation. Pendant le cours, ils sont les seuls à parler ; les élèves ne parlent que pour répondre à leurs questions ou pour répéter ce qu'ils ont dit. Ce monopole de la parole des enseignants s'explique par le fait qu'ils considèrent que c'est à eux de fournir les connaissances aux élèves, quels que soient les besoins de l'élève. C'est pourquoi ils sont les seuls à poser des questions. Pour eux, le rôle de l'élève se limite à répondre à leurs attentes en donnant des réponses correctes aux questions qu'ils posent.

D'après le graphique, les échanges enseignants/élèves se concentrent principalement sur des séances de questions-réponses. Sur les quatre enseignants, trois n'ont fourni aux élèves aucune activité pour les engager dans le cours. Ce sont les enseignants A, B et C. L'enseignant D, quant à lui, non seulement, regroupe les élèves comme les autres enseignants, mais il planifie aussi des activités pour les travaux de groupe.

¹²⁸ Graphique établi à partir de l'observation de classe.

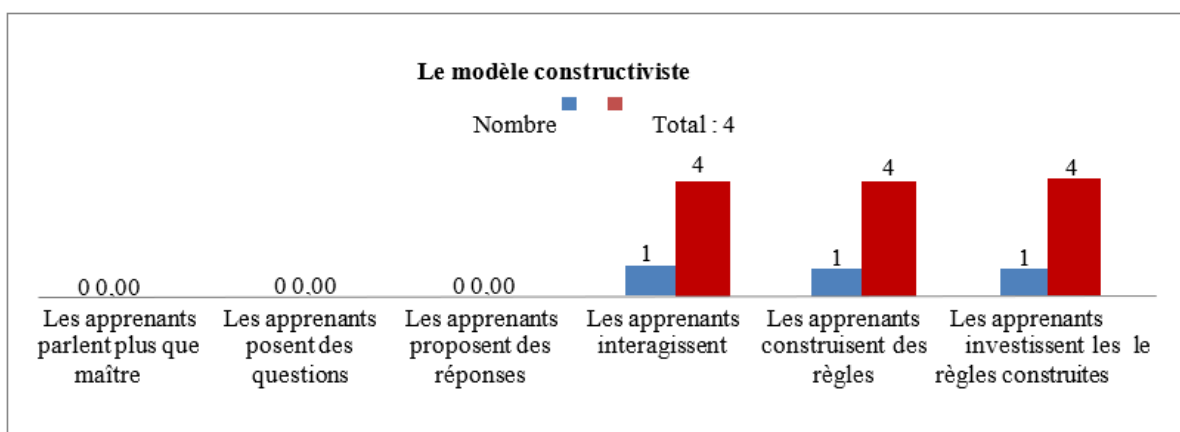


Figure 11 : Modèle constructiviste¹²⁹

Commentaire :

Avec les quatre enseignants, les élèves n’ont pris la parole que pour répondre aux questions qui leur ont été posées. Cette prise de parole a été conditionnée et limitée dans le temps. Cependant, l’enseignant D a eu recours à des activités de groupe, lesquelles ont favorisé l’interaction entre les élèves. Ainsi, l’enseignant D a permis aux élèves d’investir les règles qu’il avait données en leur faisant faire des exercices d’application.

De la distribution des indices dans cette catégorie, nous pouvons déduire que les pratiques pédagogiques ont reposé sur une pédagogie moins active, avec très peu de paroles pour les élèves. La méthode didactique a donc été beaucoup plus transmissive.

11.2.2.3.2. Typologie de l’apprentissage

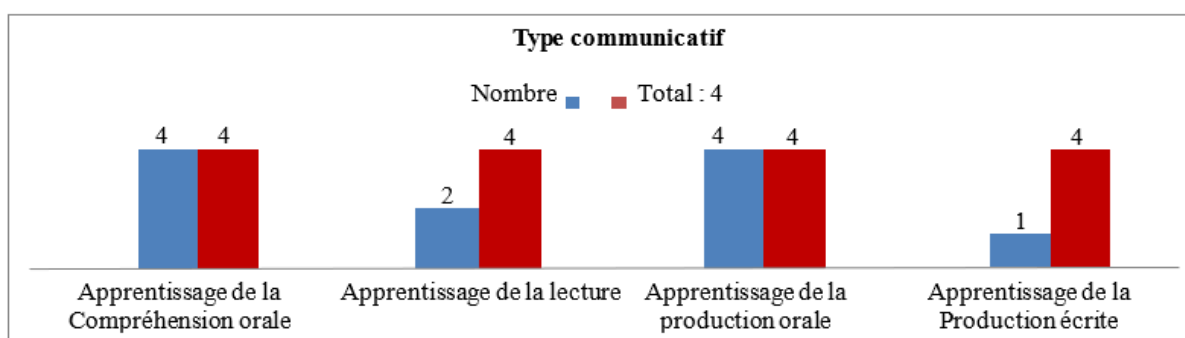


Figure 12 : Type communicatif¹³⁰

Commentaire :

Dans cette catégorie, tous les enseignants communiquent principalement oralement avec les élèves. La communication est essentiellement basée sur des questions et des réponses. Dans

¹²⁹ Graphique établi à partir de l’observation de classe., Op. Cit.

¹³⁰ Ibid.

cette technique d'animation, l'accent est mis sur la compréhension orale du discours. Cependant, les enseignants C et D travaillent également sur des corpus écrits, en commençant par l'activité de lecture. Il est important de souligner que les élèves ont de la difficulté à lire. Avec l'enseignant D, les élèves ont produit des travaux écrits. Les inexactitudes et les erreurs dans le travail ont été systématiquement corrigées par un processus grammatical.

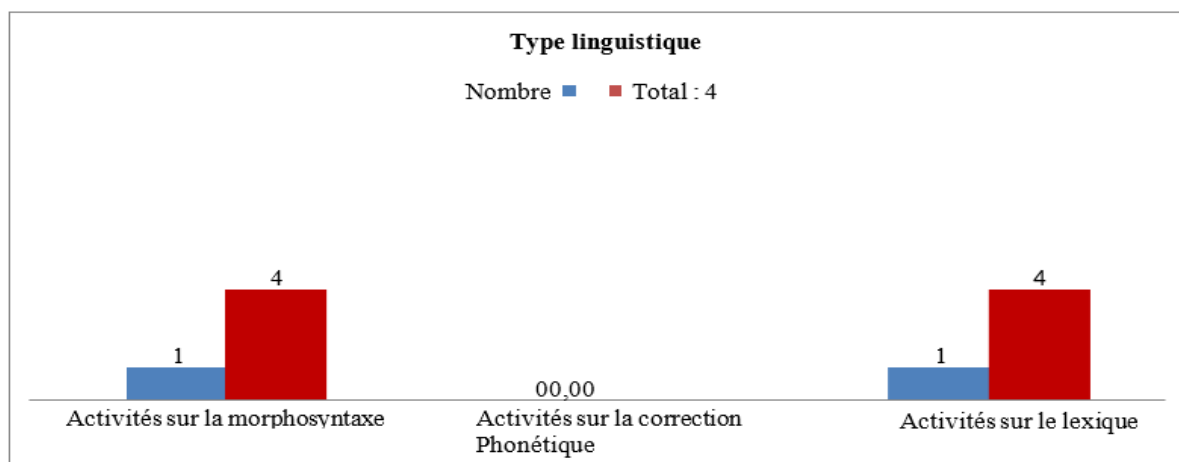


Figure 13 : Type linguistique¹³¹

Commentaire :

Sur les quatre enseignants, seuls deux enseignent les fonctions langagières, les enseignants D et C. En plus de l'activité de réinvestissement des résultats de la leçon précédente, le premier réalise d'autres activités sur la morphologie lexicale afin d'expliquer comment le genre et les nombres sont marqués en français (voir séquence 4). Quant au second, il travaille sur la formation des mots en bamanankan, depuis les activités liées à la combinaison des syllabes jusqu'à la formation des mots.

Dans cette catégorie, la répartition des indices suggère que la communication est plus importante que la réflexion sur les fonctions grammaticales. Par conséquent, compte tenu des méthodes utilisées, l'objectif principal de l'apprentissage des langues est d'acquérir des compétences communicatives.

¹³¹ Graphique établi à partir de l'observation de classe., Op. Cit.

11.2.2.3.3. Description des modèles didactiques

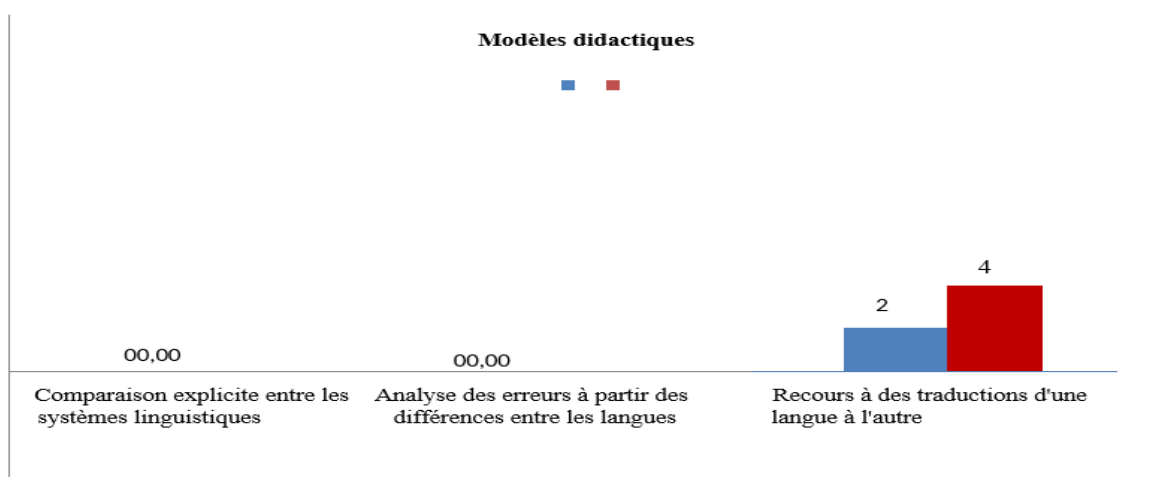


Figure 14 : Modèles didactiques¹³²

Commentaire :

La distribution exponentielle de cette catégorie montre que la moitié des enseignants, à savoir les enseignants A et B, ont utilisé l'alternance linguistique dans leur enseignement. Dans les allers-retours entre les deux langues, la traduction est privilégiée. C'est au bamanankan que ces enseignants ont recours pour expliquer les énoncés en français. En traduction, ils ont également utilisé une troisième langue, en particulier le fulfulde. Ce trilinguisme permet d'expliquer la nature du public d'élèves.

En effet, celui-ci est composé en partie d'élèves déplacés. C'est le résultat de la crise survenue dans le nord du pays en 2012. La plupart de ces élèves déplacés sont des enfants de fonctionnaires. Ils sont essentiellement fulophones (fulfulde), alors que les classes dans lesquelles ils apprennent sont des classes bilingues français-bamanankan. L'enseignant C enseigne uniquement dans la langue cible (français), et l'enseignant D, uniquement le bamanankan. Ces deux enseignants veillent à ne pas utiliser la traduction comme outil favorisant la compréhension de l'élève.

Dans la diffusion de ces indices, la langue nationale joue un rôle de soutien à l'enseignement du français. Il est important de noter que le lien entre L1 et L2 ne se fait que par la traduction, et aucun des enseignants n'a jamais effectué de comparaison explicite et d'analyse de type contrastive entre les deux systèmes linguistiques.

¹³² Graphique établi à partir de l'observation de classe., Op. Cit.

11.2.2.3.4. La mise en relation de L1 et L2

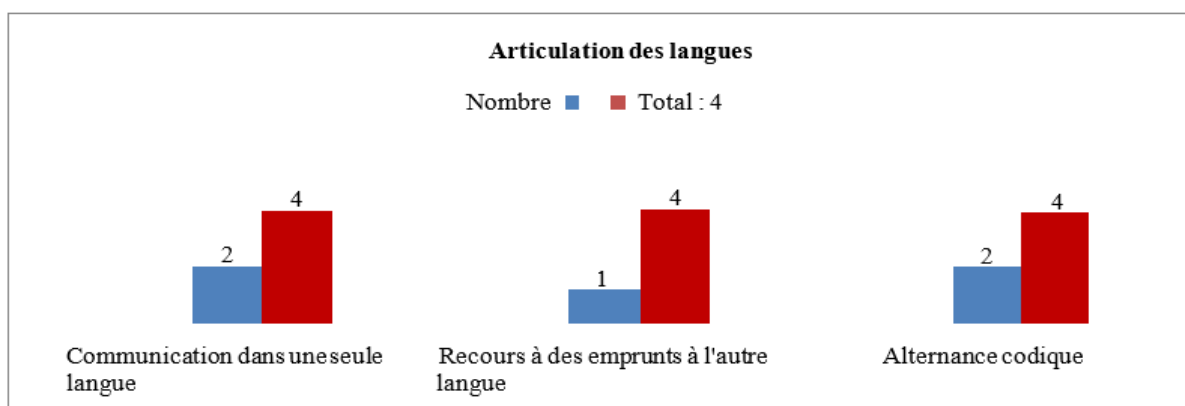


Figure 15 : Articulation des langues¹³³

Commentaire :

Dans la distribution des indices, ce sont deux catégories d'enseignants qui émergent ici, selon les pratiques pédagogiques mises en œuvre. D'une part, deux enseignants ont opté pour la méthode directe d'enseignement, c'est-à-dire l'enseignement de la langue cible sans la réalisation de détour par une autre langue : l'enseignant C pour le français et l'enseignant D pour le bamanankan. D'autre part, les enseignants A et B ont opté pour l'alternance des codes fondée principalement sur la traduction.

11.2.2.3.5. Les types de matériels utilisés

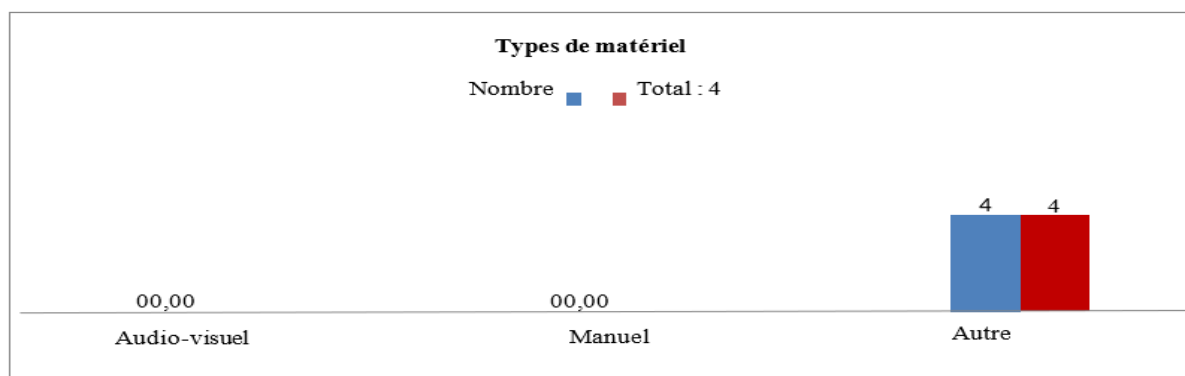


Figure 16 : Type des matériels¹³⁴

Commentaire :

Dans cette catégorie dédiée aux matériaux, les moyens didactiques semblent très limités. Aucun des enseignants n'a utilisé d'aides audiovisuelles ou de manuels comme aides pédagogiques dans le processus de distribution des indices. La craie, le tableau noir du

¹³³ Graphique établi à partir de l'observation de classe., Op. Cit.

¹³⁴ Ibid.

professeur et l'ardoise de l'élève sont les seuls outils pédagogiques utilisés dans les salles de classe visitées.

Toutefois, la répartition de l'indice montre que les pratiques pédagogiques varient parfois d'un enseignant à l'autre. En effet, dans la catégorie des *techniques d'animation*, on constate que tous les enseignants monopolisent la parole dans leur classe. Les élèves n'ont leur mot à dire que pour répondre aux questions ou répéter ce que l'enseignant leur a dit. L'interaction réelle entre les enseignants et les élèves, et entre les élèves eux-mêmes, n'existe pas vraiment. En regardant la distribution exponentielle de cette catégorie, nous pouvons conclure que ces pratiques sont basées sur des pédagogies moins actives, avec peu ou pas de temps de parole pour les élèves. Par conséquent, les méthodes didactiques sont intrinsèquement plus transmissives.

En matière d'*apprentissage des langues*, les enseignants ont mené essentiellement des échanges oraux avec les élèves ; l'interaction est basée sur des questions et des réponses. Dans ce jeu-questionnaire, la compréhension de la parole est très importante. Les maladresses et les incorrections commises par les élèves sont systématiquement corrigées par un processus mécanique grammatical. Il ressort de la distribution de ce type d'indices que l'accent mis sur la communication n'est pas propice à une réflexion sur les fonctions grammaticales.

La distribution exponentielle dans la catégorie *mode didactique* indique que le mélange des langues est largement utilisé par la plupart des enseignants. Parmi les quatre enseignants, seuls deux restent dans les limites logiques de la méthode directe. En termes de répartition des indices, la langue nationale joue un rôle de soutien à l'enseignement du français.

Dans la distribution des indices de *l'articulation des langues*, la méthode de l'enseignant repose principalement sur la traduction, et aucun enseignant ne pratique la comparaison explicite.

Enfin, dans la catégorie des *manuels scolaires*, les ressources pédagogiques utilisées par les enseignants apparaissent très limitées. En dehors de la craie et de l'ardoise, il n'y a pas d'autres supports pédagogiques.

Nous avons consacré cette sous-partie à l'analyse des pratiques d'enseignement. Concernant les pratiques, nous avons montré que la plupart des enseignants suivis ont fait recours à l'alternance codique comme méthode d'enseignement. Dans cette alternance, le souci a été de rendre accessible aux élèves le discours que les enseignants tenaient. A cet effet, nous avons révélé que l'alternance a été fondée sur la traduction.

L'analyse de ce chapitre qui a porté principalement sur les erreurs d'interférences linguistiques des élèves bilingues et les pratiques pédagogiques des enseignants, il ressort que ces interférences trouvent leurs origines dans le recours aux langues maternelles des élèves. Ainsi,

afin de faciliter la compréhension de leurs discours, les enseignants usent de la traduction comme méthode pédagogique. A partir de ce constat, il nous apparaît indispensable de procéder à la méthode basée sur le questionnaire pour les deux parties : les enseignants et les élèves.

Chapitre 12. Résultats de l'analyse des réponses au questionnaire

Cette section est consacrée aux résultats de l'analyse des réponses des enseignants et des élèves au questionnaire. Le questionnaire est composé de deux sections ; nous présentons les résultats sous forme d'en-têtes et de graphiques pour assurer une meilleure lisibilité. Un commentaire suit chaque figure, qui porte sur les résultats obtenus pour chaque problématique analysée.

Nous avons interrogé 45 enseignants ainsi que les élèves (70) bilingues français-bamanankan. En revanche, il faut souligner que l'accent est mis sur les enseignants concernant la compréhension de curriculum (bilingue) au premier cycle de l'enseignement fondamental au Mali. Parmi ceux-ci, 30 ont répondu à nos questions, avec un taux de retour de 66% du questionnaire. Le tableau ci-dessous détaille le nombre d'enseignants ayant reçu le questionnaire.

CAP Rive droite de Kayes		CAP Rive gauche de Kayes	
École	Nombre d'enseignants	École	Nombre d'enseignants
Kamakolé premier cycle	10	A.G. Kayes N'di premier cycle	35
Total	45		

Tableau 28 : nombre d'enseignants par école ayant reçu le questionnaire¹³⁵

12.1. Section 1 : Caractéristiques des enseignants

L'enquête montre que les enseignants qui enseignent dans les écoles bilingues se distinguent principalement par leur niveau scolaire.

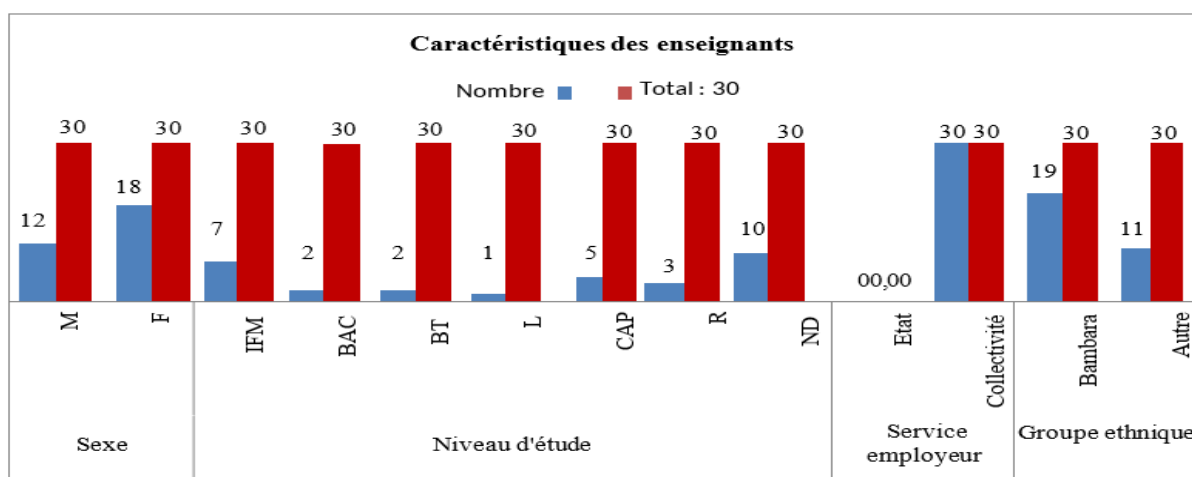


Figure 17 : Caractéristiques des enseignants¹³⁶

¹³⁵ Tableau établi à partir des données recueillies.

¹³⁶ Graphique établi à partir de l'observation de classe., Op. Cit.

Commentaire :

Comme le montre le tableau, la majorité du personnel enseignant est composée de femmes. Sur les 30 enseignants qui ont participé à notre enquête, 7 sont issus d'Institutions de Formation des Enseignants (IFM), et les 23 restants, d'un dispositif de recrutement appelé SARPE (Stratégies Alternatives de Recrutement du Personnel Enseignant). Ce mécanisme a été mis en place par la politique « un village : une école » instaurée à la faveur de l'avènement de la démocratie. C'est cette politique qui a conduit au développement du Programme Décennal de Développement de l'Éducation (PRODEC).

La mise en œuvre du PRODEC a révélé une pénurie d'enseignants caractérisée par la retraite anticipée d'un grand nombre d'enseignants du premier cycle et une réduction du nombre d'écoles de formation des maîtres liée à la mise en œuvre du programme d'ajustement structurel dans les années 1980.

En 1997, afin de minimiser l'impact de ce déficit et de maintenir la majorité des enfants à l'école, en attendant que les IMF créées en grand nombre cette année-là atteignent leur pleine capacité, une mesure institutionnelle a permis au secteur de l'éducation d'adopter une stratégie comportant notamment l'embauche de divers types de contractuels pour des postes d'enseignants, lesquels devaient suivre une formation pédagogique de trois mois.

Le dispositif SARPE a pour but de former, sur une courte durée, de jeunes diplômés de diverses écoles professionnelles n'ayant pas le profil requis pour devenir enseignant. Pour des raisons sociales, d'autres jeunes sans diplôme professionnel peuvent bénéficier de ce programme.

En 1999, avec l'avènement de la décentralisation, le système de recrutement via le SARPE avait été renforcé et l'État s'était désengagé de la gestion des écoles au profit des collectivités. Ceci explique pourquoi les 30 enseignants de notre enquête sont tous gérés par des collectivités : ils ont tous été recrutés après 1999. Aujourd'hui, le dispositif SARPE existe toujours, mais il se réduit à mesure que les services publics des collectivités sont institutionnalisés et que la concurrence pour l'accès aux services s'instaure.

En termes d'ethnicité, la plupart des enseignants interrogés sont Bambara. Pour déterminer le statut ethnique de ces enseignants, nous avons examiné leurs noms de famille, et non pas leurs capacités linguistiques car, parmi les enseignants d'origine bambara, certains ne peuvent pas parler en bamanankan, et, parmi les enseignants des autres groupes ethniques, certains le peuvent. Le recrutement et l'affectation des enseignants ne tiennent pas compte du statut ethnique ni des compétences linguistiques des enseignants. Ceux-ci sont généralement envoyés dans des zones linguistiques où ils ne maîtrisent pas la langue.

12.2. Section 2 : Compréhension du curriculum

12.2.1. La définition du curriculum¹³⁷

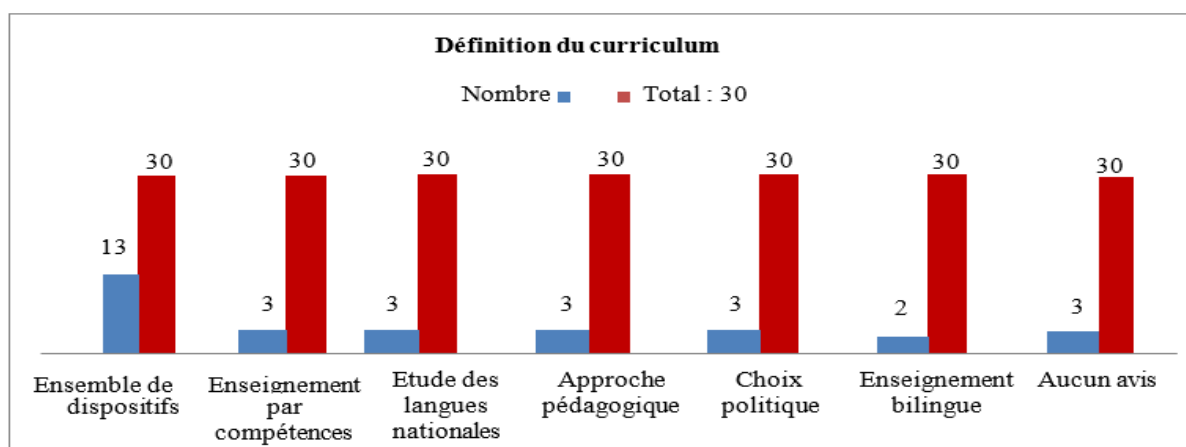


Figure 18 : Définition de curriculum (bilingue)¹³⁸

Commentaire :

La plupart des enseignants conçoivent le curriculum, au regard du graphique, comme un programme d'enseignement avec un ensemble de dispositifs. Et certains l'assimilent à une méthode de didactique. La deuxième tendance est partagée par ceux qui l'interprètent comme l'enseignement de compétences, la traduisent en recherche dans leur langue maternelle et la définissent comme une méthode d'enseignement. Face à ces opinions divergentes sur la compréhension du curriculum, l'enquête a permis de comprendre que ces enseignants exprimaient les mêmes idées, mais dans des formats différents.

En effet, par enseignement par compétences, les enseignants désignent l'enseignement de la langue nationale, car il s'agit de compétences acquises dans l'apprentissage de la langue nationale, qui doivent être transférées. Pour exprimer leur jugement sur cette étude ethnolinguistique, ils l'interprètent comme un choix politique. Cette option est appréciée de toutes sortes de manières. Ceux qui n'insistent pas toujours pour utiliser la langue nationale à l'école voient dans ce choix une coercition. Cette considération se ressent dans leur pratique pédagogique, car ils veillent à éviter la L1 dans tous leurs cours, contrairement aux enseignants qui ont recours à la traduction pour montrer leur adhésion à l'enseignement bilingue.

L'analyse des résultats a montré une confusion dans la compréhension des concepts du curriculum. La situation actuelle montre que le concept de curriculum assimile dans une large mesure l'enseignement de la langue nationale dans les écoles. D'où la désignation des écoles

¹³⁷ Il est un « programme d'apprentissages comprenant un contenu, des méthodes, des moyens pédagogiques et des méthodes d'évaluation ».

¹³⁸ Graphique établi à partir de l'observation de classe., Op. Cit.

bilingues sous l'appellation des écoles à curriculum, c'est-à-dire des écoles où est enseignée la langue nationale.

12.2.2. Les points de différence entre curriculum et les anciens programmes

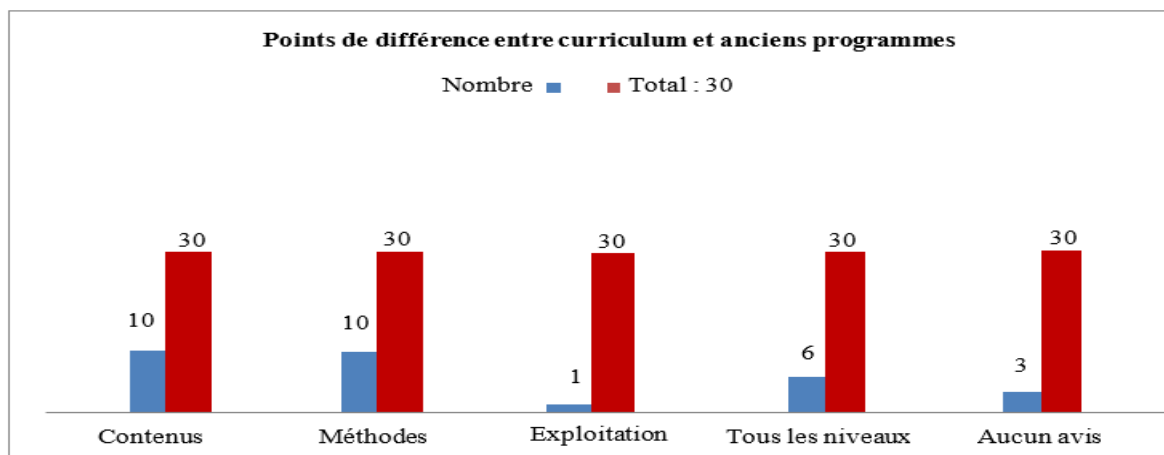


Figure 19 : Points de différence entre curriculum et anciens programmes¹³⁹.

Commentaire :

Parmi les enseignants ayant participé à l'enquête, certains estiment que le curriculum actuel est fondamentalement différent de l'ancien programme, qui est la tendance majoritaire. D'autres soutiennent que les deux sont les mêmes. Parmi ceux qui les différencient, certains justifient cette différence soit par les contenus, soit par les méthodes, soit par leur exploitation. D'autres, au contraire, ciblent tous ces niveaux de différence à la fois.

En ce qui nous concerne, nous pensons qu'il y a une différence entre le curriculum et l'ancien programme. En effet, le plan d'apprentissage du curriculum se présente sous forme de champs de formation, c'est-à-dire un enseignement décloisonné. Ceux-ci contiennent plus de contenu et de situations d'apprentissage que les matières et disciplines traditionnelles.

¹³⁹ Graphique établi à partir des informations recueillies., Op. Cit.

12.2.3. Les matières difficiles à apprendre pour les élèves

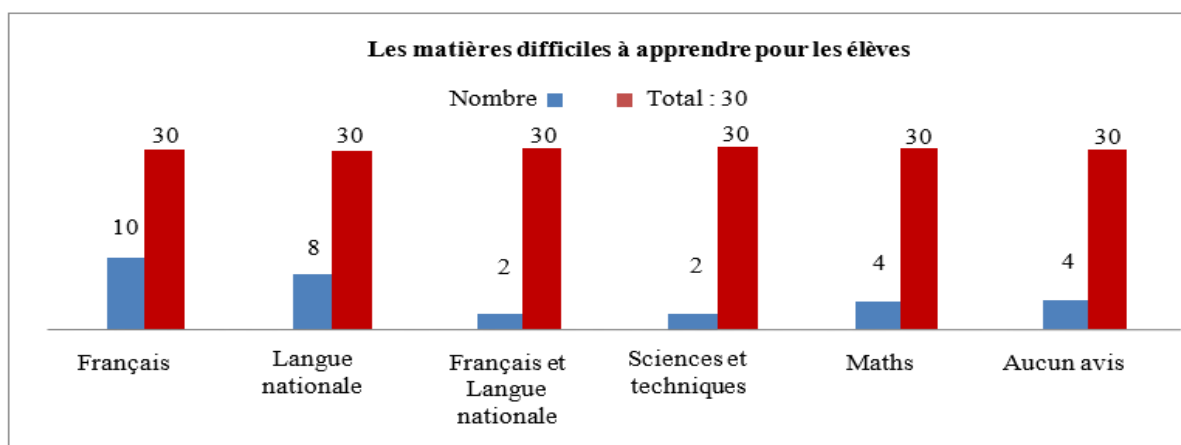


Figure 20 : Les matières difficiles à apprendre pour les élèves¹⁴⁰.

Commentaire :

Les résultats montrent que les apprenants ont plus de difficultés dans l'apprentissage du français et de leur langue maternelle que dans les autres matières. Dans le cas du français, les difficultés peuvent s'expliquer par le temps accordé à l'apprentissage et par la méthode d'enseignement à laquelle les maîtres ont recours.

En effet, en dehors de l'école, les apprenants n'ont pas toujours la possibilité de parler français. À la maison et dans la rue, c'est l'usage quasi exclusif de la langue nationale. Généralement, leur seule exposition au français en dehors de l'école se fait par les médias, c'est-à-dire la radio et la télévision.

En classe, les cours de français sont transformés souvent en cours de langue nationale, car l'enseignant traduit systématiquement en langue nationale les discours qu'il tient en français. Ce qui réduit aussi considérablement le temps d'apprentissage du français et impacte négativement la qualité des apprentissages.

Dans le cas de la langue nationale, les difficultés s'expliquent par la nature de l'apprenant et les caractéristiques du modèle d'enseignement bilingue mis en place. En effet, dans la plupart des classes bilingues, les élèves ne sont pas nécessairement tous des locuteurs de la langue nationale. Par exemple, lors de notre visite à l'école de Kamakolé premier cycle de Kayes, nous avons pu observer dans la classe de 2^{ème} année que, sur un effectif de 40 apprenants, seuls 10 étaient locuteurs du bamanankan ; les autres étaient soit fulophones (fulfulde), soit locuteur d'une autre langue.

¹⁴⁰ Graphique établi à partir des informations recueillies., Op. Cit.

En ce qui concerne le mode d'enseignement, la traduction est sans aucun doute bénéfique pour la compréhension orale du discours de l'enseignant. Cependant, elle n'est pas propice à l'acquisition de compétences écrites, notamment en français. Cela se voit dans les productions des élèves.

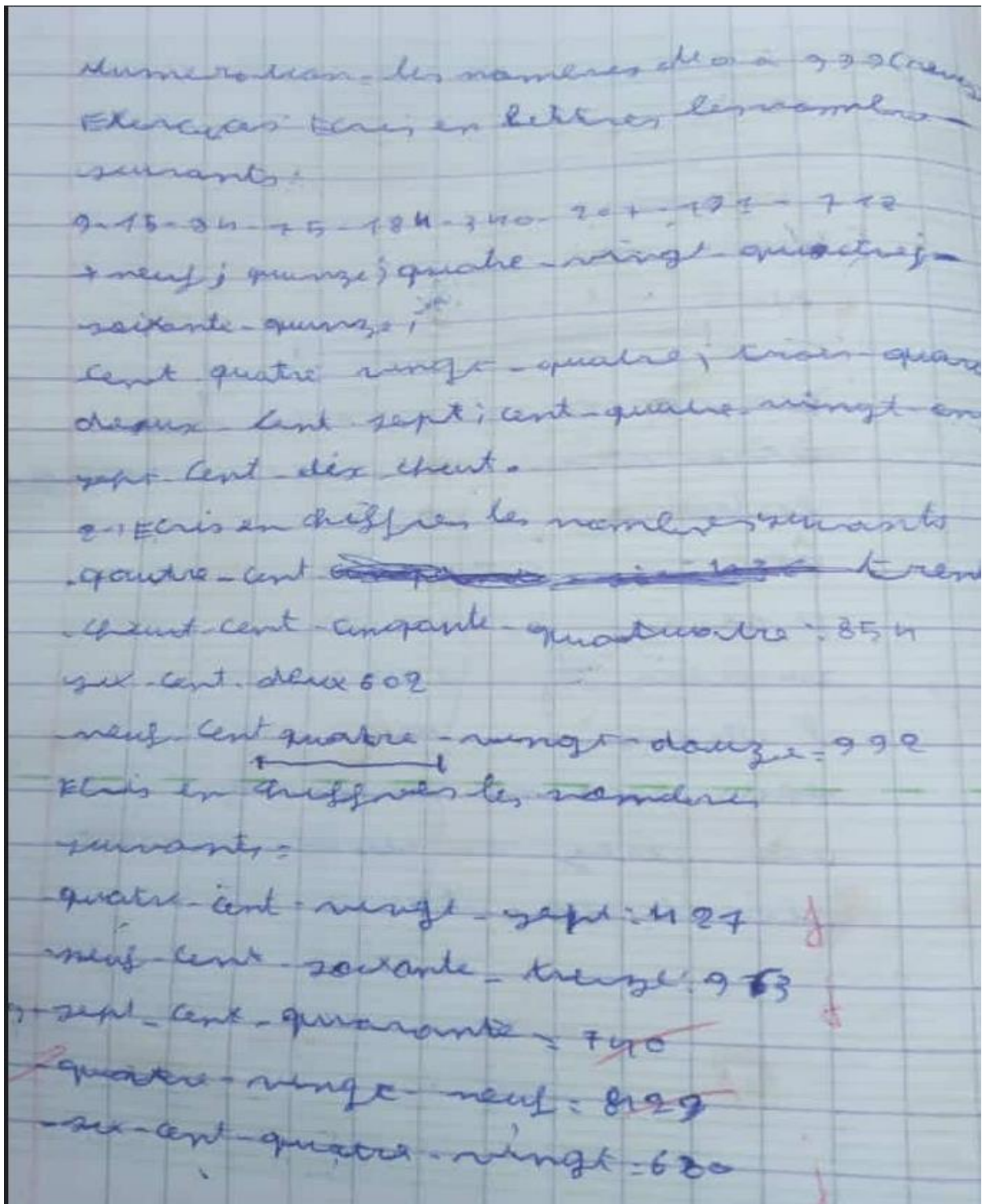


Figure 21 : Cahier d'un élève de 2ème année¹⁴¹.

¹⁴¹ Cahier recueilli sur le terrain.

Ce cahier met en évidence des problèmes d'écriture, il montre que les élèves ont des difficultés à segmenter les énoncés. Cependant, dans son appréciation, l'enseignant semble tenir compte de la compréhension de ce que dit l'élève.

12.2.4. Les matières difficiles à enseigner pour les enseignants

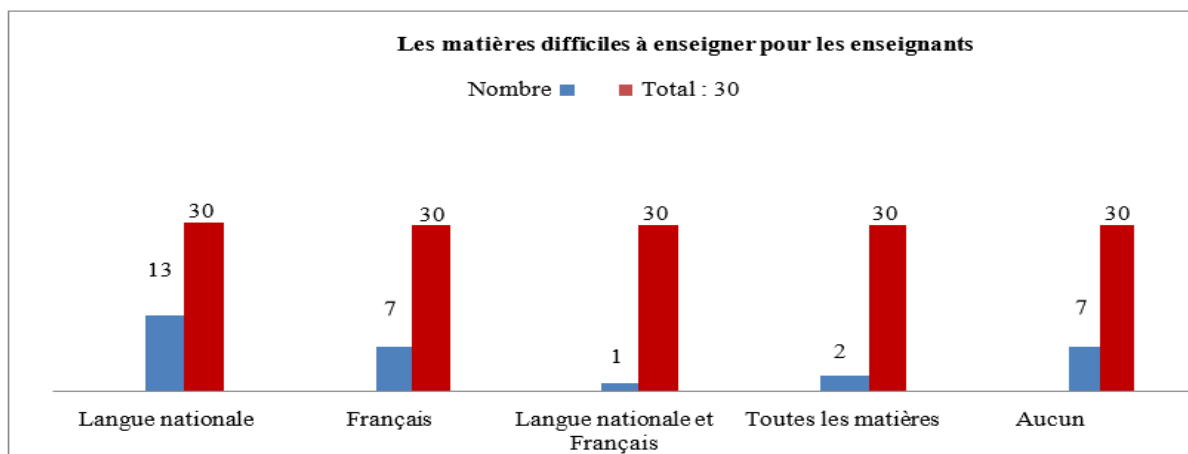


Figure 22 : Matières difficiles à enseigner pour les enseignants¹⁴².

Commentaire :

Les enquêtes montrent que la plupart des enseignants ont des difficultés à enseigner en langue nationale. Ce constat s'explique notamment par le fait que la didactique de la langue nationale n'est pas encore intégrée dans les programmes de formation initiale des enseignants. À l'Institut de Formation des Maîtres (IFM), les futurs enseignants sont initiés seulement à l'alphabet et à la transcription de la langue nationale, à raison de deux heures par semaine. C'est la seule forme d'enseignement de la langue nationale en la matière. Elle se poursuit sous forme de stage de formation continue pour les enseignants des écoles à curriculum. Les difficultés liées à l'enseignement des autres matières concernent en général les enseignants non issus des IFM.

¹⁴² Graphique établi à partir des informations recueillies., Op. Cit.

12.2.5. Le contexte langagier de l'environnement familial des élèves

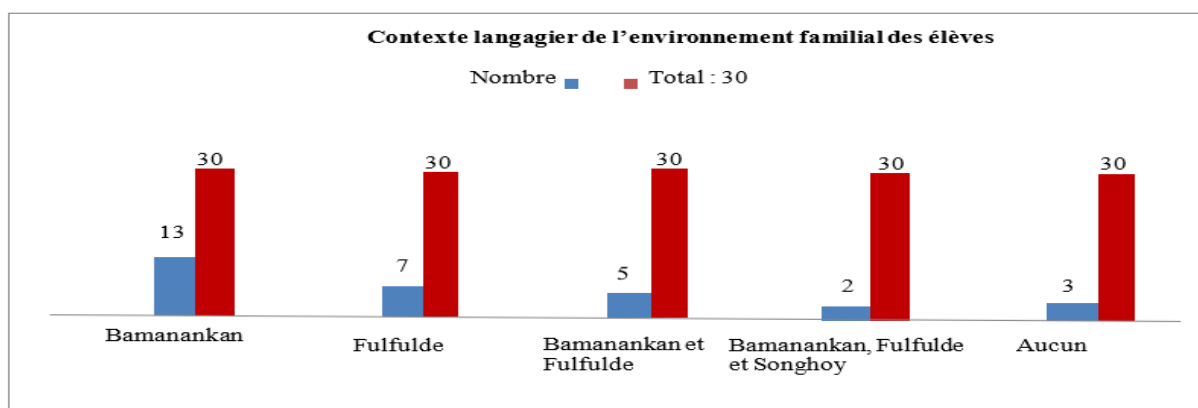


Figure 23 : Contexte de l'environnement familial des élèves¹⁴³.

Commentaire :

L'enquête a montré que la plupart des élèves sont issus des familles bambaras. Cependant, l'environnement linguistique des écoles n'est pas favorable seulement au bamanankan, même si la réalité linguistique au Mali montre que le bamanankan est la langue la plus parlée parmi les langues nationales. En effet, c'est un milieu multilingue dans lequel le bamanankan et le fulfulde dominent.

Quant à la symbiose linguistique illustrée dans le graphique, elle reflète le caractère multilingue de certaines familles d'élèves. Ces caractéristiques sont celles de la région de Kayes dans laquelle nous avons mené notre recherche. En dehors du fait que c'est une zone bambarophone par excellence, toutes les langues du pays y sont parlées.

12.2.6. L'acquiescement du recours à la L1 par les élèves en cours L2

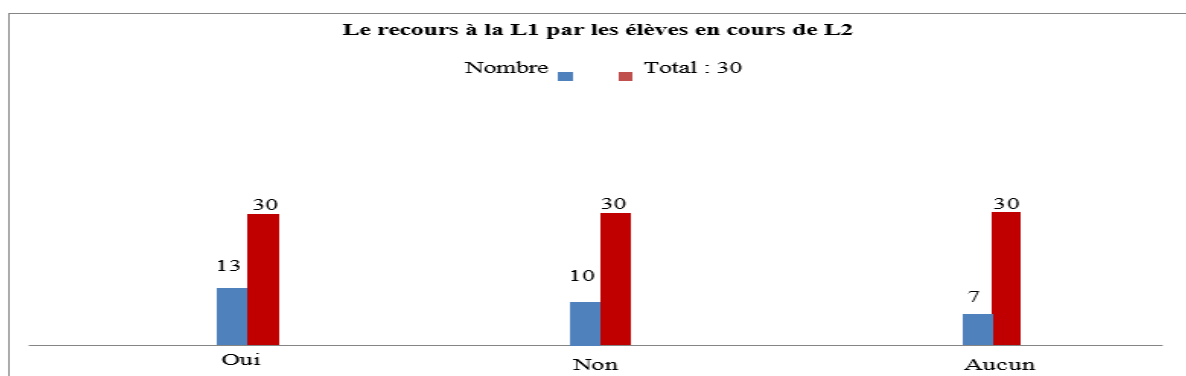


Figure 24 : Le recours à la L1 par les élèves en cours de L2¹⁴⁴.

¹⁴³ Graphique établi à partir des informations recueillies., Op. Cit.

¹⁴⁴ Ibid.

Commentaire :

Deux tendances pédagogiques se dégagent au sujet du recours par les élèves à la langue nationale dans les cours de français. Ainsi, la majorité des enseignants ont tendance à utiliser la L1 dans les cours de L2. En effet, les enseignants à l'origine de cette tendance admettent que le recours de leur langue maternelle permet de mieux expliquer aux élèves des concepts ou des notions qu'ils enseignent en français.

Une autre tendance des enseignants consiste à ne pas encourager l'utilisation de la langue nationale dans les écoles, soit parce qu'ils n'ont aucune formation pédagogique leur permettant, soit parce qu'ils pensent que cette utilisation affectera négativement la qualité de l'apprentissage. Ces enseignants continuent de prôner le recours à la méthode directe, ce qui signifie que seul le français est utilisé en classe.

De notre point de vue, le recours à la langue nationale comme support d'apprentissage du français ne contribue pas à la fonction de maîtrise du français. Cette méthode, basée sur l'utilisation alternée de L1 et de la L2 dans une même leçon, est souvent utilisée en faveur de la « *sémilinguisme* » (Cummin, 1980), c'est-à-dire la mauvaise utilisation des deux systèmes linguistiques.

12.2.7. Les faiblesses des enseignants bilingues

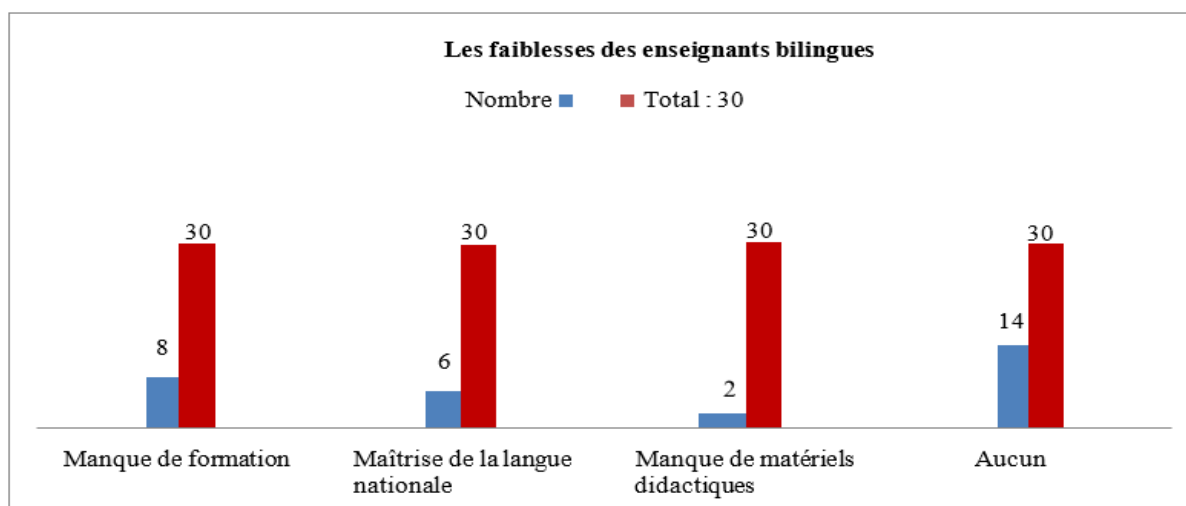


Figure 25 : Les faiblesses des enseignants bilingues¹⁴⁵.

Commentaire :

Le graphique montre que la majorité des enseignants ne se sont pas prononcés sur leur faiblesse pédagogique. Chez les quelques-uns qui se sont prononcés, le manque de formation ou,

¹⁴⁵ Graphique établi à partir des informations recueillies., Op. Cit.

disons-le, la qualité de la formation acquise justifie leur faiblesse pédagogique. À ce manque de formation s'ajoute le problème de la maîtrise de la langue nationale et des supports didactiques appropriés. Nous considérons, pour notre part, que le manque de maîtrise de la L1 par l'enseignant peut constituer une barrière au transfert de compétences en L2. En effet, si l'enseignant maîtrise, il est facile de comparer les similitudes et les différences entre les deux langues. Cependant, le statut linguistique n'est pas pris en compte lors du recrutement des enseignants. Afin de minimiser les conséquences de ce phénomène, la formation continue est principalement consacrée à l'initiation à la transcription en langue nationale.

Dans ce chapitre, nous avons présenté les résultats d'une analyse des réponses des enseignants et des élèves à un questionnaire qui comporte deux parties. Dans notre analyse des réponses correspondant à la première partie, nous avons retenu plusieurs caractéristiques des enseignants bilingues, principalement liées au niveau scolaire. Dans l'analyse des réponses correspondant à la deuxième partie du questionnaire, nous avons tenté d'expliquer pourquoi les enseignants bilingues ont des interprétations différentes dans le fonctionnement du curriculum, chacun l'appliquant selon sa propre compréhension.

12.3. Vérification des hypothèses

Au début de notre travail de recherche, nous avons avancé un certain nombre d'hypothèses en vue d'être confirmées. Notre première hypothèse stipule que le contact de deux systèmes en présence laisse des traces l'un sur l'autre. Les résultats obtenus nous permettent de la confirmer. En effet, nous avons pu observer l'influence de L1 sur L2. En outre, cette influence est présente dans les deux sens, L1 influence L2 et inversement. Nous pouvons illustrer cette influence mutuelle par exemple concret du verbe « *prendre* » → « *tà* ». Prenons l'expression « Mamadou apprend ses leçons » → « *Mamadou be lesɔnw tà* ». Lorsque nous la traduisons en bamanankan, nous nous apercevons que le verbe utilisé est « *prendre* » et non pas « *apprendre* ». Cette situation fait que l'apprenant bilingue va avoir tendance à utiliser le verbe « *prendre* » à la place du verbe « *apprendre* » lorsqu'il utilise L2. Il s'agit donc de l'influence de L1 sur L2.

La deuxième hypothèse, quant à elle, suggère que l'absence de correspondance des unités linguistiques entre les deux langues peut conduire l'élève à faire appel aux unités de la langue qu'il maîtrise mieux. En effet, nous avons constaté que, lorsque les unités entre L1 et L2 ne correspondaient pas, l'élève avait recours à sa langue maternelle, la langue qu'il maîtrise le mieux. Cependant, ce recours peut constituer une source d'erreurs ou un système de blocage

en terme d'apprentissage. Lors de nos recherches, nous avons constaté que certaines unités linguistiques de L2 n'avaient pas de correspondants en L1, c'est le cas notamment des articles qui n'existent pas en bamanankan. Lorsque l'apprenant devait produire un énoncé qui contenait un ou plusieurs articles, souvent il élimine l'article du fait qu'il n'existe pas dans sa langue maternelle.

Notre troisième hypothèse suppose que l'élève bilingue, selon le degré de maîtrise de ses deux langues, peut réfléchir dans l'une pour pouvoir s'exprimer oralement, et dans l'autre pour écrire. Nos résultats confirment cette hypothèse dans la mesure où des élèves bambarophones ont produit des expressions, orales et écrites, en français, mais qui sont typiquement bambarophones. Cela s'explique par le fait qu'ils réfléchissent dans la L1 et s'expriment dans la L2. Afin d'illustrer cette pratique, considérons la situation suivante : une personne qui débauche et se rend chez-elle. En français, on utilise l'expression « je rentre de boulot » tandis qu'en bamanankan on dit « *ne jigin na ka bo barayɔɔ* » → « je descends du travail ». Lorsque la maîtrise du français est faible chez l'élève, il va avoir tendance à réfléchir dans sa langue maternelle et s'exprimer dans celle de l'apprentissage. Ainsi, ne sachant pas l'expression correcte en français, l'apprenant va produire son équivalent dans L2. A mesure que l'élève améliore sa maîtrise de la L2, ce phénomène diminue.

Dans les pratiques des enseignants observées, le processus de mise en relation entre L1 et L2 a essentiellement porté sur le recours à la traduction. Les enseignants font appel à la traduction afin de permettre aux élèves de comprendre facilement leurs discours en classe. Le recours à la traduction s'est donc installé, pour la plupart de ces enseignants, comme unique stratégie de transfert de L1 vers L2. Bien que ce procédé ait permis aux élèves de saisir immédiatement le sens des messages énoncés, il n'a toutefois pas permis d'établir un lien explicite entre les deux systèmes linguistiques. Ces différentes hypothèses mettent en valeur le statut de L2 et exposent la corrélation existentielle entre celle de la connaissance de L2, de son importance, de sa considération et de sa nécessité à être parlé dans le milieu scolaire. Cela nous amène donc à confirmer notre hypothèse relative aux pratiques des enseignants impliqués dans les classes bilingues.

Chapitre 13. Propositions de solutions pour le phénomène d'interférence linguistique chez les élèves bilingues au Mali et pour la réussite de transfert d'une langue à l'autre.

Ce chapitre vise en premier lieu à suggérer des solutions pour prévenir ou corriger les erreurs d'interférences chez les élèves bilingues (français - bamanankan), et enfin clarifier ce que sont les attitudes et les attentes d'un enseignant de français langue seconde (L2) et celui de bamanankan, langue première (L1). En second lieu, dans le but de réussir le passage d'une langue première à une langue seconde, il vise à proposer un premier axe pédagogique sur la pratique en classe, un deuxième sur la conception des manuels, et un troisième sur la formation initiale des enseignants.

13.1. Propositions de solutions pour le phénomène d'interférence linguistique chez les élèves bilingues

13.1.1. Perspectives pédagogiques

Parlant des aspects pédagogiques, nous nous inspirons des principes que Debyser Francis (1970) défend, et nous proposons de les adapter au cas concret de notre étude en s'appuyant sur des ajustements.

Avant tout, il nous faut préciser certaines caractéristiques pédagogiques des interférences linguistiques en relation avec la situation d'apprentissage d'une langue en milieu scolaire habituel, évoquer des solutions adoptées jusqu'à présent pour prévenir ou corriger les interférences, et aussi préciser, à l'égard de ce problème et de la linguistique contrastive, les attitudes et les attentes possibles d'un enseignant de français langue seconde, ainsi que celles d'un enseignant en bamanankan, langue première. Si nous avons jusque-là beaucoup évoqué les interférences de la langue première L1 sur la langue étrangère étudiée L2, il est évident que les interférences de L2 sur L1 présentent une égale importance. Dans l'étude des problèmes que pose l'apprentissage des langues en contact, il faut surtout prendre en considération le mélange d'interférences de L1 et L2. On est ainsi amené, dans certains cas, à faire des études contrastives à deux volets, comme nous l'avons fait jusque-là. Quant à savoir laquelle de la L1 ou de la L2 a le plus grand effet interférentiel, nous en sommes pour l'instant réduits à des hypothèses. Il semble toutefois que l'influence de la langue maternelle soit la plus déterminante, et que les interférences dues à une langue seconde, à moins que celle-ci ne soit parfaitement maîtrisée, soient plus localisées et moins durables. D'autres facteurs entrent d'ailleurs en jeu, tels que la ressemblance plus ou moins grande entre L1 et L2, et il est certain

que les effets interférentiels, comme les effets de transfert, sont nombreux. Nous pouvons également préciser que certaines interférences sont directement provoquées par la méthode utilisée ; il semble en effet que la méthodologie puisse favoriser ou au contraire limiter les phénomènes interférentiels. Francis Debyser (1970), nous propose un exemple à ce sujet :

On tend par exemple à penser aujourd'hui que les méthodes dites traditionnelles fondées sur la traduction et le rapprochement terme à terme des structures en présence, loin de favoriser l'intuition des divergences, encouragent au contraire l'illusion du mot à mot, rendent plus difficile l'acquisition d'un système autonome décroché de la langue maternelle et multiplient par conséquent les risques d'interférences, surtout en ce qui concerne la langue orale et l'expression. Il resterait à vérifier, toutefois, si l'exercice de la traduction, pratiqué à un niveau plus avancé et avec des élèves ayant la maturité intellectuelle suffisante, ne pourrait pas constituer un exercice idéal pour mieux prendre conscience, en finesse, de la spécificité des langues en présence.

Qu'en est-il des procédés employés pour réduire les interférences ? Ceux-ci se déclinent en techniques préventives et correctives. En ce qui concerne les techniques préventives, on distingue la recherche de progressions appropriées, établies à la lumière des études contrastives, où la présentation des structures ainsi que le dosage des exercices sont définies de façon à prévenir l'apparition d'interférences. Sont tout aussi indispensables les techniques correctives, utiles tant à l'oral qu'à l'écrit, qui consistent surtout en des exercices systématiques, destinés à corriger ces interférences si elles finissent par se produire. La nature de ces exercices peut varier selon les niveaux d'analyse. Sur le plan phonétique, il peut y avoir, par exemple, des exercices de discrimination d'oppositions menacées par l'interférence, l'établissement par des exercices structuraux d'énoncés difficiles pour des raisons interférentielles, et le rapprochement systématique d'éléments interférentiels afin de mieux les distinguer.

De plus, les stratégies correctives peuvent différer suivant les niveaux d'organisation du langage. Ainsi, tel exercice efficace de discrimination phonologique, transposé pour réduire des interférences lexicales, peut devenir totalement contre-productif en renforçant une association entre deux termes que l'on voudrait au contraire opposer. La recherche pédagogique et le contrôle expérimental de ces techniques ne sont d'ailleurs pas encore en mesure de nous apporter des certitudes. Un fait, toutefois, semble prouvé : l'interférence, même si on peut, comme on l'a vu, considérer qu'elle reflète certaines hypothèses provisoires sur l'organisation de L2, est persistante. Elle résiste à l'expérience, à l'enseignement, à la pratique, et se prolonge par-delà le perfectionnement de la compétence de l'élève. À titre d'exemple, un bon nombre des enseignants de français au Mali, pratiquement bilingues (français-bamanankan), laissent parfois échapper des énoncés du genre « *je m'inquiète pour toi* » ou « *la situation m'inquiète beaucoup* », alors qu'il aurait fallu scientifiquement admettre la

construction (X inquiète Y).

Nous voilà ramenés au problème de la faute, et de l'attitude pédagogique à l'égard de la faute. Francis Debyser (1970) se pose la question suivante : « *Peut-on vraiment, en réaction contre certains dogmatismes skinnériens, en revenir, pour l'enseignement du français langue étrangère, à une pédagogie du tâtonnement, de l'imprégnation sans guides ?* » Il serait sage de laisser une réponse à cette question. C'est extrêmement sensible, et c'est craignant que l'autocritique idéaliste qui s'insinue actuellement dans la communauté de la linguistique appliquée soit parfois excessive ; les béhavioristes les plus inconditionnels d'hier lisaient Chomsky et jetaient au feu un certain nombre de sots manuels, ce qui est réconfortant, mais ça n'a rien à voir avec la didactique des langues qui se cherche et doit continuer à se chercher, chemin faisant, elle a su développer quelque chose de valable.

13.1.2. Phonologie appliquée à la pédagogie

Le travail sur la phonétique tient compte de la spécificité de chaque cas de difficulté, d'où l'intérêt d'élaborer une fiche de diagnostic.

13.1.2.1. Elaborer une fiche de diagnostic

Fiche de diagnostic (exemple)	
Nom de l'élève.....	
Langue maternelle.....	
Autre langue parlées.....	
Niveau de français en cours.....	
Voyelles	
i/y/u Quelle erreur est faite le plus fréquemment ?	
[y] prononcé [u]	
[y] prononcé [i]	
Autre erreur.....	
e/ø/o Quelle erreur est faite fréquemment ?	
[ø] prononcé [e]	
[œ] prononcé [o]	
Autre erreur.....	
Voyelles nasales :	
Quelle erreur est faite le plus fréquemment ?	
Avec la voyelle orale correspondante : [ɛ] → [ẽ], [a] → [ã], [ɔ] → [ɔ̃]	
Erreur des timbres :	
[ẽ] prononcé [ã] ou [ã] prononcé [ẽ], [ã] prononcé [ɔ̃] ou [ɔ̃] prononcé [ã]	
Semi- voyelles :	
[i] prononcé [ɥ] [ɥ] prononcé [w] [w] prononcé	
Consonnes :	
p → b / t → d / k → g en position initiale / intervocalique / finale	
f → // s → z/, S → G, / z → G / en position initial / intervocalique/ finale	
b → v / p → f/ G → j/ en position initiale / intervocalique/ finale	
Prosodie	
Accent ? Bien placé / Mal placé	
Intonation linguistique : bonne mélodie / mauvaise mélodie	
Intonation expressive : peu de variation / variée débit saccadé / fluide	
Enchaînement : oui / non	
Erreur de liaison obligatoire.....	

Figure 26 : Fiche de diagnostic¹⁴⁶.

Ce modèle de fiche offre un intérêt capital puisque, sur le plan phonétique, il fournit à l'enseignant des informations pertinentes sur des difficultés d'apprentissage d'ordre interférentiel.

¹⁴⁶ Nous nous sommes référés sur la fiche de diagnostic de Dominique Abry et Julie Veldeman- Abry., « *La phonétique, audition, prononciation, correction* », CLE International, 2007.

Sur le même plan (phonético-phonologique), il faut noter qu'il y a principalement trois méthodes de correction phonétiques, que nous présentons ici :

- **La méthode articulatoire**, qui indique, sans intégrer le mouvement, une position des organes phonateurs, ne prend pas en compte les compensations, ne tient compte ni de la prosodie ni de la perception.

- **La méthode verbo-tonale**, qui se fonde sur la production de l'élève, s'appuie sur une stratégie interventionniste, prend en compte la prosodie, la perception et tout le corps, et aussi a recours aux « contextes facilitants ». Il faudra absolument la maîtriser... Ne permet pas le travail en autonomie.

- **La méthode des oppositions phonologiques**, qui n'intègre pas la prosodie, se limite à des oppositions de phonèmes entre deux mots, mais n'intègre pas les sons dans un contexte. Nous illustrerons cette troisième méthode avec des exemples, vu que nous travaillons, dans le cadre de cette étude, avec des productions écrites.

Nous rappelons que les interférences linguistiques impliquent d'énormes problèmes de prononciation chez l'élève liés à sa langue d'apprentissage. Dans la réduction des écarts entre la prononciation standard et celle de l'élève, l'apport de la phonétique/phonologie, notamment dans ses aspects comparatifs, joue un rôle important.

Si un bambara émet un /i/ pour un /y/ en français, on peut affirmer à cet effet que :

- Soit cette confusion est accidentelle ;
- Soit elle révèle l'absence d'une opposition pertinente en français.

Les difficultés phonologiques étant dues généralement au fait que l'élève ne perçoit pas certaines distinctions nécessaires, les exercices d'opposition (phonologie) et les exercices articulatoires (phonétique) permettent facilement l'acquisition de certains phonèmes de la langue 2.

Aussi faudrait-il apprendre aux enseignants à faire entendre et à faire émettre. F. Saussure (1916) avait fait des reproches à beaucoup de phonologues qui « *s'attachent presque exclusivement à l'acte de phonation, c'est-à-dire à la production des sons par les organes (larynx, bouche, etc.) et négligent le côté acoustique* ». Selon lui, cette méthode n'est pas satisfaisante et il l'argumente : « *Non seulement l'impression produite par l'oreille nous est donnée aussi directement que l'image motrice des organes, mais encore c'est elle qui est la base naturelle de toute théorie* ». La donnée acoustique existe déjà inconsciemment lorsqu'on aborde les unités phonologiques : c'est par l'oreille que nous savons ce que c'est qu'un *p*, un *d* etc. On créera donc des exercices de discrimination et d'opposition où les phonèmes à apprendre apparaîtront dans les paires minimales. L'apprentissage des phonèmes ne se fera pas de façon isolée parce qu'il n'est facile d'émettre « correctement » des phonèmes isolés que

lorsqu'ils se trouvent dans une chaîne continue. Ainsi, pour un bambarophone, l'acquisition des voyelles peut se faire à travers les exercices qui suivent.

13.1.2.2. Exercices d'opposition

- Acquisition de l'opposition [œ̃] et [e]

[œ̃ bʁœ̃ də fø] → Un brun de feu.

- Acquisition de l'opposition [i] et [y]

[syʁtu œ̃ kyʁdã] → Surtout un cure-dent;

[œ̃ kɔmynike] → Un communiqué.

Pour faire acquérir les consonnes qui n'existent pas en bamanankan, un certain nombre de commutations sont nécessaires.

- Acquisition de l'opposition [v] et [w]

[œ̃ velo vɛʁ] → Un vélo vert;

[œ̃ vagɔ̃ ʁuz] → Un wagon rouge.

- Acquisition de l'opposition [g] et [ʒ]

[œ̃ gʁã ʒɑʁdẽ] → Un grand zèbre.

- Acquisition du phonème [r] en début de mot

[la ʁadjɔ difyʁe la ʁyβɪksʁɔktiv] → La radio diffusait la rubrique sportive.

13.1.2.3. Exercices de discrimination

Pour :

- Une voyelle pas assez arrondie, l'accompagner d'une consonne labiale
- Une voyelle pas assez antérieure, l'accompagner d'une consonne antérieure
- Une consonne trop tendue, la rendre plus relâchée (en fin de syllabe / corps détendu / gestuelle de relâchement)
- Une consonne trop relâchée, la rendre plus tendue (en début de syllabe/ corps tendu/ gestuelle de tension).

Exemple 1 :

Consigne 1 : Écoutez. Vous entendez [s] ou [z] ? Cochez la réponse correcte.

N°	Phrases	[s]	[z]
1	Ils s'habillent pour la soirée.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Je sors tous les samedis soirs.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Elles écoutent de la musique.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Nous arrivons à 22h 15.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Tableau 29 : Exercice de discrimination (exemple 1).

Consigne 2 : Écoutez à nouveau. Vous entendez le son [s] ou [z] 2 fois ou 3 fois ? 1 ..., 2 ..., 3 ..., 4 ..., 5 ...

Exemple 2 :

Consigne : Écoutez ces phrases.

A- Dans quel ordre entendez-vous les sons [u] et [y] ?

N°	[u] et [y]?	[y] et [u]
1		x
2		
3		

Tableau 30 : Exercice de discrimination (exemple 2, A).

1. J'ai acheté des chaussures rouges.

2. Elle coûte cher cette jupe.

3. Vous voulez ces lunettes ?

B- Dans quel ordre entendez-vous les sons [i] et [y] ?

N°	[i] et [y] ?	[y] et [i]
1	x	
2		
3		

Tableau 31 : Exercice de discrimination (exemple 2, B).

1. Il est beau ce petit pull.

2. Je cherche un costume gris.

3. Essayez cette jupe en jean.

13.1.3. Acquisition de nouveaux schèmes

Les difficultés rencontrées dans l'acquisition de nouveaux schèmes sont de plusieurs types.

Elles ont trait :

- à l'inhabileté dans l'utilisation des mots courants au niveau du lexique, de la grammaire et du discours ;

- au manque d'accès plus large aux mots, surtout ceux qui prennent des connotations négatives selon l'usage qu'on en fait, par exemple, un vêtement sacré, un sacré gamin ;

- à l'incapacité de savoir écrire, donc d'épeler ou de reconnaître les syllabes des mots – ou des mots entiers – dans une phrase, alors que pour parler, et aussi de savoir prononcer. (Myers, 2004)

En effet, en ce qui concerne le dernier point, pour ce qui est de « prononcer », il s'avère nécessaire d'avoir des connaissances grammaticales, par exemple, pour savoir prononcer [pasjã] → « patient » sans prononcer le /t/ final au masculin, [pasjãt] → « patiente » en prononçant le /t/ final au féminin, et le /ə/ à l'écrit au féminin. Selon Marie J. Myers (2004) « il faut aussi connaître la position des éléments linguistiques les uns par rapport à d'autres. L'utilisation répétée du même mot dans différents contextes permet d'ancrer le son, l'image et l'usage du mot dans l'esprit de l'élève. On facilitera ainsi l'apprentissage par un changement constant des bribes de langues présentées, que ce soient des mots, des phrases, des aspects grammaticaux, présentés d'abord dans un contexte limité, puis hors contexte, pour l'adaptation à un contexte plus large. » Sur ce sujet, il faut absolument que l'élève prenne conscience des changements syntaxiques, des déplacements des mots, surtout au passage d'une langue à une autre.

Faire attention aux synonymes et autres caractéristiques des mots pour pouvoir choisir le mot le plus approprié dans un contexte donné devient un exercice nécessaire. Les élèves bambaras souffrent souvent du fait qu'ils n'obtiennent pas suffisamment d'échantillons de langue pour déduire d'autres fonctions grammaticales en utilisant le contexte ou en prédisant des irrégularités. Dans le cas de L2, ils ont également tendance à recourir à L1, puis ils font des erreurs d'interférence. En effet, on ne pourra peut-être pas éviter l'influence de la langue première, mais si l'on encourage le maintien d'une atmosphère propice à l'utilisation de la langue seconde, l'élève finira par s'habituer à n'utiliser que la langue cible sans recourir à L1. Par conséquent, il est recommandé d'utiliser un dictionnaire monolingue car il contient un grand nombre d'exemples d'utilisation. Cependant, nous préconisons également l'utilisation de dictionnaires bilingues. En fait, il est préférable d'utiliser plusieurs outils pour vérifier. De même, les dictionnaires devraient inclure tous les éléments nécessaires pour faciliter la compréhension globale. En outre, il est utilisé pour examiner par le temps, ce qui peut être trouvé dans les écrits. La conscience grammaticale est nécessaire si l'on veut prononcer ou écrire des phrases correctement, et l'utilisation de méthodes de comparaison et de contraste entre deux langues parallèles peut y parvenir. Une liste d'occurrences de mots dans un contexte linguistique et la forme correspondante dans une autre langue devraient permettre aux gens de prendre conscience de la différence. La pratique traditionnelle des sujets semble fournir cette

prise de conscience, mais elle peut également conduire à des conversions mot à mot incorrectes. Pour que les élèves fassent le meilleur choix pour un mot donné dans le processus de production, il est nécessaire de s'assurer qu'ils ont une bonne compréhension du monde et d'accroître leur familiarité avec le dictionnaire. Nous pouvons même jouer à un jeu avec un dictionnaire pour cela. Le dictionnaire doit également contenir des informations grammaticales utiles. Les erreurs d'interférence peuvent être évitées par des avertissements dans les dictionnaires bilingues, notamment sur la base d'observations d'abus par les élèves de L2. Suggérez différentes façons d'examiner et de comparer les langues. Il est préférable de commencer par les pires ou les pires cas erronés, même avec des choix multiples, pour développer la conscience des différences fondamentales, sinon les étudiants refuseront même d'accepter la forme correcte si elle ressemble trop à la structure de leur L1. Il est conseillé de passer d'un dictionnaire à l'autre, car cela favorise la croissance des connaissances. Elle s'avère également nécessaire pour les élèves de L2 qui doivent constamment vérifier pour s'approcher au plus près du sens recherché.

Galisson Robert & Daniel Coste (1980) soutiennent que les mots d'aujourd'hui possèdent une charge culturelle, positive et négative, et que c'est à nous de faire la part des choses. Les élèves doivent se prendre en charge dans leur apprentissage et choisir les outils appropriés à leurs besoins. Cela aussi, il faut le leur enseigner. À tous, il faut faire prendre conscience que la bataille avec la langue est continuelle, et que disposer d'armes comme les dictionnaires est indispensable dans cette bataille, à cause de la force, de l'immensité et des méandres du langage.

13.2. Propositions de solutions pour la réussite de transfert d'une langue à l'autre

Cette section est basée sur des propositions pédagogiques susceptibles d'améliorer le passage de la L1 à la L2. Le premier axe pédagogique que nous suggérons porte sur la pratique en classe, le second sur la conception des manuels et le dernier sur le contenu de la formation initiale des enseignants.

13.2.1. Le transfert dans les pratiques pédagogiques

Dans la rubrique consacrée aux méthodes d'enseignement du plan d'enseignement, il est écrit que la pratique en classe doit s'appuyer sur les acquis de la pédagogie convergente (voir annexe). Cependant, une des faiblesses de la PC est le manque de transférabilité des acquis dans l'apprentissage du français. En effet, concernant l'énoncé de l'enseignant sur le fond du cours, un conseiller pédagogique nous a laissé entendre : « *Le curriculum est une perte de*

temps. Ça peut quand même rapporter de l'argent, mais il vaut mieux continuer avec la pédagogie convergente. Car, la technique était simple. Le maître reprenait en français ce qu'il a fait en bamanankan et les élèves comprenaient très bien. » (Entretien réalisé en 2022 au CAP de Kayes Rive gauche, à Kayes).

Ces mots peuvent nous aider à comprendre pourquoi la pratique actuelle en classe a encore recours à la traduction comme moyen de réaliser le transfert de la L1 à la L2. De notre point de vue, la traduction ne peut qu'aider à comprendre le sens des phrases, elle n'aide pas à gérer les similitudes et les différences liées au niveau d'organisation de la langue entre la L1 et la L2.

13.2.1.1. L'enseignement de la lecture en français à partir des acquis à l'oral de l'élève en bamanankan

Rappelons qu'en première année de scolarisation, l'apprentissage se fait entièrement en bamanankan. À la fin de l'année, l'enfant se sera familiarisé avec l'alphabet de sa langue : il apprendra à déchiffrer les lettres, à les combiner en mots et/ou phrases, et à développer des stratégies de lecture.

La deuxième année introduit l'apprentissage du français à travers des dialogues, des sketches, des jeux de rôle et d'autres activités. L'enfant apprend le français oral, cela lui fournira les outils de communication nécessaires. Mais alors, l'élève se familiariserait-il avec le vocabulaire et la structure de base du français avant de passer au déchiffrement des lettres de cette langue ?

Les techniques de déchiffrement et de combinaison mises en œuvre en bamanankan peuvent aider l'élève à commencer la lecture en français. Pour ce faire, l'enseignant doit d'abord établir une relation entre les éléments acquis à l'oral et la réalité dans laquelle ils sont traduits graphiquement. À partir du texte écrit qui traduit le discours oral de l'élève, compte tenu de la similitude, l'élève peut supposer que le français utilisera le même code graphique que celui du bamanankan. Ainsi, les habitudes acquises en bamanankan peuvent faciliter les opérations de déchiffrement en français, par parallélisme. Cependant, cette observation peut entraîner des interférences pouvant affecter la qualité de la lecture. Ainsi, l'élève peut prononcer la lettre < u > comme le son [u], < j > comme [dj], et < c > comme [tj], parmi tous les mots qu'il reconnaîtra. Cela impliquerait un transfert négatif.

Alors, dans une activité liée à la lecture en classe bilingue, il est possible pour l'enseignant de rendre les différences entre les langues plus apparentes en faisant appel à une opposition systématique chaque fois qu'une interférence phonologique est remarquée. Pour ce faire, il a

la possibilité de recourir à l'API, qui utilise avec quelques différences le même code alphabétique que le bamanankan, pour transcrire le mot français mal prononcé. Par exemple, pour différencier la lettre < u >, citée ci-dessus, entre le bamanankan et le français, un enseignant pourrait recourir à l'approche suivante :

Bamanankan	Français
<i>Sukaro</i> (sucre)	sur [syr]
<i>Jàbibì</i> (ananas)	jour [ʒur]
<i>Cunnkan</i> (événement imprévu)	case [kaz]

Grâce à cette comparaison, l'enseignant pourrait aider l'élève à comprendre que différents sons peuvent avoir la même graphie, en bamanankan et en français. Il peut également préciser qu'en bamanankan la prononciation de chaque lettre d'un mot reste la même, quel que soit le contexte dans lequel elle se trouve, mais qu'en français, la prononciation de certaines lettres peut varier selon le contexte, comme c'est le cas pour la lettre < c >.

Finalement, dans une classe bilingue bamanankan-français, pour permettre une pratique qui facilite le transfert de l'enseignement de la lecture en français, il est très important que l'élève sache d'abord lire en bamanankan. D'ailleurs, Il s'agit d'une condition préalable fondamentale permettant à l'enseignant de développer des techniques discriminatives pertinentes dans le domaine d'application de réduction des interférences négatives.

13.2.1.2. L'enseignement de l'écrit en français à partir des compétences orthographiques de l'élève en bamanankan

Dans l'alphabet utilisé pour écrire en bamanankan, il existe une relation biunivoque entre les sons et les symboles graphiques. En d'autres termes, chaque son différent équivaut à un symbole graphique différent. En français cependant, un son ne renvoie pas nécessairement à un symbole graphique, plusieurs symboles graphiques peuvent transcrire le même son. Par exemple, le son

/o/ peut être translittéré dans les orthographes suivantes : au « aller au stade » → [ale o stad], aux « travaux » → [tɾavo], eau « chapeau » → [ʃapo], ot « lot » → [lo], etc.

Par conséquent, l'enseignement de l'écriture française devrait partir de la situation où l'orthographe française fait également correspondre un seul son à un seul graphème et un seul graphème à un seul son. Alors, il serait possible pour l'élève de transférer ses acquis en bamanankan dans l'apprentissage de l'orthographe française. À partir de cette entrée, l'enseignant pourrait l'initier à la diversité de l'orthographe française. Pour cela, il est important de procéder par étapes.

Pour décrire ces différentes étapes, nous nous appuyerons sur l'API, afin de mieux mettre en évidence les similitudes et/ou les différences de sons entre les deux langues.

Bamanankan	Français	API
a	a	[a]
b	b	[b]
d	d	[d]
f	f	[f]
i	i	[i]
k	k	[k]
l	l	[l]
m	m	[m]
n	n	[n]
o	o	[o]
p	p	[p]
r	r	[r]
t	t	[t]
w	w	[w]

Tableau 32 : Le stade I : graphies et sons identiques en bamanankan et en français.

Ce premier stade est basé sur la reconnaissance des graphies et des sons, grâce à laquelle le passage du bamanankan au français pourrait se faire sans trop de problèmes, l'élève pouvant puiser dans ce qu'il connaît déjà. Ainsi, il pourrait commencer à écrire en français en fournissant moins d'efforts. Le fait de retrouver les mêmes graphèmes dans les deux langues pourrait donner de la motivation, voire de la confiance à l'apprenant, deux éléments dont il aura besoin pour affronter les difficultés liées à l'apprentissage des spécificités des deux systèmes orthographiques.

Bamanankan	Français
c	[s] mais aussi [k]
e	[e] mais aussi [ɛ]
g	[g] mais aussi [ʒ]
h	[h] mais aussi muet
j	[ʒ]
s	[s] mais aussi [z]
u	[y]
y	[j] mais aussi [i]

Tableau 33 : Le stade II : graphies bambaras identiques aux graphies françaises pour des sons différents dans les deux langues.

C'est à partir de ce stade que les particularités des deux langues commencent et que l'enseignant devrait les séparer, faute de quoi cela peut nuire à la qualité de l'apprentissage, car l'élève peut se placer dans une logique de généralisation de ces compétences en orthographe française. En effet, il peut supposer que ces symboles graphiques se prononcent de la même manière qu'au premier stade dans les deux langues.

Pour travailler les différences sonores du bamanankan au français, l'enseignant doit initier des activités qui amènent l'élève à identifier des sons qu'il connaît déjà dans des mots ou des textes français. Ainsi, il peut répertorier différentes orthographes françaises pouvant retranscrire le même son en bamanankan. Par exemple, /ɛ/ en bamanankan peut être représenté par les orthographes françaises suivantes : < è >, < ê >, < ai >, < ais >, < ait >, < est >, < es >, < aie >, etc. Pour permettre aux élèves de maîtriser l'orthographe de l'inventaire, il s'offre à l'enseignant la possibilité de les réviser systématiquement dans des activités similaires.

Bamanankan	Français
ɛ	q
ɲ	v
ŋ	x
ɔ	z

Tableau 34 : Le stade III : graphies propres au bamanankan et au français.

À ce stade, aucun transfert entre les deux langues n'est possible, car les sons correspondant à l'orthographe bambara n'existent qu'en bamanankan. Leur prononciation peut aussi causer des difficultés aux personnes qui ne parlent pas la langue. De plus, même si la lettre < q > peut être transcrite en bamanankan avec le son /k/, l'apport de l'enseignant est de faciliter à l'élève d'avoir une certaine maîtrise de l'orthographe en français.

13.2.1.3. Enseignement du vocabulaire français à partir des acquis lexicaux de l'élève en bamanankan

L'introduction de l'apprentissage du français dans les classes bilingues par le discours oral pourrait permettre à l'enfant d'apprendre de mots nouveaux pour des concepts déjà connus en bamanankan. À cette fin, l'enseignement du vocabulaire français vise à établir l'association entre ces mots nouveaux et les connaissances antérieures de l'élève.

En général, le bamanankan et le français utilisent des mots différents pour incarner graphiquement le même concept. De notre point de vue, le transfert d'une langue à une autre ne peut être lexical, il serait plutôt conceptuel. Ainsi, pour que l'élève intègre le nouveau lexique français dans son lexique mental en bamanankan, plusieurs possibilités peuvent être proposées à l'enseignant pour traiter les nouveaux mots français.

Les enseignants peuvent d'abord comparer le vocabulaire. À cet effet, il convient de représenter graphiquement en bamanankan le concept auquel fait référence le mot français objet de l'étude. Par exemple, pour enseigner le lexique lié aux différentes parties de la tête humaine en français :

Bamanankan	Français
<i>Kun</i>	Tête
<i>Kulo</i>	Oreille
<i>Nekili</i>	Œil
<i>Nu</i>	Nez
<i>Da</i>	Bouche

À partir de cette connexion, les élèves peuvent comprendre que les mots utilisés en français pour les parties du corps se prononcent différemment en bamanankan, et aussi qu'ils s'écrivent de façons différentes. Le seul lien possible entre le mot français et le mot bambara sera le même sens, auquel ils se réfèrent.

Ainsi, afin d'appréhender la forme des mots nouveaux (orthographe, phonologie, parties constituantes du mot, etc.), leur emploi (règles d'utilisation des différentes classes de mots sur le plan morphologique et syntaxique, fonctionnement, registres de langue, etc.) et leur signification, les enseignants doivent mettre en place des activités de mémorisation. Pour cela, les stratégies utilisées peuvent prendre la forme de techniques mnémotechniques (répétition massive), d'interprétation française appuyée par l'utilisation de signes non verbaux (images, pantomime, expérience sensorielle, etc.), de recours au bamanankan (traduction, interprétation) si nécessaire.

Du bamanankan au français, le « concept de transfert » peut aussi se faire par une combinaison de la langue et de la vision. L'étude des représentations imagées d'objets conceptuels peut réactiver les connaissances déjà acquises par l'élève. Pour ce faire, les enseignants créeront des liens entre des mots utilisés en français et des mots que les apprenants utilisent pour nommer les mêmes éléments en bamanankan, par exemple :

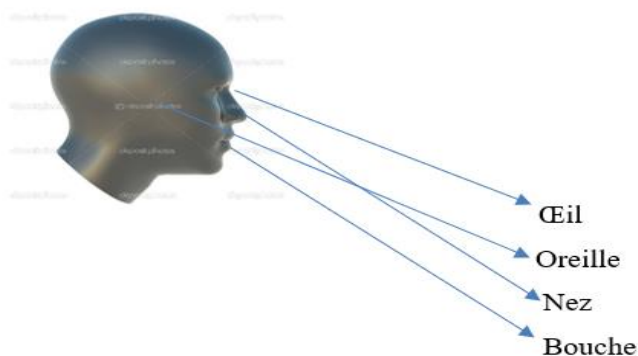


Figure 27 : La tête de l'homme¹⁴⁷.

¹⁴⁷ L'image prise sur : <https://fr.depositphotos.com/19068885/stock-photo-3d-head.html>, consulté le 13/09/2022.

À partir des images, l'enseignant peut suivre le même chemin que la méthode ci-dessus pour favoriser la mémorisation. La sélection et l'utilisation de supports visuels peuvent grandement aider à la mémorisation de nouveaux lexiques.

De plus, le bamanankan a emprunté des mots au français. Par exemple, dans le domaine scolaire, les noms des manuels et des outils d'apprentissage sont très souvent empruntés. Par définition, « *l'emprunt est un terme qu'un locuteur, une locutrice ou une communauté emprunte à une autre langue, sans le traduire, mais en l'adaptant généralement aux règles de sa langue (morphosyntaxique, phonétiques et prosodiques)* ». (Armand et al., 2015 : 49). Par conséquent, emprunter une autre activité de « détour » linguistique peut favoriser l'apprentissage du vocabulaire et améliorer les capacités linguistiques des élèves. Par exemple, dans une leçon de vocabulaire visant l'acquisition de la lecture, la phrase 14 liée aux outils scolaires :

Bamanankan	Français
<i>Kaaje</i>	Cahier
<i>Arduwazi</i>	Ardoise
<i>Sakoosi</i>	Sac
<i>Laakere</i>	La craie
<i>Biki</i>	Bic

Les deux langues utilisent oralement des mots similaires dans leur production pour désigner les mêmes concepts. Par conséquent, l'émergence de la parole peut faciliter le transfert des connaissances. À cette fin, l'enseignant participe à l'éveil des capacités d'écoute des élèves pour la comparaison phonétique. Cela lui donne confiance, car il constatera qu'il possède déjà des connaissances qui peuvent être transférées. À cet effet, l'enseignant peut suivre certaines règles de communication favorisant de tels transferts. Ainsi, il sera plus facile pour lui d'indiquer à l'élève que la prononciation du mot passe du bamanankan au français. Par exemple, du bamanankan familier au français, le son /a/ devient une abréviation de *laakere*. À partir de là, l'enseignant peut donner un graphique correspondant à la nouvelle prononciation. Ensuite, il est d'autant plus intéressant pour l'enseignant d'organiser des activités visant à mémoriser la nouvelle forme. Pour ce faire, il a la possibilité de suivre les mêmes étapes recommandées ci-dessus.

13.2.1.4. Enseignement de la grammaire française à partir des compétences grammaticales de l'élève en bamanankan

En grande partie, l'acquisition d'une langue passe par la maîtrise de sa grammaire. Ainsi, dans le contexte de l'éducation bilingue, l'enseignement de la grammaire devrait mettre l'accent sur

le processus de transfert des compétences grammaticales d'une langue à l'autre. Il ne s'agit pas de tout transposer, ce n'est pas possible. Il s'agira d'identifier des savoirs enseignables, c'est-à-dire des faits linguistiques similaires dans les deux langues, et de les analyser pour en déduire des règles de grammaire comparatives. Ce processus implique nécessairement une analyse dans le système de chaque langue impliquée.

En général, lorsque deux langues se retrouvent face à face, la nature même du langage humain rend obligatoires les comparaisons entre systèmes. En effet, quelle que soit la langue utilisée, le discours s'organise selon une série d'éléments et de façon linéaire. Cette similitude dans l'organisation syntaxique du discours mérite d'être approfondie dans le contexte de contact de langues. La disposition des unités linguistiques dans une langue est-elle la même dans une autre ? Ce problème mérite une analyse approfondie afin que la conversion d'une langue à l'autre puisse se faire sans blocage.

Syntaxiquement, donc, l'organisation canonique des phrases simples en bamanankan correspond à la structure suivante : sujet + verbe + objet. Par exemple, les apprenants bilingues peuvent simplement changer cette règle lorsqu'ils apprennent des phrases déclaratives en français, mais cela ne s'applique pas toujours. Par exemple, pour la position de l'objet par rapport au verbe :

Bamanankan

Mamadou ye kogo bugɔ.

S V O

Mamadou ye àle bugɔ.

S O V

Français

Mamadou a tapé le mur.

S V O

Mamadou l'a tapé.

S O V

L'analyse du schéma syntaxique en bamanankan montre que la position de l'objet par rapport au verbe ne change pas, qu'il s'agisse d'un nom ou d'un simple pronom personnel. Dans le cas des pronoms personnels simples, les élèves contraints par ces connaissances procédurales peuvent les généraliser aux structures françaises. Ils pourraient donc dire « *Mamadou a tapé le* », alors qu'en français le pronom personnel objet est toujours placé avant le verbe dans une phrase déclarative. Face à de tels phénomènes interférentiels, les enseignants devraient avoir la possibilité de prévoir des mesures correctives. Ici, ils devraient travailler sur la nature et la fonction des pronoms, comme pour une leçon de grammaire française. Cela pourrait aider les élèves à prendre conscience de la position de chaque type de pronom dans la phrase par rapport aux autres éléments.

En effet, l'élève ne peut transférer que ce qu'il a appris et retenu comme connaissance. Ce qui suppose que les apprentissages en L1 et en L2 ne se déroulent pas ensemble, mais qu'ils se fassent avec un décalage. La prise en compte de ce décalage est nécessaire pour que le transfert

de compétences puisse être possible entre les deux langues.

Aussi, l'enseignement bilingue vise l'acquisition de compétences multiples. Cependant, pour les enseignants bilingues, il ne s'agit pas de juxtaposer des compétences acquises dans les deux langues, mais plutôt de considérer les liens entre elles. Autrement dit, la mise en relation doit porter sur des rapprochements entre L1 et L2, afin d'amener les élèves à pouvoir identifier ce qui est commun aux deux langues et ce qui est différent d'une langue à l'autre. Nous ne parlons pas de l'identification par la traduction de points communs ou de différences, mais d'une comparaison des deux langues à partir des différents niveaux d'organisation de leurs systèmes. Ainsi, par des rapprochements, l'élève percevra les ressemblances et les différences entre L1 et L2 avant de réfléchir aux traitements qu'il doit en faire.

En ce qui concerne la traduction, à éviter à tout prix, ou du moins en dernier recours. En effet, si l'enseignant traduit systématiquement, l'élève sait qu'il n'a pas à lutter pour comprendre. Ainsi, il est important que l'enseignant essaie de reformuler la L2 avant de traduire. La reformulation est un mécanisme d'interprétation du discours qui facilite son acquisition. L'enseignant reformule uniquement en L2 ce qui a été dit en L2. Il reformule ce qu'il a dit pour que l'élève puisse le comprendre ; si l'élève ne l'exprime pas bien dans la langue seconde, de plus, il répète ce qu'il a dit.

Le recours à la traduction devrait intervenir à des moments précis pour faciliter l'apprentissage. Par exemple, face à une barrière d'incompréhension observée chez l'élève, l'enseignant peut recourir à la traduction pour aider à lever la barrière. Il parle donc la L2 à l'élève sans mélanger les langues, en s'efforçant de ne pas traduire. Lorsque l'élève répond à une question avec L1, il la reformule avec L2 pour l'aider à acquérir du vocabulaire. De plus, pour éviter de recourir à la traduction comme moyen de transfert, l'enseignant doit également utiliser des images, des objets, des expressions faciales ou corporelles, des pantomimes, etc., pour expliquer.

Ainsi, les méthodes favorisant le transfert doivent s'inscrire dans la recherche de convergence entre les deux systèmes linguistiques. À cette fin, l'enseignant doit proposer des situations d'apprentissage qui facilitent la réflexion sur les connaissances, ainsi que les stratégies nécessaires à l'établissement des liens entre des situations similaires vécues auparavant, ou qui pourraient l'être ultérieurement.

13.2.2. Le transfert dans les manuels bilingues

Notre questionnement de départ pour cette section est le suivant : Les manuels actuellement utilisés dans les classes bilingues sont-ils conçus conformément aux principes de l'enseignement bilingue ? Quelle est la méthode privilégiée par leurs concepteurs ?

Notre analyse se concentre sur la conformité des manuels scolaires et des programmes, ainsi que sur leur contenu. Elle ne porte pas sur tous les manuels utilisés par les enseignants. Nous avons choisi d'examiner deux manuels, l'un pour l'enseignement de bamanankan et l'autre pour l'enseignement du français. Nous les avons choisis parce qu'ils sont aujourd'hui les plus utilisés par les enseignants des écoles bilingues français-bamanankan.

- L'idée sur la situation des manuels scolaire :

Malgré les efforts de l'État et des partenaires au développement, le manque de matériels pédagogiques persiste dans les écoles primaires, notamment en milieu rural. Et il est certain que la qualité des apprentissages, notamment des compétences acquises, en pâtit dans une large mesure.

Il existe aujourd'hui une politique du livre qui prévoit la privatisation des activités de conception et d'élaboration des manuels scolaires. Le règlement stipule que la rédaction des manuscrits et l'édition des ouvrages sont effectuées conformément à la procédure d'appel d'offres.

La liberté de conception et de développement des manuels a contribué à leur prolifération. Aujourd'hui, les langues nationales sont enseignées à l'aide de manuels dont l'adaptabilité reste à prouver. Selon l'appréciation qu'un enseignant porte sur tel ou tel manuel, il l'utilisera ou non pour des besoins pédagogiques. Ainsi, généralement, les enseignants n'utilisent pas les mêmes manuels d'une école à l'autre.

13.2.2.1. L'analyse des manuels sélectionnés

Nous avons choisi d'examiner deux manuels de 2^{ème} année : *Bamanankan Kalanden ka gafe-San 2* pour l'enseignement du bamanankan et *Français 4^{ème} année* pour l'enseignement du français. Notre approche est à la fois comparative et descriptive.

13.2.2.1.1. Présentation du manuel de bamanankan *Kalanden ka gafe-San 2*



Bamanankan Kalanden ka gafe-San 2 est un manuel conçu et développé au Mali par deux agents de la DNAFLA, l'actuelle Académie malienne des langues. Le « n° 2 » indique qu'il existe d'autres manuels du même type : six à ce jour, chacun pour une classe différente, indiquée par un numéro sur la couverture.

La version que nous vous présentons est éditée par les Classiques maliens, une branche des Classiques africains. Le ministère de l'Éducation a approuvé sa publication et sa diffusion dans les écoles bilingues bamanankan-français en 2007. Sur la couverture se trouvent trois personnes : trois élèves facilement identifiables, dans un environnement évoquant une école, et qui se dirigent vers leur salle de classe. Les titres sont écrits dans une police facilement déchiffrable.

Le manuel n'est pas volumineux. Il contient 199 pages avec des graphismes épurés et des polices classiques. Les pages sont faites de papier de haute qualité ; les images à l'intérieur sont simples et faciles à comprendre.

Le *Bamanankan kalanden ka gafe-San 2* est conçu sur six unités d'apprentissage. Toutes les unités ont la même structure. Chaque unité est introduite par deux textes dialogués traitant du même sujet.

Bolo fara l
Kumamaɗɗonya

Sugulataa



1 Buba : Ali, tile korɗara de ! O tuma i jinena wa ?



2 Ali : Ala ko tije, fo n'i ye n hakili jigin.



3 Buba : Ne tun m'a fo n be taa sanbara san sugu la bi ?



4 Ali : Ee ! Hakili ye jon ye. N'i labennen don, an ka taa.



5 Buba : Sugu in sanbarako ka gelen waati dow la de !



6 Sanba : N teri, o ye tije ye. Geleya be fan bee fe sisan.



7 Sanba : Ali ! Buba ! A' dun senna ka teli !



8 Ali : An be taa sanbara jini Buba ye.



9 Sanba : Baara b'a' bolo ! Ni wari caman t'a' kun, hali a' ka segin so.



10 Buba : Ko ten wa ? Jaa an na segin korolen ma !

Bolofara V

Surukuba ni sɔndiyara. A ye dɔ fara fɔli diya ni dɔnkili kan. Tuma dɔw fɔ daji be na a da kɔnɔ.

Surukuba ko kamiw ma : « Aw je te nin ji sigilen na wa ? Aw je te furannan in dalen na wa ? Ni n ye furannan don ji la k'o seri aw kan, aw bee ka boli ka don sansara kɔnɔ. N'aw bee donna sansara kɔnɔ, o tuma, n be taa n'aw ye so ka taa aw bee faga k'aw sogo dun ».

Kabini surukuba y'o fɔ, kamiw ma sɔn ka don surukuba ka sansara kɔnɔ bilen. Surukuba ye ji seri kamiw kan tugun, u bee bolila ka taa u ka so. Surukuba diminen wulila k'a ka balanin ce ka sosira mine.

Nin bee y'a sɔrɔ sonsan dogolen don tu dɔ kɔfɛ ka suruku ni kamiw laje. Kabini kamiw ma sɔn ka don suruku ka sansara kɔnɔ, a y'a fɔ a kɔnɔ : « Suruku ta ye nalon dan ye : K'a f'u ye u ka don sansara kɔnɔ, e ka t'u faga. Nin ye nalon dan ye. »

Suruku bololankolon taara so. A muso n'a denw dimina a kɔrɔ.

N y'o sɔrɔ yɔrɔ min na, n y'o bila yen.



Degeliw

1 Kulu saba jelen be dajɛ min na, o bolo di jɔgɔn ma.

- | | | |
|------------|------------|------------|
| • sonsan | • tasuma | • surukuba |
| • balanin | • sansara | • jiran |
| • suruku | • sansan | • balanin |
| • furannan | • surukuba | • sansara |
| • sansara | • balanin | • sonsan |
| • surukuba | • kɔrɔfɔ | • duguje |

2 fuga

- | | |
|----------|--------|
| • dayele | • seri |
|----------|--------|

Dajɛ minnu nimɔrɔ ye kelen ye, olu seben jɔgɔn jɛkɔrɔ

- | | |
|-------------|-------------|
| 1. bala | 3. bolila |
| 2. balanin | 6. datugu |
| 3. kamiw | 1. diyalen |
| 4. furannan | 2. dilan |
| 5. sansara | 6. nalonnen |
| 6. surukuba | 4. don |

3 Ja min kɔfɛlen be nsiirin kɔnɔ, o kunnafoni dilen seben



Les dialogues sont élaborés en deux étapes : la première étape présente des images muettes faites de personnages, et la deuxième le texte interprétant les échanges qui se passent entre ces personnages. La démarche préconisée est fondée sur une approche cognitive, car elle met le lecteur dans une disposition mentale qui l'amène à émettre des hypothèses. Les deux textes de dialogue sont complémentaires et indissociables. Outre les dialogues, chaque unité est composée de sept autres textes. Ce sont : un texte de lecture, un texte thématique, un texte de faits divers, un conte, une image muette ou parlante, une causerie, un poème. Ces textes sont tous structurés de la même manière.

Degeliw

1 Ja min kofalen be nstirin kɔnɔ, o kunnafoni dilen seben.



Jaw kumasen seben u jukɔɔ



Toniw nɔnabila sebenni senfe

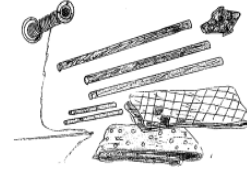
Sonsan sama kan, k'i a ko la, sama ka ni a ye sogo cɛla. O tuma, sonsan ko : « E, ! N y'a fɔ aw ko fɔlɔ-fɔlɔ, ne faw ni ne ani ne korɔw tun be sama kan k'a ke so ye. Aw ko tiɲe te. Bi ta in, aw ɲe b'o la kɔni, ma kunun ta ye, olu ɲe be ta la de » !

..... a y'o fɔ, a y'i ka bo sama kan k'i bin na, tentenge.

Jirimaanindilan

Minew :

Kala fila, minnu janya ye kelen ye, dulokibanin, taafenin, musɔɔnin, gaari ni muru.



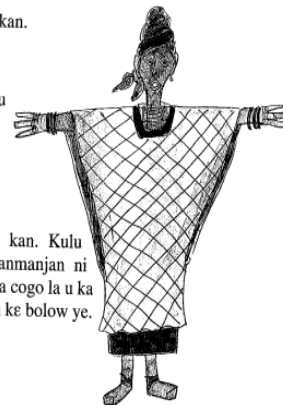
Kulu fɔlɔ :

Taa kala fila ta karamɔgo ka tabali kan.

U kundama suma. Kelen tila fila ye

k'a ben a cɛmance ma. Taa u di kulu

filanan mɔgow ma.



Kulu filanan :

Taa gaari ta karamɔgo ka tabali kan. Kulu filanan ye kala minnu d'i ma, janmanjan ni surunman kelen ta. Olu siri ɲogon na cogo la u ka hadamaden sawura ta, surunman ka ke bolow ye. U di kulu sabanan mɔgow ma.

Ils sont conçus sur le modèle suivant : le texte est suivi d'une image l'expliquant, elle-même suivie d'une question. Compte tenu de la disposition des éléments, les images sont destinées à solidifier la compréhension du lecteur.

Les questions qui suivent les textes suggèrent des activités à entreprendre. D'une manière générale, les problématiques évoquées concernent la compréhension des textes, l'interprétation du vocabulaire, l'apprentissage de la langue et la production écrite.

13.2.2.1.2. Présentation du manuel Français 4^{ème} année

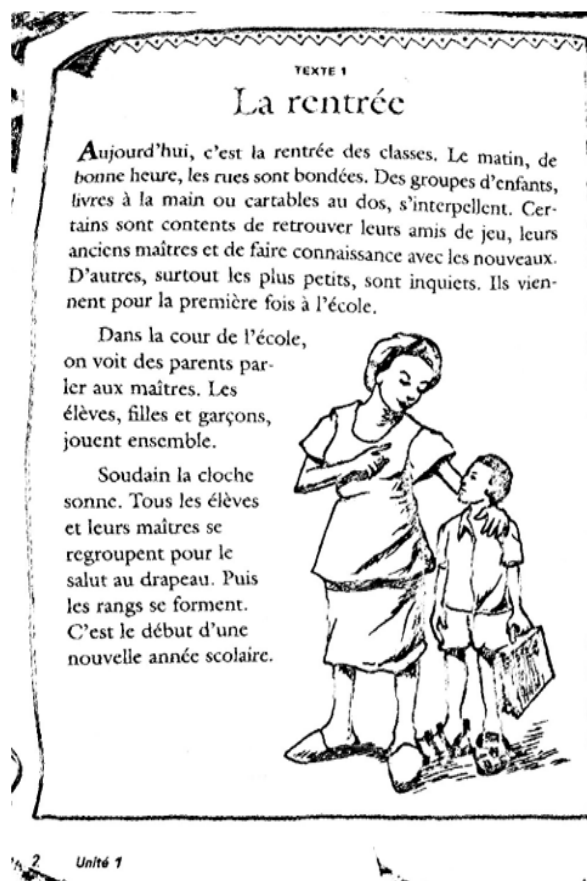
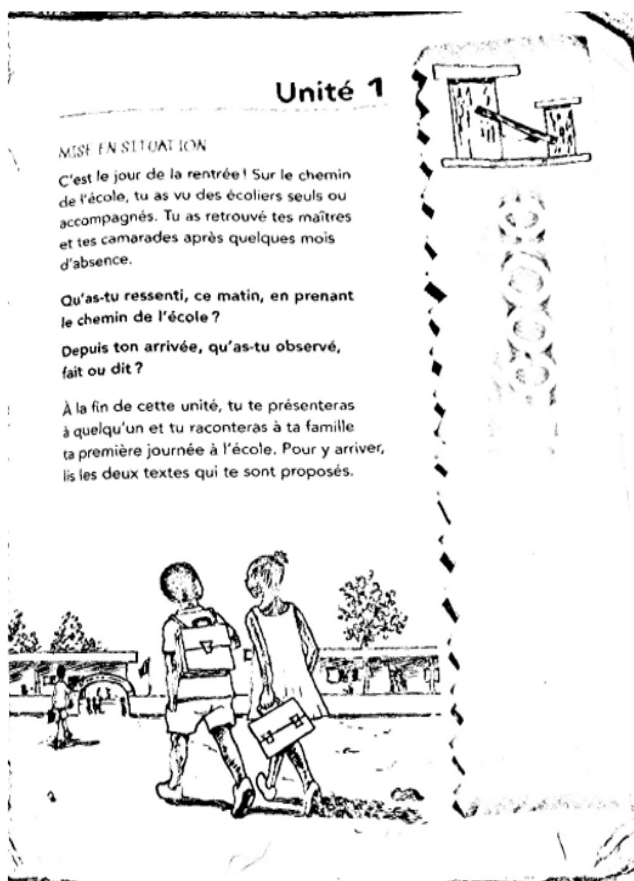


Le manuel a été conçu et développé au Mali par trois responsables du ministère de l'Éducation nationale. Il est imprimé et édité par la maison d'édition Collection Djoliba, qui opère principalement dans le secteur de l'éducation malienne. Ce manuel, peut être distribué dans les écoles. Il n'est pas spécifique aux écoles bilingues bamanankan-français. Il convient à toutes les écoles et est principalement utilisé par les enseignants des écoles classiques.

La première de couverture montre une école avec des élèves jouant sous l'œil attentif d'un enseignant qui s'est arrêté dans la cour, devant une salle de classe. Les titres, en gros caractères, ne posent pas de problème de lecture.

Le manuel est très petit et comporte 257 pages. Les graphismes sont soignés et les caractères de police sont couramment utilisés dans les manuels. Les images à l'intérieur sont simples et faciles à interpréter. Le papier utilisé est de qualité moyenne.

Le manuel se compose de vingt-deux unités, toutes articulées autour d'une même structure. Chaque unité est introduite par un scénario qui propose un projet de communication développé en deux phases : un texte avec des questions et une annonce des objectifs visés par l'unité d'apprentissage.





AS-TU BIEN LU ?

1. Réponds aux questions suivantes.

- Comment sont les rues le jour de la rentrée ?
- Que voit-on dans la cour de l'école ?
- Pourquoi certains élèves sont-ils contents ?
- Comment sont les plus petits ? Pourquoi ?
- Que font les élèves quand la cloche sonne ?

Kadi

2. Réponds par VRAI ou par FAUX.

- Des groupes d'enfants portent des cartables au dos.
- Les grands sont inquiets le jour de la rentrée.
- Les garçons et les filles ne jouent pas ensemble.
- Les parents parlent aux maîtres.
- Les élèves et leurs maîtres se regroupent pour le salut au drapeau.

L'école 3

1. Dans chaque liste, il y a un intrus. Trouve-le.

école
rue
maître
enseignante
maîtresse
élève

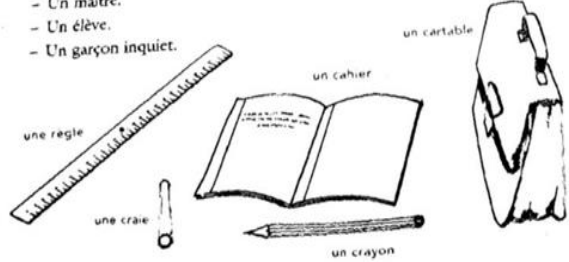
cahier
classe
cartable
crayon
règle
craie

2. Recopie les groupes de mots suivants. Puis, relie chaque mot souligné dans la colonne de gauche à sa définition dans la colonne de droite.

- | | | | |
|----------------------|---|---|-----------------------|
| Un groupe d'enfants. | • | • | Craintifs. |
| Des rues bondées. | • | • | Troupe d'enfants. |
| Des petits inquiets. | • | • | Rempies de personnes. |

3. Trouve le féminin des expressions suivantes.

- Un maître.
- Un élève.
- Un garçon inquiet.



4 Unité 1

En plus du texte de la scène, chaque unité comporte deux autres textes. Pour en faciliter la compréhension, l'ensemble du texte est suivi d'images et d'exercices. Les approches associées aux différents exercices dépendent des types de textes.

Pour les textes de première lecture, les exercices sont traités en quatre étapes : compréhension du texte, interprétation du vocabulaire, analyse grammaticale, orthographe et conjugaison. Chaque étape suit les mêmes phases : observation, découverte, mémorisation, évaluation ou pratique.

En revanche, pour le deuxième texte, la méthode est communicative : elle implique à la fois l'expression orale et écrite.

13.2.2.1.3. Évaluer les manuels par rapport aux leçons en classe

Par rapport au programme bilingue actuel, le *Bamanankan Kalanden ka gafe-San 2* contient moins d'unités d'apprentissage que spécifiées dans le programme. Il ne couvre pas non plus tout ce qui est recommandé pour le niveau et l'année d'études (voir annexe). Par conséquent, le manuel n'est pas fidèle au programme. Les méthodes utilisées sont de nature communicative.

Le *Français 4^{ème} année*, quant à lui, contient plus d'unités d'apprentissage que n'en comporte le programme. Toutefois, il ne couvre pas tous les contenus recommandés pour l'année d'études (op. Cit.). De ce fait, il n'est pas aussi fidèle au programme. Les démarches méthodologiques utilisées s'inscrivent dans l'approche linguistique.

En somme, les deux manuels ne se rejoignent ni dans leurs structures, ni dans leurs contenus concernant la présentation des éléments, ni dans leurs approches méthodologiques. Ainsi, nous pouvons d'ores et déjà dire qu'entre « *Kalanden ka gafe-San 2* » et « Français 4^{ème} année », il n'y a aucune forme de convergence.

13.2.2.1.4. Apprécier la nature bilingue des deux manuels

Notre principale question, au début de cette section, était de savoir si les méthodes prônées dans ces manuels étaient basées sur le bilinguisme. Pour apprécier la nature bilingue des deux manuels, nous avons choisi comme modèle de maillage celui conçu par A.R.E.D. (Associates in Research & Education for Development, inc) et agréé par le Ministère de l'Éducation Nationale du Sénégal.


Manuel bilingue conçu par A.R.E.D., choisi en raison de son contenu avec la même structure :

- Même nombre de pages ;
- Même nombre d'unités d'études ;
- Même nombre de sujets par unité ;


- Même manière de présenter les unités ;
- Essais courts avec illustrations ;
- Même méthode d'activité.

Pages de manuel bamanankan tirés de *Kalanje teliman*


Bolofara II




12 Ali : Tijre na, i ka donta te bere ye.




13 Buba : Mun dun be se ka bana ninnu ban ?



14 Fabu : I b'i ko sogoma ni wula ni ji ni safune ye.



15 Ali : Ji saniyalen de ko don de !



16 Fabu : A be se ka ke worobineji, ponpeji walima kolonji saniyalen ye.

Dogeliw

- Ni daŋe felen be men kumajogonya kono, i kininbolo korota ; n'a te men, i numanbolo korota : jega, dilanni, sinti, dununkan, nogo, kerefe, beseya, jefoli, bana.
- Ni kumasan felen be men kumajogonya kono, i kininbolo korota ; n'a te men, i numanbolo korota :
 - E k'i nogocogo laje bani !
 - I jija, i k'i ko tuma bee.
 - Madu siso nogolen don.
 - Tijre na, i ka donta te bere ye.
- Kumajogonya kumasan to fo
 - Onhon ! An k'an teliya
 - Ka nogo wa ? Ne
 - Mun dun be se ka bana
- Kumajogonya kumasan damine fo :
 - a' tulo te dununkan na fere la ?
 - hali jefali ka juru t'i la.
 - i ko muso, ne te se o la.
 - ye nogo de ye wa ?
- Tiiri be daŋe min koro, o jogonaw lakoori :
 - tulo** : tulu, tiga, tulo, tege, tulu, tulo, tijre, tulo,
 - nogo** : nogo, nugu, nene, nogo, nugu, nege, nogo, nogo,
 - bese** : boso, bile, bese, bele, bogo, bese, bolo, bese,
- Daŋe seben a jekortomiw no na.
 - nogolen
 - jefali
 - kunsigi
 - beseya

Pages de manuel français tirées de « *compréhension orale et écrite* »



Invitation

Mademoiselle Awa NIANG souffle ses onze bougies ce mercredi 22 octobre 2014.

A cette occasion, elle vous convie à fêter son anniversaire chez sa grand-mère Mame Sala situé près de l'école, à partir de 18 heures.



1. Je comprends :

- les mots et expressions difficiles
 - **souffle ses onze bougies** : fête ses onze ans
 - **convie** (convier) : inviter
 - **anniversaire** : jour de l'année correspondant à la date de naissance d'une personne
- le texte
 - Qui invite ? Quel est son âge ?
 - Quel événement est fêté ? Pouvait-on le deviner à partir de l'image ?
 - Quand et à quel endroit ?
 - Aimes-tu les fêtes d'anniversaire ? Pourquoi ?

2. J'analyse...

- Comment se présente la silhouette du texte ?
- Quel est le temps employé ?
- Quels sont, dans le texte, les termes qui répondent aux questions suivantes : quoi ? qui ? quand ? où ?
- Ces termes sont-ils facilement repérables dans le texte ? Pourquoi ?
- Quel type de texte avons-nous ici ?
- Comment le reconnais-tu ?

3. Je produis...

- Je fais une phrase avec chacun des mots suivants : convier, anniversaire.
- Je construis une phrase qui parle d'un événement en précisant le lieu et le moment.
- J'écris une carte d'invitation destinée à certaines personnes pour un événement de mon choix.

Au vu des deux images ci-dessus, on note que les leçons se déroulent sur deux pages. La première comprend un texte avec une image qui reflète son contenu et facilite sa compréhension globale. La deuxième correspond à l'usage pédagogique du texte. Les méthodes d'enseignement recommandées sur cette page sont décrites comme suit :

- Une explication détaillée du vocabulaire et du sens du texte ;
- Une analyse des caractéristiques lexicales et syntaxiques du texte ;
- Un travail écrit de l'élève.

En conséquence, la présentation des leçons s'inscrit dans la logique de la compréhension en lecture et écriture. Les deux manuels offrent la même dignité linguistique et pédagogique pour les deux langues, grâce au traitement des langues enseignables. Ils proposent donc aux enseignants une méthode de transfert basée sur des ajustements des contenus d'apprentissage et des méthodes pédagogiques utilisées. C'est pourquoi nous lions cet aspect à l'adaptation du contenu et de la méthode d'appréciation des manuels scolaires du Mali.

Alors, nous pensons que les manuels scolaires, au Mali, ne reflètent pas la popularité de l'enseignement bilingue. Parce qu'ils n'accordent pas la même considération pédagogique aux deux langues dans le système éducatif. Afin d'y remédier, les concepteurs devraient traiter les deux langues de manière égale lors de la conception de leurs manuels. Ce traitement devrait être basé sur le plan de cours : respecter le nombre d'unités d'étude, les sujets, le rythme, etc. En définitive, les manuels de français et ceux de la langue maternelle devraient comporter le même programme d'enseignement.

Les approches formelles devraient envisager l'intégration disciplinaire pour soutenir une approche globale. En d'autres termes, tout en étudiant un texte, l'élève devrait être capable à la fois de lire, d'apprendre une langue et d'écrire. Sur cette base, nous proposons la structure d'enseignement suivante : texte, compréhension de lecture et écriture, découverte analytique et production.

- Texte :

La longueur du texte devrait être fonction du niveau d'étude. Il serait mieux qu'il soit appuyé par une image. Il faut accorder une attention particulière à la position de l'image par rapport au texte. Car, elle déterminerait l'approche à suivre dans le traitement de la leçon.

- Compréhension de lecture :

- Glossaire

Le but ici est d'expliquer les mots dont les lecteurs peuvent ne pas connaître le sens, ce qui peut entraîner des difficultés dans la compréhension du sens général du texte. C'est au concepteur que revient la responsabilité d'identifier et d'interpréter les mots du texte suggéré qui sont susceptibles d'être difficiles à comprendre pour les élèves. De plus, les interprétations

des mots peuvent présenter l'avantage de prédire d'éventuels troubles cognitifs chez les lecteurs. Nous pensons que la connaissance préalable du sens des mots par l'élève lui permet d'appréhender rapidement le sens global du texte.

- Études de prononciation

Il s'agit d'étudier la forme et le contenu des textes, de se poser des questions telles que : qui ? à qui ? quoi ? où ? quand ? comment ? ... Ces questions doivent être en rapport avec les objectifs du cours. C'est l'étape de la compréhension du texte lui-même.

Finalement, la démarche de la lecture est méthodique : elle aide le lecteur dans sa recherche de la compréhension

- L'analyse-découverte :

Il y a lieu de consacrer cette étape à l'analyse linguistique. Il s'agit d'un problème de conception avec des activités sur la morphologie des mots, la structure des phrases, ce que dit l'auteur du texte, etc. C'est donc une question directrice qui peut faciliter l'analyse linguistique.

- Devoirs d'écriture :

C'est la phase d'évaluation des apprentissages. Il s'agit d'amener le lecteur à créer de manière textuelle. Le contenu du texte par rapport au genre littéraire trouve son sens à ce niveau.

Dans les manuels en bamanankan et en français, les points doivent apparaître dans la même disposition. La position du texte par rapport à l'image doit être en deux livres. Les textes doivent être à peu près de la même longueur, les mêmes thèmes et les mêmes méthodes pédagogiques pour les utiliser.

13.2.3. Formation des enseignants comprenant les principes d'enseignement intégré

L'objectif de scolarisation universelle, la mise en œuvre de la politique de décentralisation et l'investissement prévu dans le secteur de l'éducation dans le cadre du PRODEC ont conduit à de nouvelles pratiques dans la gestion scolaire, notamment dans le recrutement, la formation et la gestion du personnel enseignant. C'est ainsi que le recours à la sous-traitance dans l'éducation remet en cause la qualité du système éducatif.

La contractualisation scolaire s'inscrit dans un contexte dominé par l'effet inductif des politiques d'ajustement structurel, se traduisant par une forte baisse des capacités de formation initiale des enseignants. Dans le même temps, cependant, la population scolaire a augmenté rapidement et les initiatives privées et communautaires de création d'écoles se sont multipliées. La première génération de travailleurs contractuels était des vacataires. Ils ont été recrutés entre 1991 et 2000 par des organismes étatiques, notamment l'Office malien de la main-d'œuvre. Depuis 2001, les collectivités locales assurent l'emploi des enseignants contractuels avec

l'appui consultatif des services éducatifs déconcentrés. Ainsi, le collège apporte un appui-conseil à la commune pour le Conseil Communautaire et le Centre d'Animation Pédagogique (CAP).

Il existe trois catégories d'enseignants contractuels : les enseignants formés, les enseignants formés dans le cadre de la Stratégie Alternative de Recrutement du Personnel Enseignant (SARPE) et ceux des écoles communautaires. Les formateurs contractuels sont diplômés de l'Institut de Formation des Maîtres (IFM). Ils suivent une formation académique et professionnelle en deux ans pour les bacheliers et en un cycle de quatre ans pour les titulaires du Diplôme d'Études Fondamentales (DEF).

Les enseignants contractuels qui sont issus du dispositif SARPE sont recrutés parmi les titulaires du DEF ou de grades supérieurs. Depuis 2008, ils suivent une formation initiale de six mois qui comprend, comme étape finale, un stage de deux mois dans une école modèle. Ces formations étant principalement basées sur des modules, une amélioration académique et professionnelle peut être obtenue par une préparation pédagogique des matières, sur la législation scolaire et la formation à l'éthique professionnelle.

Auparavant, la formation des contractuels issus du dispositif SARPE, d'une durée de 90 jours, comportait une phase théorique de 45 jours et une phase pratique à l'école, couvrant à la fois les aspects académiques et les qualifications professionnelles. Le niveau scolaire des contractuels des écoles communautaires était alors variable, parfois même inférieur à celui du DEF.

L'une des recommandations fortes du Forum sur le curriculum en 2008 était de former les enseignants à travers des formations organisées par le CAP et l'Académie. Depuis, des cours et des stages de transcription en langue nationale sont organisés chaque année pour les enseignants des IFM. Cela n'avait pas été fait auparavant.

Ainsi, il est important de recruter des enseignants ayant reçu une formation initiale dans les écoles de formation des maîtres. Comme le reconnaissent les décideurs politiques du système éducatif du pays, « (...) il a également été observé que la formation professionnelle des enseignants a un effet positif sur le niveau d'apprentissage de leurs élèves. Les enseignants formés professionnellement facilitent la tâche des élèves confiés à eux que d'autres progressent mieux ». (MEN 2007 : 12). Il en résulte que certains enseignants manquent de formation initiale dans leur langue maternelle, ce qui n'est pas propice à l'application des méthodes de pédagogie active préconisées pour l'enseignement du curriculum.

Force est de constater que le système éducatif se caractérise encore par l'insuffisance de la formation initiale des enseignants et le caractère insuffisant et inadapté de la formation

continue dont ils bénéficient. Ainsi, les enseignants continuent de recevoir une formation en français, langue unique d'enseignement.

Compte tenu des objectifs du système éducatif actuel, porté par l'éducation bilingue universelle, les écoles maliennes ont besoin d'un nouveau type d'enseignant. Le nouveau profil des enseignants nécessitera une nouvelle approche de la formation des formateurs. Parce que les futurs enseignants ne seront pas seulement chargés d'enseigner les bases, mais aussi d'utiliser et d'enseigner leur langue maternelle. C'est pourquoi ils devront également maîtriser la langue nationale aussi bien en tant que moyen d'expression et de communication qu'en tant qu'objet d'enseignement.

La formation des maîtres dans les IFM. devrait donc intégrer l'enseignement des langues nationales afin de permettre aux futurs enseignants de maîtriser les compétences professionnelles nécessaires à l'exercice de leur métier. Ainsi, nous proposons un axe de formation pour améliorer l'apprentissage dans les IFM.

« *La formation initiale des enseignants devrait inclure une description simplifiée de la grammaire de la langue maternelle, car les matériels pédagogiques existants pour cette langue ne comprennent aucune grammaire pour l'enseignement* » (Skattum 2010 : 264). Cette description grammaticale doit aider les futurs enseignants bilingues d'une part, à identifier les règles générales de fonctionnement de leur langue maternelle par rapport au français et, d'autre part, à systématiser ces règles. La systématisation des règles nécessite la prise en compte des interférences langagières sur le plan phonologique, morphologique, syntaxique et lexical. Ces aspects doivent être intégrés dans le programme de formation des IFM. Afin d'améliorer leur efficacité pédagogique, les futurs enseignants bilingues devraient apprendre à identifier, en premier lieu, le phénomène grammatical à étudier, ce à partir d'un corpus oral ou écrit. Et aussi acquérir des stratégies leur permettant d'utiliser ces faits linguistiques. Leur formation devrait donc leur permettre de construire des systèmes les aidant à connecter L1 et L2 à partir d'une analyse inter-système. Dès lors, la démarche consisterait à leur faire rechercher les règles de convergence et de divergence entre les deux systèmes linguistiques, et, autour des deux langues en présence, leur faire construire une pédagogie convergente visant à l'acquisition des compétences L1 par l'élève. Ainsi, ils apprendraient à lui expliquer ces catégories dans sa langue maternelle afin de partir de ces connaissances pour lui apprendre les mêmes concepts dans la nouvelle langue.

Dans la troisième partie, dans un premier temps, nous avons identifié les données qu'il nous fallait collecter – erreurs d'interférences linguistiques chez les élèves bilingues et pratiques des enseignants ; avis des enseignants et des élèves sur l'enseignement à curriculum – et décrit les stratégies et les outils que nous avons utilisés pour y parvenir.

Ensuite, nous avons détaillé la collecte effectuée dans deux écoles du CAP de Kayes (Mali), Kamakolé 1^{er} cycle et A.G de Kayes N'di 1^{er} cycle, qui, pour les erreurs d'interférences linguistiques et les pratiques des enseignants, s'est appuyée sur des observations de classes – séquences d'enseignements et copies d'élèves – et, pour les avis, sur un questionnaire. Au total, les observations ont impliqué 150 élèves, mais, compte tenu de la qualité des enregistrements, seuls 70 cas ont pu être analysés.

Puis, l'analyse des erreurs linguistiques des élèves a confirmé nos premières hypothèses sur les erreurs d'interférences de L1 à L2 : elles trouvent leurs origines dans le recours des apprenants à leur langue maternelle. En ce qui concerne les pratiques des enseignants (4 enseignants ont été impliqués), elles montrent que, s'il facilite la compréhension de l'élève, le recours systématique à la traduction de la langue maternelle ne lui permet pas d'appréhender la structure de la langue seconde (le français). En ce qui concerne le questionnaire, les avis recueillis ont montré qu'aussi bien les enseignants que les élèves s'accommodaient de la méthode basée sur la traduction, les enseignants le justifiant par le manque de formation adéquate et de manuels didactiques, et les élèves, par le fait qu'ils se sentaient plus à l'aise dans leur langue maternelle.

Enfin, ont été proposées des solutions visant à prévenir ou corriger les erreurs d'interférences chez les élèves bilingues (français - bamanankan), et, en ce qui concerne les enseignants de français langue seconde (L2) avec le bamanankan comme langue première (L1), à préciser leurs attentes en matière de formation, de manuels et de supports pédagogiques. Ainsi, dans le but de réussir le passage d'une langue première à une langue seconde, ont été précisées la définition d'un axe pédagogique de la pratique en classe, la conception d'un manuel adéquat et l'adaptation de la formation initiale des enseignants.

Conclusion

À l'entame de la conclusion générale de notre recherche, il convient de passer en revue le projet de recherche qui la nourrit. Elle s'inscrit dans une tendance globale au phénomène d'interférence linguistique chez les élèves, ainsi que les pratiques des enseignants des écoles bilingues au Mali, qui s'inspirent fortement des ressources sur la situation sociolinguistique, linguistique et didactique de langues. Tout bien considéré, c'est essentiellement un quadruple aspiration qui préside à l'esprit de cette thèse. Premièrement, nous avons défini d'abord les concepts fondamentaux et passé en revue certaines études antérieures comme base de nos questions de recherche. Nous avons passé ensuite brièvement en revue l'histoire de la période de l'empire du Mali, celle de la période précoloniale et coloniale du Mali. A travers cette découverte, on constate que le Mali à un moment particulier de son histoire car il rassemblait différentes communautés ethniques, a été un riche carrefour linguistique, et avec l'avènement de la colonisation il a connu le français comme langue officielle à côtés du bamanankan (langue majoritairement utilisée par les Maliens). Nous avons introduit ensuite le système éducatif qui semble négliger l'enseignement primaire. En effet, des sessions de formation sporadiques, souvent d'une durée maximale de 20 jours, ne préparent pas de manière satisfaisante les enseignants du primaire aux méthodes d'enseignement bilingues, tandis que les enseignants du secondaire ne sont pas prêts à adopter de nouvelles approches par compétences. Dès lors, ces facteurs peuvent avoir un effet néfaste sur la formation des élèves quelle que soit l'évolution des méthodes pédagogiques utilisées. Enfin, nous avons souligné les théories impliquées, principalement le bilinguisme.

Deuxièmement, Nous avons d'abord fait le point sur les méthodes d'enseignement du français dans les écoles classiques et les écoles bilingues. Ils ont chacun des caractéristiques spécifiques qui reflètent les difficultés générales que rencontrent les systèmes éducatifs pour offrir aux élèves une éducation de qualité. Pour montrer l'interdépendance de ces approches dans la logique de remédiation visant à améliorer la qualité de l'apprentissage du français, nous nous sommes concentrés sur une approche chronologique. Nous avons décrit ensuite les méthodes les plus couramment utilisées par les enseignants pour permettre aux élèves d'acquérir les compétences visées dans les programmes des « Langues et communications ». Puis, nous avons analysé l'interférence du français avec le bamanankan. Pour ce faire, nous avons tenté de mettre en évidence les mots que bamanankan a interféré ou emprunté au français et l'influence de la langue française sur eux. Cela nous a nécessairement conduit à analyser et à reconnaître les

changements phonétiques, phonologiques, morphosyntaxiques et lexicaux que subit notre langue maternelle (le bamanankan).

C'est ainsi que nous avons essayé d'évaluer l'impact des emprunts bamanankan et des ressources linguistiques qu'ils ont déployées pour des concepts appropriés initialement inconnus. Ainsi, afin de mieux examiner le bien-fondé de contact du bamanankan avec le français, nous nous sommes efforcés de mettre en évidence le processus d'intégration du français au bamanankan dans deux contextes linguistiques différents, un milieu analphabète et un milieu lettré. En effet, nous avons constaté que bamanankan a emprunté au français, enrichissant considérablement son lexique, tout en améliorant et élargissant son vocabulaire. C'est déjà positif et toujours fait de manière méthodique et mesurée. Aujourd'hui, au Mali, le locuteur bambara non lettré peut souvent saisir l'essentiel d'un message diffusé en français.

Cependant, le prestige de la langue source conduit souvent les pratiquants qui se sentent et prétendent se distinguer de la langue cible en parlant la langue source à introduire systématiquement des mots dans des constructions syntaxiques de la langue « *péjorative* » ou la langue cible.

Pourtant, la généralisation systématique de cette attitude ne conduit qu'à la déformation de la langue cible, qui se voit substituer beaucoup de ses signifiants par ceux de la langue source. Cette substitution est compréhensible si, par hasard, le signifiant emprunté à la langue « *méliorative* » ou langue source n'existe pas dans la langue cible, mais ce n'est pas toujours le cas.

Il a également été fréquemment observé chez les locuteurs bambaras lors des interférences français-bamanankan. La langue bambara est ainsi dénaturée au-delà de toute reconnaissance. Qui aurait pensé que « *patisakana* » est une expression importée par les anciens combattants maliens des champs de bataille pour signifier « la partie sanglante » ? Qui aurait pensé que l'expression exclamative « *wala !* » que les enfants maliens prononcent habituellement est une variante du mot français, « voilà ! ». Le même terme est utilisé dans le sens de « ok » ou « ça y est ! » ; « *latikolon* », parfum en bamanankan vient du français « Eau de Cologne ».

Quand la majorité des maliens n'est pas consciente de ces travestissements, il y en a qui s'en sont rendu compte. Nous notons également qu'il existe une certaine volonté d'attirer l'attention du public sur ces phénomènes qui menacent « *l'authenticité* » du bamanankan. Cela explique certainement la fréquence des compétitions de chaînes privées et publiques ces dernières années, appelées en bamanankan « *ote anw ka kan ye* », signifie en français « ce n'est pas votre

langue ». La règle du jeu est de faire parler les intervenants pendant quelques minutes sur des sujets aussi variés-que possible. Au final, celui qui réussira à passer les minutes imparties sans utiliser le moindre mot français dans son bamanankan sera récompensé. Cependant, rares sont ceux qui y arrivent.

Cet exemple suffit à prouver que l'interférence français-bamanankan existe vraiment. Même dans les régions reconnues comme « *berceau* » et lieu d'origine de la langue bambara, comme : Ségou, Baniko, Bélé Dougou, Djitoumou, il y a en réalité très peu de personnes qui peuvent s'exprimer en bamanankan sans employer aucun mot français. La conséquence est que l'interférence est prépondérante. Il forme également un mélange de langues, et le risque d'assister à la naissance du créole ou du pidgin au lieu du bamanankan n'est pas à exclure.

Des interférences étant également observées dans l'enseignement du français en combinaison avec le bamanankan, donc les problèmes posés par l'enseignement en langue nationale devaient être résolus. Aujourd'hui, une volonté politique forte est nécessaire pour mettre en œuvre toutes les décisions collectives. Un suivi et une évaluation rigoureux et réguliers sont nécessaires. Dès lors, les innovations doivent être délibérées et non imposées crûment, afin que l'on ne dise plus « notre système éducatif n'est qu'un laboratoire » ou encore « le système éducatif malien est un champ d'expérimentation de toutes sortes d'innovations ».

Le curriculum qui remplace la Pédagogie Convergente (PC) doit être confié dans sa conception à des administrateurs compétents. Les acteurs doivent être formés à une approche par compétences. Aujourd'hui plus que jamais, il y a un besoin urgent de formation progressive des enseignants, notamment ceux de français.

En résumé, il ne faut pas sous-estimer l'importance de l'emprunt des mots français par les bamanankan lors du contact de ces langues. Il en est de même pour leur impact dans le système phonologique du bamanankan, qui risque d'être gravement déformé.

Ce n'est un secret pour personne qu'au Mali il est presque impossible pour la majorité des locuteurs lettrés bambaras de tenir un discours exclusivement en bamanankan sans utiliser des mots ou des phrases en français. Les poids en bamanankan sont des mots tels que : « *kabi, kabii, kabini* » → (parce que, depuis que, dès que), « *ngaa* » → (mais), « *wali, walima* » → (ou bien), « *sabu* » → (parce que, en effet), « *folo* » → (premier), « *wasaden* » → (député), etc., tendent à disparaître au profit de leurs équivalents français.

L'accroissement du nombre d'alphabétisés a également pour conséquence l'augmentation des emprunts « *directs* » au français. D'où la dénaturalisation du bamanankan pendant que les illettrés ne se servent plus de leurs compétences linguistiques pour faire de la néologie

spontanée à travers les calques comme « *nɛgɛsɔ* » (cheval de fer) → pour (bicyclette), « *jíkuru* » (pierre d'eau) → pour (eau glacée), « *tají* » (eau au feu) → pour (carburant). Dans ce cas des néologismes spontanés, l'identité de la langue est généralement préservée.

Les lettrés aussi produisent des néologismes spontanés même si ce cas de figure est rare. Ce sont généralement des « *mots hybrides* » : bamanankan-français. Des mots comme : « *kɔɔcratie* », « *kɔɔ* » → signifie en bambara (grand frère), donc (pouvoir des grands frères, droit d'aînesse) ; « *kábakomatique* », « *kábako* » en bambara veut dire (extraordinaire, étonnant, miraculeux). Donc le monème grammatical « tique » ne sert ici qu'à adjectiver doublement.

Par ailleurs, il n'est possible de dénier que la langue ait besoin de recevoir dans son système des concepts étrangers, ce qui est une question de dynamisme et de pérennisation. Cependant, dans le cas du bamanankan et des langues africaines en général, des mesures urgentes doivent être prises.

Pour ce qui concerne l'introduction des langues nationales dans le système éducatif malien, il faut une adhésion sans faille des acteurs scolaires et/ou des parents d'élèves. En outre l'échec des dites innovations ne résulte-t-il pas également du fait qu'elles ne semblent pas avoir emporté ni l'accord total des autorités en place ni celui des populations, dont beaucoup pensent que ces langues nationales présentent un danger réel pour le français. Au contraire dotées d'une terminologie technique fort restreinte, elles offrent a priori une grande chance à la langue française, indéniable facteur d'unité, véhicule de communication internationale. Toute langue maternelle recèle des vertus irremplaçables : « *aw ni segen, aw ni baara* » → (équivalent de merci pour le travail accompli) suscite plus d'émotions qu'une langue d'adoption. Ainsi le dirait Sabine Mehnert (2015 :1) « *traduire, c'est trahir* »¹⁴⁸, certains aspects de la culture immatérielle perdraient leur mystique et leur symbolique s'ils étaient sortis de leur contexte géographique et patriarcal.

Généralement en Afrique et particulièrement au Mali, la cohabitation du français avec les langues nationales (une polygamie sans danger) est à encourager. À noter qu'en devenant une des langues étrangères au Mali, le français s'adapte aux nouvelles conditions, des néologismes, nombreux usages divergents font émerger « *dibiterie* » → (rôtisserie au Mali), « *compétir* » → (prendre compte à une compétition), « *essencerie* » → (station d'essence), « *tablier* » → (vendeur des rues utilisant un étal), etc., font partie de vocabulaire de la langue française au

¹⁴⁸ Sabine Mehnert., « "traduire, c'est trahir" ? Pour une mise en question des notions de vérité, de fidélité et l'identité à partir de la traduction », Revue de la jeune recherche franco-allemande, 2015, p. 1. Voir : <https://journals.openedition.org/trajec/1649>. Consulté, le 13/03/2023.

Mali.

Troisièmement, nous avons fait ressortir que ces deux langues s'interfèrent à différents niveaux linguistiques. Ce constat a été fait chez des élèves qui apprenaient à la fois le français et le bamanankan. Nous avons donc essayé d'utiliser des exemples concrets tirés de séquences d'observation en classe et des copies d'évaluations des élèves bilingues de différents niveaux de l'enseignement fondamentale premier cycle. L'expérience faite avec eux en situation de classe et de considérations générales, non seulement de comprendre l'origine des interférences entre la langue maternelle et la langue cible, mais également d'envisager différentes remédiations propres à certains types d'interférences. Cependant, quel que soit le type d'interférence, il nous semble juste de reconnaître aussi la part de vérité de la ligne d'idées qui voudrait que le remède à l'interférence ne soit autre que celui de l'ignorance.

S'agissant des interférences dans le domaine de l'expression orale et écrite qui a constitué l'objet de notre étude, à travers nos propositions de remédiations faites, les élèves peuvent parvenir à acquérir une certaine autonomie méthodologique. Les expressions orales et écrites intégralement rédigées en français avant d'être traduites littéralement disparaîtront au profit d'une réflexion préalable sur les mots clés. C'est là où la notion de systèmes linguistiques différents commence à se mettre en place et nous avons pris conscience du fait que les systèmes français et bamanankan ne peuvent et ne doivent être mis en parallèle qu'avec grande précaution et parcimonie. L'ultime étape consiste à cet effet à faire prendre conscience aux élèves que cette diversité linguistique peut s'étendre aux domaines culturels et constitue la marque d'une façon de percevoir le monde qui reste propre à chaque pays. Réside ici une des plus belles missions de l'enseignant : celle de l'ouverture au monde extérieur.

Sur le plan de la morpho-phonologique, après l'analyse des unités recueillies sur le terrain, nous avons constaté que partout où il y a l'inexistence d'un son donné, dans l'une des deux langues en présence, ce son est remplacé par le son le plus proche. Le domaine lexico-sémantique, phonétique et phonologique s'est révélé dans cette étude comme le plus exposé aux phénomènes d'interférences. Tandis que la stylistique et la morphologie se sont révélés les moins affectés par les interférences.

Nous pouvons donc affirmer que l'élève dans des situations d'apprentissage, procède soit à la « *bamanankanisation* » des mots ou structures linguistiques, propres au français et inversement, à la « *francisation* » des unités linguistiques du bamanankan.

En effet, le passage du bamanankan au français pose de nombreux problèmes, compte tenu de la spécificité de chacune de ces deux langues. Les problèmes sont de nature diverse et leur

ampleur est strictement fonction de la compétence pédagogique de l'encadrement. Tous les problèmes inhérents à l'enseignement bilingue n'ont pas été traités de manière exhaustive dans la présente étude, les écoles concernées étant situées assez loin du capital (Bamako). Or dans un tel cas, seul un suivi particulier peut permettre de cerner les problèmes dans leur juste dimension et de se faire une idée réelle de l'origine des difficultés qui peuvent être quelquefois circonstanciées.

Malgré tout, nous sommes parvenus à certains résultats, obtenus à partir de la confrontation des hypothèses formulées à la réalité sur le terrain au Mali. En effet la structure syntaxique du bamanankan n'a aucune influence sur la phrase française. Les élèves arrivent à mettre tous les éléments dans leur distribution respective. Les problèmes à ce niveau sont surtout les erreurs grammaticales et lexicales.

Les difficultés fondamentales de l'apprentissage du français sont les interférences phonétiques, phonologiques, et la polyvalence phonémique de certaines lettres de l'alphabet française.

L'influence de la langue maternelle précédemment étudiée empêche souvent les élèves d'arriver rapidement à une prononciation correcte de certains sons de la langue française. Cela a pour conséquence des nombreuses erreurs de lecture et d'écriture. Malgré le corpus assez limité, les séquences d'observations en classe et les copies des évaluations faites par les enseignants montrent que les erreurs d'orthographe d'origine lexicale, phonétique, phonologique détiennent la plus grande fréquence. L'enseignant doit par conséquent déployer beaucoup d'effort dans ce domaine.

Quatrièmement, nous avons recueilli les représentations des enseignants bilingues pour nous expliquer les difficultés qui ont pu justifier la variation méthodologique d'une école à l'autre. Il en est ressorti des problèmes d'adhésion à l'enseignement bilingue, de formation d'enseignants, de documentation, d'instrumentation de la langue nationale. Ces problèmes ont eu comme conséquence l'hybridation avec les anciennes pratiques et le recours à la traduction comme méthode d'enseignement. Nous avons analysé des pratiques qui ont pu justifier cette constatation.

En effet, l'analyse des pratiques observées a montré un manque de formation des enseignants bilingues dans la responsabilisation de l'élève dans sa propre formation. Le savoir demeure toujours, et pour une large part, l'apanage de l'enseignant. Car, le monopole de la parole en classe empêche toute interaction avec l'élève, et de ce fait, maintient l'élève dans une situation de passivité. En outre, la traduction et l'alternance codique sont apparues comme les principales stratégies de facilitation de compréhension du discours interlocutoire de l'enseignant. A la suite

des analyses, nous avons proposé un modèle de démarche censé pouvoir optimiser le transfert des acquisitions d'une langue à l'autre. Ce modèle, même s'il reste à expérimenter et évaluer pour juger de sa pertinence, a le mérite d'être une amorce dans la recherche des solutions au problème de transfert dans les écoles bilingues au Mali.

Enfin, à partir d'une étude comparative de l'enseignement bilingue au Mali et au Sénégal à travers l'analyse de quelques manuels scolaires, nous avons montré que les matériels didactiques en usage dans les classes bilingues au Mali ne sont pas adaptés à l'objectif recherché par l'enseignement bilingue. Dans leur conception, les manuels maliens gagneraient à s'inspirer du modèle sénégalais qui offre la même dignité linguistique et didactique à la langue nationale et au français, grâce aux traitements accordés aux savoirs enseignables. Aussi avons-nous fait remarquer que le profil des maîtres, fondée sur le contenu des formations acquises dans les écoles de formation, n'est pas non plus adapté aux caractéristiques de l'enseignement bilingue. La prise en compte d'une didactique de convergence dans les programmes initiaux de formation des maîtres contribuerait à améliorer les pratiques pédagogiques dans les classes bilingues. Cette étude a pu être réalisée par la suite des travaux de recherche dans le souci de comprendre et d'interpréter un fait de multilinguisme récurrent et d'actualité.

Cet aspect, pris comme notre thème de recherche parmi tant d'autres faits linguistiques, méritait d'être traité afin d'y attirer l'attention des linguistes et des chercheurs et nous espérons que les autres aspects seront clarifiés par d'autres afin que de meilleures compréhensions puissent être faites de ce phénomène.

Nous terminons notre étude par la formulation suivante : le bamanankan prend ineluctablement de l'ampleur en terme d'emprunts massives sur le terrain. Toutefois, si rien n'est fait pour contrecarrer cette avancée, n'allons-nous pas assister à une sorte de créolisation de cette langue ?

En outre, l'établissement d'une recherche approfondie avec pour objectif de produire des statistiques des erreurs d'interférences pour les élèves bilingues du Mali, pour mieux élucider la question d'apprentissage en milieu scolaire.

Références bibliographiques et Sitographie

Rubrique 1 : Bibliographiques

ABOLOU Camille Roger, « *Le français populaires africains. Franco. Véhiculaire, franc-bâtard, franco-africain.* » Paris, , - Côte d'Ivoire, 2012, 216 p.

ALIDOU Hassana, BROCK-UTNE Birgit & al, « *Expérience 1 : Pratiques d'enseignement. Enseigner dans une langue familière aux élèves.* » In : *Optimiser l'apprentissage et l'éducation en Afrique – le facteur langue : Etude/bilan sur l'enseignement en langue maternelle et l'éducation bilingue en Afrique subsaharienne*, Libreville : ADEA/GTZ/Unesco, 2006a, (212) pp. 97-115.

ALIDOU Hassana, BROCK-UTNE Birgit & al, « *Expérience 2 : Élèves actifs – Apprentissage dans une langue commune.* » In : *Optimiser l'apprentissage et l'éducation en Afrique – le facteur langue : Etude/bilan sur l'enseignement en langue maternelle et l'éducation bilingue en Afrique subsaharienne*, Libreville : ADEA/GTZ/Unesco, 2006b, (212), pp. 116-135.

AMSELLE Jean Loup, « *L'ethnicité volonté et comme représentation : une proposition des peuls du wasolon.* » *Annales, Histoire, Sciences Sociales*, 1987, pp. 465-489.

AMSELLE Jean Loup, « *Logiques métisses.* » *Anthropologie de l'identité en Afrique et ailleurs*, Paris, Payot, 1990, 257 p.

BAILLEUL Charles, « *Dictionnaire Bambara-Français* », Bamako, Editions Donniya, 2007, 476 p.

BARRETEAU Daniel, « *Langues et culture dans le bassin du lac Tchad.* » ORSTOM (IRD), Paris, 1984, 216 p.

BEC Pierre, « *Les interférences linguistiques entre gascon et languedocien dans les parlers du Comminges et du Couserans* », *Essai d'aréologie systématique* Paris, PUF, 1968, 376 p.

BEDARI Issoufi, « *le songhay : emprunts et interférences linguistiques* », Bamako, ENSup, 1996, 120 p.

BELLENGER Lionel & PIGELET Philippe, « *Le dictionnaire de la formation et du développement personnel à l'usage des formateurs et des enseignants* », Paris : ESF Edition, 1996, 336 p.

BENVENISTE Émile, « *Problèmes de linguistique générale II.* » Paris, Gallimard, 1974, 288 p.

BERBAUM Jean, « *Wolfs (J-L). Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage* », In : *Revue française de pédagogie*, 1999, Vol 129, pp. 165-166.

BERTRAND Olivier, « *La construction du lexique français.* » Séminaire MoDyCo, UMR 7114 MoDyCo Paris Ouest Nanterre La Défense (inédit), 2013.

BESSE Henri & PORQUIER Remy, « *Grammaire et didactique des langues* », Paris : Crédit/Hatier, 1984, 286 p.

BESSE Henri, « *Cominuis et sa méthode d'enseignement graduée* » In : *Langue française, grammaires d'enseignants et grammaires d'apprenants de langue étrangère*, sous la direction de Jean-Claude Beacco et Remy Porquier, 2001, n° 131, pp. 7-22.

BLANCHET Philippe & CHARDENET Patrick, « *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures* », Editions des archives contemporaines, 2011, 523 p.

BLOCH Carole, « *De petits livres dans de petites mains, à l'occasion de l'Année des langues africaines : projet "Histoires d'Afrique".* » In : *Alphabétisation et diversité linguistique dans une perspective globale.* Edition du Conseil de l'Europe, 2007, pp. 51-65.

LE BOTERF Guy, « *Construire les compétences individuelles et collectives* », Éditions d'Organisation, Paris, 2000, 206 p.

CALVET Louis-Jean, « *Linguistique et colonialisme : petit traité de glottophagie* », Paris, Payot, 1974, 236 p.

CALVET Louis-Jean, « *La guerre des langues et les politiques linguistiques* », Paris, Hachette Littératures, 1999, 293 p.

CALVET Louis-Jean, « *Les langues véhiculaires* », Paris, PUF, (Que sais-je ? n° 1916). In : *L'information Grammaticale*, 1981, n° 12, 128 p.

CALVET Louis-Jean, « *La guerre des langues et des politiques linguistiques* », Paris, Payot, 1987, 294 p.

- CALVET Louis-Jean, « *Une écologie des langues du Monde* », Paris, Plon, 1999, 304 p.
- CALVET Louis-Jean, « *La sociolinguistique* » Série *Que sais-je ?* Paris, Presses universitaires de France, 2013, n° 8, 128 p.
- CALVET Louis-Jean, « *La sociolinguistique* » Série *Que sais-je ?* Paris, Presses universitaires de France, 2017, n° 9, 128 p.
- CALVET Louis-Jean, « *Il était une fois 7000 langues* », Paris, Fayard, 2011, 267 p.
- CANUT Cécile, « *Dynamique plurilingue et imaginaire linguistique au Mali : entre adhésion et résistance au bambara* », Langage Société, 1996, pp. 55-76.
- CANUT Cécile, « *À la frontière des langues* » : *Figures de la démarcation*. Cahiers d'études africaines, 2001, p. 443-464.
- CANUT Cécile, « *Le Spectre identitaire. Entre langue et pouvoir au Mali* », Lambert Lucas, 2008, 230 p.
- CANUT Cécile, « *Activité épilinguistique, insécurité linguistique et changement linguistique* », Bretegnier A., Ledegen G. (eds.), Sécurité/insécurité linguistique, terrains et approches diversifiés, propositions théoriques et méthodologiques, en hommage à N. GUEUNIER, Paris, L'Harmattan, Espaces francophones, 1999, p. 105-122.
- CANUT Cécile, « *Langues et filiation en Afrique* », Les Temps Modernes, 2002, vol. 4, n° 620-621, pp. 410-440.
- CHAUDENSON Robert, « *Mondialisation : la langue française a-t-elle encore un avenir ?* » Paris, Didier Erudition (langue et développement), 2000, 238 p.
- CNE, « *Les innovations pédagogiques au Mali* », MEN du Mali, (41), 2001, pp. 18-28.
- COYLE Do, « *Relever le défi : le programme de 3 C.* » *Une nouvelle perspective sur l'enseignement et l'apprentissage des langues modernes*. Multilingual Matters Ltd, 2000, p. chapitre 9.
- CUMMINS Jim, « *La langue maternelle des enfants bilingues : qu'est-ce qui est important dans leurs études ?* » In SPROGFORUM, 2001, n° 19, 2001, p. 15-20.
- CUMMINS Jim, « *The role of primary language development in promoting educational success for language minority students.* » In : California State Department of Education, *Schooling and*

Language Minority Students: A Theoretical Framework. Los Angeles : Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University , 1980, p. 3-49

CUQ Jean Pierre, « *Introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère* », Paris : Les Editions Didier, 1996, 127 p.

CUQ Jean Pierre, « *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde.* » CLE international, 2003, 303 p.

DAFF Moussa, « *Esquisse pour une démarche méthodologique de didactique convergente dans l'enseignement bilingue en francophonie africaine : cas du partenariat didactique français/wolof au Sénégal.* » in *Glotopol* N° 18, Hommage à Caitucoli, 2011, p. 34-44.

DEBOVE-REY Josette « *Le metalangage : étude linguistique du discours sur le langage.* » Le Robert, 1986, 318 p.

DE KETELE Jean Marie, *Guide du formateur*. Coll. « *Pédagogies en développement* », Bruxelles: De Boeck-Wesmael, 1989, 254 p.

DELAFOSSÉ Maurice, « *Les langues de l'Afrique* », Edité par T. XXX, 1920.

DEMBÉLÉ Lamine, « *Conception des manuels scolaires* ». Bamako : Atelier de formation des formateurs d'enseignement des écoles à curricula, 2006, 126 p.

DIA Mamadou, « *Analyse critique et perspective de la pédagogie convergente et du curriculum bilingue au Mali : cas du bamanankan et du français* » Thèse de doctorat unique en sciences du langage, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar, Faculté des Lettres et des Sciences humaines, 2012 , 351 p.

DIAKITÉ Drissa, « *La crise au Mali* », Université du Mali, Bamako, Mali. *Nordic journal of African studies* 9(3), 2000, p. 6-28.

DIALLO Koura PhD, Dr. FOMBA Cheick Oumar & al, « *Qualité de l'éducation de base au Mali : une bibliographie annotée de 1992-2002* », R O C A R E – Mali avec le soutien de l'ADEA, 2003, 70 p.

DIALLO Cheick Oumar, « *L'alternance codique pour les Francophones africains : le cas du Mali.* », Mémoire de Master 1 à l'Université de Limoges, 2016, 40 p.

DIALLO Cheick Oumar, « *« La situation sociolinguistique, linguistique et didactique du français pour les pays francophones d'Afrique : le cas du Mali.* » Mémoire de Master 2 à Université de Limoges, 2017, 88 p.

DIARRA Abdramane & HAÏDARA Youssouf. M, « *Etude sociolinguistique sur l'identification des langues nationales dominantes par zone et du potentiel enseignant par langue (Rapport)* ». Ministère de l'éducation de Base, 1999.

DJIAN Jean Michel, « *Les manuscrits de Tombouctou* », JC Lattés, 2012, 192 p.

Document de l'Ecole et Langues Nationales en Afrique (ELAN)., « *Une synthèse de l'évaluation des élèves* » Bamako (Mali), 2014, 80 p.

DUBOIS Jean, « *Dictionnaire de linguistique* », Librairie Larousse, 1973, 516 p.

DUBOIS Jean & al, « *Dictionnaire de linguistique et des Sciences du langage.* » Paris, Larousse, 1994, 514 p.

DUBOIS Jean, « *Grand dictionnaire linguistique et sciences du langage* », Edition Larousse, 2007, 576 p.

DUMESTRE Gérard, « *Bibliographie des ouvrages parus en bambara. In Mandenkan* » n° 26 : 1993, p. 67-90.

DUMESTRE Gérard, « *Stratégies communicatives au Mali : Langues régionales, bambara, français* », Didier Erudition, 1994, 364 p.

DUMESTRE Gérard, « A propos d'éléments transcatégoriels en bambara. In Mandenkan » n°32 : 1997, p. 35-46.

DUVERGER Jean, « *L'enseignement en classe bilingue* », Paris, Hachette, 2005, 139 p.

GAJO Laurent, TRONCY Christel & al, « *Politiques linguistiques et enseignements plurilingues francophones : entre langue, pouvoir et identité* », Revue de Sociolinguistique, 2009, n° 13, 207 p.

GAONAC'H Daniel, « *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère* », Paris : Hatier (collection Langues et Apprentissage des Langues), 1987, 239 p.

GARDNER-CHLOROS Pénélope, « *Code-switching : approches principales et perspectives.* » Revues linguistique, 1983, vol 19, n° 2, pp. 24-54.

GASSAMA Makhyli, « *La langue d'Ahmadou Kourouma, ou Le français sous le soleil d'Afrique* », Paris, Karthala, 1995, 136 p.

GASSE Stéphanie, « *L'éducation non formelle : quel avenir ? Regard sur le Mali* ». Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Tome I, Université de Rouen, Département des Sciences de l'éducation, 2008, 358 p.

GERMAIN Claude, « *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire* », Paris, CLÉ International, 1993, 351 p.

GOFFMAN Erving, « *Les rites d'interaction* », Paris, Minuit, 1973, 236 p.

GOMBERT Jean Émile, « *Le développement des activités métalinguistiques chez l'enfant : le point de la recherche* », in *Etudes de Linguistique Appliquée*, numéro 62, Didier Erudition, Paris, 1986.

GOMBERT Jean Émile, « *Le développement métalinguistique* », Paris, Presses Universitaires de France, 1990, 295 p.

GONIN Patrick, KOTLOK Nathalie, PÉROUSE de MONTCLOS Marc Antoine (dirs), « *Maliens de l'étranger, la tragédie malienne* », Paris : Vendémiaire Editions, Géographies, 2013, 343 p.

GREENBERG Joseph, « *Some Universals of Grammar with Particular Reference to the Order of Meaningful Elements.* », In Joseph Greenberg, ed., *Universals of Language*, London : MIT Press, 1963, pp. 73-113.

GUMPERZ John, « *Sociolinguistique interactionnelle.* » Paris, Harmattan, 1989, pp. 231-243.

HAÏDARA Youssouf. M, « *Didactique des langues nationales en convergence avec la didactique des langues partenaires.* » Dans : *Penser la francophonie, concept, actions, outils linguistiques.* Paris, Actualités Scientifiques, AUF, Editions des Archives Contemporaines, 2004.

HALAOUI Nazam & al, « *L'éducation bilingue en Afrique subsaharienne.* » (Enseignement dans deux langues), Burkina Faso, Congo-Kinshasa, Guinée, Mali, Niger et Sénégal, O.I.F., Paris, 2009, 413 p.

HAUGEN Einar, « *La langue norvégienne en Amérique : une étude sur le comportement bilingue.* » Bloomington par Indiana University Press, 1969, 699 p.

HOUIS Maurice, « *Anthropologie linguistique de l'Afrique noire.* » Paris, PUF, 1971, 232 p.

Institution National de la statistique (INSTA) : statistique ont été donné par l'Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako, 2014.

JACOBSON Roman, « *Essais de linguistique générale* », Les Editions de Minuit, Paris, 1963, 260 p.

JULIA Catherine, « *Fixer le sens ? La sémantique spontanée des gloses de spécification du sens* », Presses de la Sorbonne nouvelle, 2001, 298 p.

KANÉ Soumana, « *Manuels utilisés dans l'enseignement de la langue dans les écoles à pédagogie convergente : disponibilité et utilisation.* » In *Nordic Journal of African Studies*, 2000, 9(3), pp. 66-79.

KANE Cheick Hamidou, « *L'Aventure ambiguë.* » Paris : Julliard, 1961, 207 p.

KEVIN Durkin « *Développement du langage dans les années scolaires.* » Londres : Croom Helm, 1986, 175 p.

La constitution du Mali, « *L'article 33 de la loi d'orientation* », 1999.

LAMBERT Wallace. E, « *Effects of bilingualism on the individual. Bilingualism : Psychological, Social and Educational Implications.* » New York, Academic Press, 1977, pp. 15-28.

LAVAUULT-OLLÉON Élisabeth, « *Fonctions de la traduction en didaction des langues : apprendre une langue en apprenant à traduire.* » Paris, Didier Érudition, 1998, 126 p.

LÉON Pierre, « *l'Analyse du discours.* » Montréal, Centre éducatif et culturel, 1976.

LEZOURET Lise-M. & CHATRY-KOMAREK Marie, « *Enseigner le français en contextes multilingues dans les écoles africaines* », Paris, Harmattan, 2007, 328 p.

LÜDI Georges & PY Bernard « *Être bilingue.* » Bern : P. Lang, 2003, vol 1, n° 3, 203 p.

MAHMOUDIAN Mortéza, « *Pour enseigner le français, présentation fonctionnelle de la langue* », Presses Universitaires de France, 1976, 428 p.

MALHERBE Michel, « *Les cultures de l'Humanité.* » Editions du Rocher, 2000, 333 p.

MARTINET André, « *Eléments de linguistique générale.* » Paris, Armand Colin, 1967, 216 p.

MARTINET Jeanne, « *De la théorie linguistique à la l'enseignement de la langue* », Paris, Presse Universitaire de France, 1972, 238 p.

MENDELHSON Patrick, « *Le concept de transfert.* » In Meirieu, 199, pp. 11-19.

Ministère de l'Éducation de Base au Mali, « *L'enseignement Fondamental au Mali.* » Institut international de planification de l'éducation, 1993.

MOFFET Jean-Denis, « *Le transfert : le bon ou le mauvais génie de l'apprentissage.* » Québec français, 1993, n° 88, p. 33-35.

MOUNIN Georges, « *Clefs pour la sémantique.* » Paris, Seghers, 1972, 268 p.

N'DIAYE Bokar, « *Groupes ethniques au Mali.* » Edition populaires- Bamako, 1970, 479 p.

N'DIAYE Geneviève, « *Les aspects et problèmes du bilinguisme* », Université Cheick Anta DIOP de Dakar (UCAD), 1967, 293 p.

NICOLAÏ Robert, « *Les dialectes du songhoï : contribution à l'étude des changements linguistiques.* » Paris, SELAF, 1981, 302 p.

NOYAU Colette, « *L'école comme environnement linguistique de transmission et d'acquisition du français en Afrique subsaharienne : la langue modelée par l'école.* » In : Ngalasso-Mwatha M. (dir), *L'environnement francophone en milieu plurilingue.* Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux, coll. Etudes africaines et créoles, 2012, n°4, pp. 81-102.

OUANE Adama, « *Vers une culture multilingue de l'éducation.* » Institut de l'UNESCO Pour l'Éducation (IUE), 1995, 472 p.

OUOLOGUEM Drissa, « *Survie de la langue maternelle en milieu urbain : Cas des vieilles familles dogons de Missira.* » FLSL, Bamako, 2015, 88 p.

PAMANTA Demba, « *L'utilisation des langues nationales au premier cycle de l'enseignement fondamental au Mali : cas du fulfulde.* » Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation à l'ISFRA de Bamako, 2012, 275 p.

POPLACK Shana., « *Sometimes I'll start a sentence in Spanish y Termino en español* »: toward a typology of code-switching, *Linguistics*, 1980 (18), pp. 581-618.

Rectorat de l'université de Bamako, 2014.

RGPHM (Recensement Général de la Population et de l'Habitat du Mali.) Institution National de la statistique (INSTA), 2009.

RGPHM (Recensement général de la population et de l'Habitat du Mali.) Institution National de la statistique au Mali (INSTA), 2021.

GALISSON Robert & COSTE Daniel, « *Dictionnaire de didactique des langues.* » Paris, Hachette, 1976, 612 p.

ROBERT Jean-Pierre, « *Dictionnaire pratique de didactique du FLE.* » Nouvelle édition revue et augmentée, OPHRYS, 2002, 176 p.

ROMAINE Suzanne, « *Bilinguisme.* » Oxford, Blackwell, 1995, 384 p.

SAUSSURE Ferdinand, « *Cours de linguistique générale.* » Paris, Payot, 1916, 336 p.

SKUTNABB-KANGAS Tove, « *Linguistic Genocide in Education - or worldwide diversity and human rights?* » Mahwah, N. J., London, Lawrence Erlbaum Associates, 2000, 769 p.

TALL Soda « *Contrastive study of Wolof and French: mutual interferences.* » Université Cheick Anta DIOP de Dakar (UCAD), 2014, 71 p.

TARDIF Jacques, « *Le transfert des apprentissages.* » Montréal, Editions logiques, 1999, 222 p.

THIEBERGER Richard, « *Les langues vivantes dans l'enseignement supérieur.* » Nice, Edition Les Belles Lettres, 1979, 108 p.

TREFAULT Thierry, « *L'école malienne a l'heure du bilinguisme.* » Paris, Didier Erudition – AIF, Coll (Langues et développement), 1999, 384 p.

TROUBETZKOY NICOLAÏ Sergueïevitch, « *Principes de phonologie.* » Paris, Editions Klincksieck, 1949, 396 p.

Union des Radios et Télévisions Libres du Mali, 2006.

VIGNER Gérard, « *La grammaire en FLE.* » Paris, Hachette, 2004, pp. 159.

WAMBACH Michel, « *L'enseignement/apprentissage des langues aux adultes, Pédagogie convergente. Méthodologie différenciée.* » Ministère de la Communauté Française, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique, 1999.

WHARTON Sylvie, « *Représentations métalinguistiques de l'apprenant d'une langue "étrangère" et stratégies d'apprentissage.* » In : *Linx*, n°37. Métadiscours... Langues. Actes du colloque international du Groupe Recherche Jan Comenius en Linguistiques et Didactique des Langues, 1997, pp. 89-95.

YOUSSEF Natalia, « *La place de la grammaire dans l'enseignement/apprentissage du FLE (en particulier en FOS).* » Le HAL, Université de Cergy-Pontoise, France, 2012, 19 p.

Rubrique 2 : Sitographie

ATCHOARENA David , « *Le partenariat dans l'enseignement technique et professionnel : le concept et son application.* » UNESCO, 1998, 70 p.

Voir : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000111882>. Consulté le 19/08/2017.

BADR El Houdna, « *Les interférences linguistiques entre français et l'arabe marocain dans les productions écrites d'élèves du Baccalauréat* », Faculté des Lettres et Sciences humaines, Université Ibn Tofail – Kenitra, Maroc, 2015. Voir : <https://docplayer.fr/115308161-Les-interferences-linguistiques-entre-le-francais-et-l-arabe-marocain-dans-les-productions-ecrites-d-eleves-du-baccalaureat.html>. Consulté, le 17/02/2022

BÉRÉ Diakaria, « *Ouverture de lycée privée au Mali : De l'utile au désagréable.* » 2011. Voir : www.maliweb.net/category.php?NID=78264. Consulté le 19/08/2017.

CAROL Rita, « *La didactique de l'enseignement bilingue : enseignement disciplinaire et langage* », les cahiers de l'Acedle, 2015, 13 p. Voir : [rdlc-973 \(1\).pdf](#). Consulté, le 27/11/2021.

CHAUDENSON Robert & DOROTHÉE Rakotomalala, « *Situation linguistique de la francophonie. Etats des lieux* », journées de formation du réseau ODFLN Ouagadougou, 2004. Voir : [21685.doc \(live.com\)](#). Consulté, le 15/11/2020.

CISSÉ Morifing, DIARRA Abel & al, « *L'école communautaire au Mali.* » UNESCO, 2000, 225 p. Voir : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000122462>. Consulté le 19/08/2017.

KOUYATÉ Siriman, « *La charte de Kurukan Fuga* » Consiller au Cour d'appel de Kankan (Guinée Conakry), 1998. Voir : [KaboreLaCharteDeKurukafuga.pdf \(humiliationstudies.org\)](#). Consulté, le 02/04/2019.

CISSÉ N'do, « *Dictionnaire des noms de famille au Mali.* » 2021. Voir : <https://www.fakan.ml/Patronymes.html>. Consulté le 20/10/2021.

« *Civilisation et révolution dans l'Afrique antique* », Robert Paris, 2000. Voir : <http://www.matierevolution.fr/spip.php?article230>. Consulté le 19/07/2017.

DELAFOSSÉ Maurice, « *Haut – Sénégal – Niger (Soudan français)*. » Paris, Emile Larose, Libraire-Editeur, 1912, Première série, Tome III, 333 p. Voir : https://pure.mpg.de/rest/items/item_403657_5/component/file_403656/content. consulté, le 29/06/2018.

DIAWARA Ibrahima & al, « *Étude comparée des performances en français d'apprenants évoluant dans le système classique et système bilingue : cas de deux écoles de Bamako* », Ziglôbitha, Revue des arts, linguistiques, littérature & civilisation, Université de Peleforo Gon COULIBALY Côte d'Ivoire, 2020. Voir : 05-Ibrahim-Diawara-ok-PDF.pdf (ziglobitha.com), consulté le 29/06/ 2019.

DUBÉ Mario & TARDIF Jacinthe, « *Mémento pédagogique : petit guide pour grands enseignants*. » Université du Québec à Rimouski, 2010, 102 p. Voir : https://pedagogie.quebec.ca/sites/default/files/documents/outils/guide_memento_uqar-_document_final.pdf. Consulté, le 02/05/2023.

DYMEK Anne, « *L'iconicité filmique. Un métalangage de la perception ?* », Presses Universitaires de Liège, 2014, 21 p. . Voir : <https://doi.org/10.4000/signata.984>. Consulté, le 02/05/2023

ELSAADAH Abdelwahab, « *Analyse des interférences phonologique entre l'Arabe et le Français* », Revue bilingue semestrielle du département français, Faculté des Lettres, Université Misurata – Libye, 2016, n° (8), 20 p.
Voir : <https://misuratau.edu.ly/journal/norsud/upload/file/R-1009-6.pdf>. Consulté, 17/02/2022.

FARAJ SAAD Saad Fadel, « *L'alternance codique ou le code switching dans l'échange verbal* », DOCZZ, 2007, pp. 178-191.
Voir : <https://doczz.fr/doc/3799826/l-alternance-codique-ou-le-code-switching-dans-l-%C3%A9change->. Consulté, le 02/12/2021.

FOUCAMBERT Jean, « *Apprentissage et enseignement* ». In : Communication et langages, 1976, n°32, 12 p.
Voir : https://www.persee.fr/docAsPDF/colan_0336-1500_1976_num_32_1_4338.pdf.
Consulté, le 28/11/2021.

GAJO Laurent, « *Enseignement d'un DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation*. » Tréma, Revue international en Sciences de l'éducation et didactique, 2007, 13 p.
Voir : <https://journals.openedition.org/trema/448>. Consulté, le 28/06/2022.

GALLAIS Jean, « *Signification du groupe ethnique au Mali* », In : L'Homme, 1962, 13 p.

Voir : https://www.persee.fr/doc/hom_0439-4216_1962_num_2_2_366487. Consulté, le 29/06/2018.

GERARD Etienne, « *L'école déclassée, une étude anthropo-sociologique de la scolarisation au Mali : Cas des sociétés malinkés.* » Thèse (doctorat) à l'université Paul VALÉRY-Montpellier III, 1992, 725 p.

Voir : <https://www.documentation.ird.fr/hor/fdi:35288>. Consulté, le 05/09/2021.

GOURDIN Patrice, « *Touaregs du Mali. Des hommes bleus dans une zone grise.* » La revue géopolitique, 2013, 13 p. Voir : <https://www.diploweb.com/Touaregs-du-Mali-Des-hommes-bleus.html>, consulté, 31/03/2020.

GUERIF Noémie, « *Discours d'enseignements de FLE : l'ancrage communicatif du verbe* », Scolagram, Revue de didactique de la grammaire, Université d'Aix-Marseille, 2016, 10 p. Voir : <https://scolagram.u-cergy.fr/attachments/article/221/Guerif-Scolagram2.pdf>, consulté le 24/11/2021.

HAMERS Josiane. F & BLANC Michel, « *Towards a social-psychological model of bilingual development.* » Journal of language and social psychology, 1982, 21 p. Voir : <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=045fb855e3abf749056c244e9bbf96f335805123>. Consulté, le 02/05/2023.

KHELIFI Hanane, « *L'alternance codique dans l'émission radiophonique (media mania) de Jijel FM.* » Université Seddik Ben Yahia, Jijel, Algérie, Master en Sciences du langage, 2012, 150 p. Voir : <https://www.memoireonline.com/10/13/7486/L-alternance-codique-dans-l-emission-radiophonique-media-mania--de-Jijel-FM.html>. Consulté, le 26/11/2021.

KONTA Mahamadou & VYDRIN Valentin, « *Propositions pour l'orthographe du bamanankan.* » HAL open science, 2014, 34 p.

Voir : <https://shs.hal.science/halshs-01096608/document>. Consulté, le 16/12/2022.

L'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) : « *Dénombrement des francophones* », 2014. Voir : <http://www.francophonie.org/Denombrement-des-francophones.html>, consulté, le 20/06/2017.

La constitution de la République du Mali, 2018.

Voir : <http://www.courconstitutionnelle.ml/wp-content/uploads/2018/12/ConstitutionDuMali>. Consulté, le 28/10/2020.

La constitution de la République du Mali, 1992.

Voir : <http://www.courconstitutionnelle.ml/wpcontent/uploads/2018/12/ConstitutionDuMali.pdf>. Consulté le 28/10/2020.

LABDI Amel, « *L'analyse des erreurs en production écrite : Cas des élèves de 4^{ème} année moyenne au CEM Remichi Mohamed à Biskra.* » Université Mohamed Khider- Biskra, 2013, 71 p.

Voir : <http://archives.univ-biskra.dz/bitstream/123456789/5160/1/sf159.pdf>. Consulté, le 08/09/2022

LINGANI Oumar, « *Transferts d'apprentissage et domaines de connaissances dans les écoles bilingues dioula-français au Burkina Faso : Les mathématiques au primaire.* », Thèse, Université Paris Ouest Nanterre La défense, 2015, 404 p.

Voir : <https://theses.hal.science/tel-01228927/document>. Consulté, le 08/12/2022.

LOUA Seydou, « *Efficacité interne de l'enseignement supérieur malien* », Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation à l'université lumière Lyon 2, 2012, 309 p.

Voir : http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2012/loua_s/pdfAmont/loua_s_these.pdf. Consulté, le 02/10/2020.

MARZOUK Isa Ismaïl Moubarak, « *Le recours à la traduction et son rôle dans l'enseignement/apprentissage du FLE à Bahreïn.* » Hal Open Science, 2014. Voir : <https://theses.hal.science/tel-00958833>. Consulté, le 05/01/2022.

MEIRIEU Philippe, « *Le transfert de connaissances : éléments pour un travail en formation.* » Colloque, Université Lumière-Lyon 2, 1994, 12 p.

Voir : <https://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/transferttexte.pdf>. Consulté, le 29/11/2021.

MICHALIK Maria, « *Quelles motivations pour une classe bilingue francophone ? Analyse d'un exemple de l'enseignement bilingue en Pologne.* » Université Jagellonne Cracovie, 2007, 5 p. Voir : MICHALIK.pdf (ulb.ac.be). Consulté, le 27/11/2021.

MIJON Philippe, « *En quoi la notion d'interlangue est-elle utile au professeur FLE ?* » 2011.

Voir : <http://www.fle-philippemijon.com/theorie-de-lapprentissage/en-quoi-la-notion-d%e2%80%99interlangue-est-elle-utile-au-professeur-fle/?msckid=ff1a7b7fa9d011eca946618093ffb8b6>. Consulté, le 22/03/2022.

Ministère de l'Education de l'Alphabétisation et des langues nationales au Mali, « *Guide de l'enseignant à l'approche équilibrée* », Mali, Niveau I, 2009. Voir : https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/pa00j3hg.pdf. Consulté, le 13/12/2021.

MPANZU Mona, « *Cours de sociolinguistique sur le contact des langues.* » UIGE, Université ISCEI, 2015. Voir : <http://monampanzu.over-blog.com/2015/09/la-notion-du-contact-des-langues-quelques-reperes-theoriques.html>. Consulté, le 17/06/2021.

NAPON Abou, « *La problématique de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement primaire au Burkina Faso.* » In *Revue Sud Langues*, 2003, n° 2, pp. 154-156. Disponible sur : <http://www.sudlangues.sn/IMG/pdf/doc-50.pdf>. Consulté, le 30/01/2023.

NOUNTA Zakaria, « *Enseignement et apprentissage à travers l'école bilingue en milieu songhay dans les classes de 5^{ème} et 6^{ème} années des écoles fondamentales du CAP de GAO.* » Mémoire de DEA, ISFRA (Mali), 2011, 139 p.

Voir : modyco.inist.fr/transferts/PDF/MemDEA_ZakariaNOUNTA.pdf. Consulté le 19/08/2017.

NOUNTA Zakaria, « *Eveil aux langues et conscience métalinguistique dans les activités de classe des écoles bilingues songhay-français du Mali.* » Thèse soutenue, Université Paris Nanterre Défense, 2015, 410 p. Voir : <https://ct3.ortolang.fr/transferts/theses/nounta/These-Zakaria-Nounta.pdf>. Consulté, le 30/10/2021.

NOUR El Houda Bouarfa, « *L'analyse des erreurs en production écrite : Cas des apprenants de troisième année moyenne au CEM Dar El Ouassini- Maghnia- Tlemcen* », Mémoire de Master, 2018, 71 p.

Voir : <http://archives.univ-biskra.dz/bitstream/123456789/5160/1/sf159.pdf>. Consulté, le 07/01/2022.

NOYAU Colette, « *Transferts linguistiques et transferts d'apprentissage : Favoriser les transferts dans une didactique du bi-plurilinguisme.* » HAL Open Science, 2014, 8 p.

Voir : [Transferts_linguistiques_et_transferts_d'apprentis \(3\).pdf](#). Consulté, le 29/11/2021.

OBAE Maria-Cristina, « *Le métalangage en classe de FLE* », Le HAL archives-ouvertes, 2007, 15 p. Voir : <https://hal.science/hal-00360588>. Consulté, le 01/12/2021.

OUANE Adama et GLANZ Christine, « *Optimiser l'apprentissage, l'éducation et l'édition en Afrique : Le facteur langue.* » Etude bilan sur la théorie et la pratique de l'enseignement en langue maternelle et l'éducation bilingue en Afrique Subsaharienne, 2011, 379 p. Voir : <https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/212603f.pdf>. Consulté, le 27/11/2021.

OUHASSINE Chahrazed Meryem, « *Français en Algérie ou français d'Algérie ? Usages et représentations du français dans le discours publicitaire affiché en milieu urbain.* » Cahier AFLS Journal, Université Abou Bakr Belkaid Tlemcen, Algérie, 2004, 32 p. Voir : [https://afls.net/cahiers/20.2/5-CahiersAFLS20\(2\)-Ouhassine.pdf](https://afls.net/cahiers/20.2/5-CahiersAFLS20(2)-Ouhassine.pdf). Consulté le 24/05/2021.

PÉLADEAU Normand & FORGET Jacques, « *Le transfert des apprentissages et la réforme de l'éducation au Québec : Quelques mises au point.* » Revue des sciences de l'éducation, 2005, 24 p. Voir : Le transfert des apprentissages et la réforme de l'éducation au Québec : quelques mises au point (erudit.org), consulté, le 28/11/2021.

PERRENOUD Philippe, « *Vers pratiques pédagogiques favorisant le transfert des acquis scolaires hors de l'école* », Pédagogie Collégiale, Québec, 1997, Vol. 10, n°3. Voir :

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_04.html.
Consulté, le 29/11/2021.

PEREIRO Myriam, « *Être Doué pour les langues : Approches scientifiques et représentation sociales* », Archives Ouvertes en linguistique une collection proposée par Eliane Daphy, Université Nancy 2, 1999. Voir : *Etre doué pour les langues : approches scientifiques et représentations sociales - Archives ouvertes de la Linguistique* (inria.fr), consulté, le 03/02/2022.

POTH Joseph, « *L'enseignement d'une langue maternelle et d'une langue non maternelle : la mise en application d'une pédagogie convergente (version Afrique)* ». Centre International de Phonétique Appliquée - Mons. Guide pratique Linguapax, 1997a, n°4, 25 p. Voir : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116073?posInSet=6&queryId=N-EXPLORE-6eb80252-63b4-4e24-bdde-40758510d120>. Consulté, le 30/01/2023.

RASTIER François, « *Enjeux épistémologiques de la linguistique de corpus* », (Ce texte est issu d'une conférence aux deuxièmes journées de linguistique de corpus. Lorient. Il sera recueilli dans les Actes à paraître sous la direction de Geoffrey Williams aux Presses Universitaires de Rennes), 2002.

Voir : http://www.revue-texto.net/Inedits/Rastier/Rastier_Enjeux.html. Consulté, le 25/11/2011.

ROSEN Evelyne & PORQUIER Remy, « *Présentation. L'actualité des notions d'interlangue et d'interaction exolingue.* » HAL Open service, Université de Lille, 2003, 13 p. Voir : <https://hal.univ-lille.fr/hal-01592298/document>. Consulté, le 24/03/2022.

SAMSON Ghyslaine, « *Le transfert a-t-il un avenir dans l'apprentissage et l'enseignement.* » Cahiers Pédagogiques, 2002 Voir : <https://www.cahiers-pedagogiques.com/le-transfert-a-t-il-un-avenir-dans-l-apprentissage-et-l-enseignement/>. Consulté, le 28/11/2021.

SKATTUM Ingse, « *Si j'étais riche... Construction hypothétique en français parlé au Mali.* » le français en Afrique, 2011, 23 p. Voir : <http://www.unic.fr/bcl/ofcaf/26/SKATTUM>. Consulté, le 22/05/2018.

SKATTUM Ingse « *L'introduction des langues nationales dans le système éducatif au Mali : objectifs et conséquences.* » Journal of Language Contact- THEMA 3, 2010, pp. 247-270. Voir : <https://docplayer.fr/175488622-L-introduction-des-langues-nationales-dans-le-systeme-educatif-au-mali-objectifs-et-consequences.html>. Consulté, le 30/01/2023.

TOGOLA Fousseini, « *Et si nous remettons la laïcité à sa place ?* » 2017. voir : <http://maliactu.info/societe/et-si-nous-remettons-la-laicite-sa-place>. Consulté, le 19/02/2020.

UNESCO, « *L'éducation au Mali, Diagnostic pour le renouvellement de la politique éducative en vue d'atteindre les objectifs du Millénaire.* » 2007.

Voir : https://poledakar.iiep.unesco.org/sites/default/files/fields/.../resen_mali_2007_0.pdf. Consulté le 15/08/2017.

WANDJI Arnaud, « *Les enseignements de seconde génération pour la formation des citoyens aptes à promouvoir le vivre ensemble : Cas de quelques établissements d'enseignement secondaire de Yaoundé* », Yaoundé 1- Master en management, 2021. Voir : www.memoireonline.com/07/21/11947/m_Les-enseignements-deseconde-generation-pour-la-formation-des-citoyens-aptés--promouvoir-le-viv9.html. Consulté, le 28/11/2021.

Annexes

Annexe 1. Les textes illustratifs des mots français dans le bamanankan au milieu non lettré (journaux jɛkabaara et kibarū).....	353
Annexe 2. Texte intégral de l’entretien dans le milieu lettré.	363
Annexe 3. Graille d’observation des erreurs d’interférences des élèves bilingues français-bamanankan et les pratiques pédagogiques des enseignants.....	367
Annexe 4. Questionnaire des enseignants ainsi que les élèves sur la compréhension de curriculum (bilingue).....	371
Annexe 5. Les consignes des séquences des classes.....	374
Annexe 6. Transcription des enregistrements des séquences.....	376
Annexe 7. Exemples des copies d’évaluation des élèves bilingues	388
Annexe 8. Evocation cognitif du curriculum de l’enseignement fondamental, niveau 1	390
Annexe 9. . Documents officiels et juridiques	405
Annexe 10. Photo des classes de Kamakolé premier cycle et de Kayes N’di premier cycle de Kayes.....	407

Annexe 1. Les textes illustratifs des mots français dans le bamanankan au milieu non lettré (journaux jekabaara et kibarū).

Texte 1 :

jekabaara boko 297 ne 4nan

Baloko geleya Mali kono

Les emprunts dans le texte : gɔfɛrenama, mekalo, gɔfɛrenaman ,kegɔfɛrenaman ,gɔfɛrenaman ,Rene Alifonsi ,koridinatɛri ,zenerali Mamadu ,sekeretɛri



Senekelaw ka jekulu ye gɔfɛrenama ka kow da kene kan

Kunnafonidi laje do senfe, min kera san 2010 mekalo tile 30, senekelaw ni baganmaralaw ka jekulu ye gɔfɛrenaman ka tilenbaliyakow da kene kan ka nesin baloko geleya keledi ma Mali jamana koronyanfan n'a tilebinyanfan fe. Jɔn ma kegɔfɛrenaman ka kelenw na ka nesin baloko geleya keledi ma, nka min jelen don, nemaaw te wuli ka se senekelaw ma u ka yoro la, fo ka u t'u yere ma ten.

Mali baganmaralaw ka jekulu ni senekelaw ka jekulu ye gɔfɛrenaman ka kunbokola da kene kan ka nesin baloko geleya keledi ma an ka jamana koronyanfan n'a tilebinyanfan fe.

Ni jekuluw ye laje ke «AOPP» nɛmɔgoyaso la walasa ka jamana konomogow n'a kɔkanmɔgumow kunnafo ni ka teme baganmaralaw ka jekulu nɛmaa Rene Alifonsi ka welekan fe, min be talike baganmara ni baloko kan an ka jamana marayoro dow la. «CNOP» koridinatɛri da sera geleya ma. CNOP zenerali Mamadu Lamini Kulubali ka fu la, sigasiga tun kera lasoininkelaw sekeretɛri fe, olu minnu ye n kunnafo ni di kosɛbe k'a ke kononafiliko ye.

Texte 2 :

Jɛkabaara boko 312nan

Les emprunts dans le texte : sɛpitanburukalo, kɛperesidan, zanwiyekalo, sɔɔɔdasi, 8siwili, peresidan, sɔɔɔdasiw , minisiriya, minisiriw, sɔɔɔdasiw ,minisiriya, minisiri ,peresidan, depite, politikiton, depitebulon, sɔɔɔdepiteya, sɛpitanburukalo, sɔɔɔdasiwnisiwiliw, RFI, BBC, Arajosow, politikiko kadara, peresidan ,peresidan, Peresidan

Togo jamana fanga taabolo kiiri

Kabini jumadon, san 2011 **sɛpitanburukalo** tile 16, kiiritigɛ nangikanw dara kɛnɛ kun Togo jamana kiiritigɛsoba kɔnɔ Lome, min bɛ tali **kɛperesidan** Fɔru nasinbe n'a fadenma balimakɛ Paca nasinbe cɛko kan, Kabi san 2010 **zanwiyekalo** la, juru kɛra Paca nasinbe n'a jɛnɔɔn **sɔɔɔdasi** dɔw ni **siwili** dɔw kan ko «u tun bɛ ka fanga karaba minɛsen ta ka Fɔru nasinbe ka fanga sɛgɛɛ. An kan hakili lajigin a la ko ka bi **peresidan** nasinbe Eyadema faatura san 2005, a nɔnabilako kɛra «sokɔnɔko» ye Togo. A denw jukɔɔmadonna **sɔɔɔdasiw** fɛ k'u bolo bɔ u fa ka masaya jɔda nɔfɛ. O kadara de kɔnɔ u kɔɔkɛba Fɔru asinbe demɛbaga jɔnɔn kɛra Paca nasinbe ye, ka sigi a fa Eyadema nɔ na. Paca nasinbe ni Fɔru bɛɛ ye asinbe Eyadema denw de ye, nk'u tɛ ba la.

Paca nasinbe ka demɛ sarala a ye ni **sɔɔɔdasiw** ka **minisiriya** jɔda dili ye a ma Fɔru nasinbe ka mara bonda fɔlɔ kɔnɔ. O tora sen na fo san 2008 Fɔru nasinbe ye **minisiriw** jɔda yɛlɛmani min kɛ. O senfɛ, **sɔɔɔdasiw** ka **minisiriya** bɔra Paca nasinbe bolo ka **minisiri** jɔda wɛɛ d'a ma. Kabi o waati de, furuku jɔnɔn kɔɔ sira jugu fanana **peresidan** Fɔru nasinbe n'a fadenma balimakɛ Paca nasinbe cɛ.

Pacanasinbe ye **depite** sugandilen ye RTP **politikiton** tɔgɔ la Togo **depitebulon** kɔnɔ kabi san 2006.

O kanma kiiri tun man kan ka tigɛ a kan fo k'a nangi ka **sɔɔɔdepiteya** kadara lakana birifini ma cɛ ka bɔ a kan. O ma kɛ. Jumadon, san 2011 **sɛpitanburukalo** tile 16, kiiritigɛlaw ye Paca asinbe nangi sn 20 kaso kanma ka sɔɔ depiteya lakana birifini ma

ngɔɔnye sigira 2011/2012 baarasan lahala de kan, ani kɔɔrisene ni kabasene; keningesene ni saɔsene. Mali kɔɔrisenedagaw kɔɔɔngɔnye fan kunba dɔ fana bolila kɔɔri sannifeere n'a wurɔsili taabolo kan.

Fen min ye samijɛ taabolo ye, baarasan y'o gɛleya dɔ lakodɔn ka d'a kan sanjiko gɛleyara san 2011 mɛkalo n'a **zuwenkalo** la. Samijɛ kuncɛwaati fana gɛleyara barisa sanji dɔɔyara kabi **sɛpitanburukalo** tile 22 **fɛti** tɛmɛna. O kɛra yɔɔ caman kɔɔɔ. O kosɔn, kɔsafɛ danniw ye gɛleya sɔɔ ka da dugukolo nɛɛmantanya kan. An k'a pereperelatigɛ **kogɔfɛrenama** ye **miliyari** 18 ma. O de kosɔn, kɔɔrisenenaw ni kabasenenaw ye ngɔɔbɔɔɛ san jɛ la, **sefawari** dɔɔɔmɛ 2500 la.kɔɔriɔɔɔ ni kabanɔɔɔ sanda jigin kɔɔrisenɛmaraw kɔɔɔ ka se **sefawari**

besiege Kɔɔriforow degunna kɔsɛɛ ka da dugukolo nɛɛmantanya kan. Kɔɔrisenenaw ye forokɛɛ minnu labila k'o sababu k'u binni lahala ye, o bɛnna **tari** 23.058 de ma.**Tari** sɔɔ mada bɛ jigin **tɔni** kelen jukɔɔ.Mali ka ninan kɔɔri sɔɔɔta hake ye **tɔni** 406.850 de ye.

ninan kɔɔri sɔngɔ ye kilo dɔɔɔmɛ 55 de ye : **kalite folɔ** : **kalite finan** : kilo dɔɔɔmɛ46 : **kalite sabanan** : **kilo** dɔɔɔmɛ 42. Mali kɔɔrisenenaw bɛɛ ka kan k'u fanga da kɔɔri **kaliteko** kan. Kɔɔri ka jɛnabɔ ka jɛ kɔɔri bɔyɔɔ la; k'a lamara yɔɔ jalen na; manabɔɔɛw fana kana labaara. Kɔɔri **kalite numan** de b'a to kɔmasegin sara nafama bɛ kɛ cikɛlaw ye. 2010/2011 baarasan kɔmasegin sarata kɔɔrise jɛnenaw ye, o tun bɛ bɛn **kilosefawari** dɔɔɔmɛ 4 ma.

Kɔsafɛ suman dannenw fana tɔmɔrala kɔsɛɛ degukolo jalanya kosɔn. O de y'a to kabaforo tari 6149 labilara cikɛlaw fɛ : saɔɔ tari 4.443 ani keninge tari 7.671ninan, suman **tɔni** 1.504.000 de sɔɔ makɔɔnɔnɔnɔn don CMDT mara kɔɔɔ. Kaba **tɔni** 683.000 b'a hake la. O sɔɔ bɛ kɔɔrisenedagaw kɔɔɔ sumanko lapini labɛ kɔsɛɛ. An k'a don ko suman sɔɔɔjɛna kɔsɛɛ mara dɔw kɔɔɔ kɔsɛɛ, ka sɔɔ a tijɛna mara dɔw la. Cikɛla kelen kelen bɛɛ ka kan ka jantoyɛɛla lahala ta, o b'a to u kana u ka suman sɔɔɔlen bɛɛ feere. Denbaya ka san balo ka kan ka to bolo kɔɔɔ san kuntaala bɛɛ kɔɔɔ.

Nin baarasan in na, in na, CMDT **iziniw** bɛɛ bɛna labaara walasa ka kɔɔri **tɔni** 406.850 sɔɔɔɔɔɔ wurusi. A bɛ san danmado bɔ jinan, **izini** dow tun tɛ labaara bilen ka da kɔɔri sɔɔɔta hake dogɔya kan. **Koperatifu** bɛɛ ka kan ka labɛn kɛ walasa kɔɔri bɛ ladon **kamijɔw** kɔɔɔ teliya la. **Koperatifu** fɛn o fɛn sugandilen don o ka kɔɔri donini kanma, o ka kanka kɔɔri lase seko numan na silo kɔɔɔ, o min kɛɛ furannen don ka jɛ o baara kanma.

CMDT nɛmaayaso ye fɛɛɛ bɛɛ sigi sen kan walasa ka **koperatifuw** ka kɔɔrisɔngɔ d'u ma jona, olu minnu ka kɔɔri tara ka ban. I n'a fo a bolodara cogo min na baarasan damine na, **koperatifu** minnu ka kɔɔri bɛ tɔni 10 bɔ walima k'o kɔsagon, olu bɛ sara u danma, juruw tigɛɛɛn kɔɔ ka bɔ u ka sɔɔɔɔɔɔ la. Nk'o kanma, u ka kan ka kɔntu dayɛɛɛɛ BNDALa walima kafo jiginɛw u ka sigidaw kɔɔɔ. O cikɛlaw ka kan ka t'u yɛɛɛ sɛbɛn CMDT **lakɔɔɔɔɔɔ** walima OHVN **lakɔɔɔɔɔɔ** fɛ, olu minnu b'a sɛgɛsɛgɛ n'u ka sɔɔɔ

dogɔmanhake bɛ **tɔni** 10 bɔ. CMDT nɛmaaso tɔgɔ la, n bɛ dugawu kɛ sannifeere kɛko numan na Mali kɔɔrisɛnɛnaw bɛɛ ye. Ala k'an dɛmɛan ka kɔɔri ni suman sɔɔɔw sannayɛɛɛɛ na san o san. Maliden bɛɛ ka nimisiwasa kɔɔɔɔ.

**Usumani N. Tarawele CMDT nɛmaaba ladilibaga sɛnɛ kɛkɔɔɔɔɔɔ na
Bayɛɛɛɛɛɛɛɛ : Tumani Yalam Sidibe**

Texte 4 :

Jɛbaara bɔko 317

LES EMPRUNTS DANS LE TEXTE: ASEMA, minisɛri, minisiri, ASEMA, kadara, toni miliyon , kadara, komitew, koperatifuw, ASEMA,

«ASSEMA» (ASEMA) ye sigida kura sɔɔ

Siko taabolo jekulu min bɛ Mali kono ko «ASSEMA», (**ASEMA**), o ye sigida kura sɔɔ kabi taratadon, san 2012. sigida kura in kurunbokari jɛmaaya tun bɛ Kasuma Denon bolo n'o ye kɔɔsigi ye sɛneko **minisɛri** la.

Kasumu Denon y'a ka jɛmukan dadon ni nin kumaw de ye. A ko : «yali an mako b'a la bilen wa ka fo ko si jɔda 30% fo 40% bɛ sɛnefenw sɔɔ sabati la wa? O koson si ye sɛne yiriwafen barikama folw d ye».

Sɛneko**minisiri** togolamaa y'a jira ko «ASSEMA» (**ASEMA**) yelɛmawaati benna a ka sigida kura kono, ka d'a kan, a ka fo la, jamana ye fɛɛɛ-siri-baarada dɔw sigi sen kan sɛneko sabati **kadara** kono. Olu ye ninu ye: LOA; SDRR; ani PDES ka sɛneko taabolo bolofara. O bɛɛ kera walasa suma **toni miliyon** 10 ka sɔɔ an bara yan san o san, k'a damine san 2012 la, ka se sɔɔ wɛɛw ma.

A ka fo la, sigida kura in bɛna kɛ jamana kono cikɛlaw bɛɛ ka jɔgɔnkunbɛnyɔɔ ye. Siga t'a la.

O bɛ kɛ sababu ye u ka kunnafoniw ni ladilikan nafamaw bɛɛ bɛ sɔɔ si uman sɔɔ cogo kan, min bɛ bɛn an ka waatiw lahala ma.

Kasumu Denon ka fo la, dunkafa sabati lapini **kadara** kera sababu ye waati bɛ

ɛɛ ka an ka jamana bila sijnumanko labenni n'a labaarali wulikajo la, n'o ye si jɛnatɔmɔnen ye. «O laini de nana ni siko cakɛda sigili ye sen kan Mali kono, n'o taara jɛ ka wolo baarabolow ni baarabolodaw la, walasa ka kɛnɛ to si jɛnatɔmɔnnen

dilanbaw kan **komitew** n'u ka **koperatifuw** bolo, n'o ye jε soro haali seneko baaradaw ni CMDT maraw kono. O bεε ye jεjogonke Denon kan ye.

An ka pereperelatige ko «ASSEMA» (**ASEMA**) ye siko tigilamaaw bεε ka ko lapininen de ye.

Texte 5

Jεkabaara boko 320nan

LES EMPRUNTS DANS LE TEXTE :

mεkalo,peresidan,Kapitεni,sorodasikan,mεkalo,nμnabilaperesidan,peresidan,CEDEAO,Lamerikεnw,Kapitεni

Yali Kapitεni Amadu Aya Sanogo y'i jo a jμyμrμ la nin ye wa?

Ntenεdon, san 2012 **mεkalo** tile 14, ka bεε to kunpan na nμnabila-**peresidan** ka ko la tile 40 kεε, o min bε dafa san 2012 **mεkalo** tile 24, CNRDRE jεmaaba **Kapitεni** Amadu Aya Sanogo ye kunnafonidilaw bisimila a la jekulu jabala la Kati **sorodasikan** na. O senεε a y'a jira ko dimi kunba kelenpe min boli ye Malidenw bεε sεbenanko ye bi, k'o ye an balima toorlenw lahala ye kεjεkεεmaraw kono. K'ale yεε ka lapini de ye a yεrεkun kana kε geleya sababu ye Mali ma, ko nka ale ye Mali kono geleya nogoγyaba de ye. Ko o kanma, bi bεε (ntenεdon, san 2012 **mεkalo** tile 14), k'a bε wele bila Mali **nμnabilaperesidan** Jonkunda Tarawele ma, ani minisirijεmaa, olu ka maliden-jama laje teleman sigi sen kan (**Konwason nasonali**), walasa o ka Maliden ladiri do sugandi, cε kunda ni muso kunda, min bεna furancela fanga **peresidan** kε Jonkunda Tarawele ka tile 40 tεmenen ko. O jεmukan kεra oni girin bofen ye Maliden bεε sen na, ka d'a kan bεε tun sirannen bε jangili nataw ko la ka jεsin Mali ma, ka bo**CEDEAO** ni dijs waribonbaw ani **Lamerikεnw** yoro. **Kapitεni** Amadu Aya Sanogo ka nin don in lase ye nμgμya don ka la wa? AW bεna a jaabi soro Jεkaara koko nata kono.**Tumani Yalam**

Sidibe

Texte 6:

Jɛkabaara bɔko 322

LES EMPRUNTS DANS LE TEXTE :

gɔfɛrɛnama, kadara, minisiri, filiyaliw, gɔfɛrɛnama, kadara ,toni, kadara, Afiriki, koperatifuw ka miliyari, Angɛrɛw, Kadara, gɔfɛrɛnama, miliyari ,sefawari, Angɛrɛw, gɔfɛrɛnama, feburuyekalo ,zuluyekalo ,tari

CMDT ye jɛmaaba kura sɔrɔ

Mali **gɔfɛrɛnamakura** sigili **kadara** kɔnɔ, Cɛna Kulibali min tun CMDT jɛmaaba ye, o tara kɛ marali ni nafoloko ani musaka boloda **minisiri** ye. O de kɔsɔn Salifu Abudulayi Sisoko sugandira ka kɛ Cɛna Kulubali nɔnabila ye CMDT kun na. Salifu Abudulayi Sisoko tun ye Cɛna Kulubali ka dankan de ye ka kɔn sugandili ninnu jɛ Tile damado dɔrɔn a kelen kɔ CMDT jɛmaaba ye, Salifu Abudulayi Sisoko ye taama kɛ ka don CMDT **filiyaliw** (mara kura tiladagaw) bɛɛ kɔnɔ, walasa ka kɔmrisɛnɛnaw kumarɔgɔnya baaraw taabolow kan CMDT kɔnɔ. A y'a jini a kumarɔgɔnɔw bɛɛ feko taako juman ka kɛ ni Cɛna ka waati baara bolodaw taabolo ye, kɔmrisɛnɛ sabati siratige la Mali kɔnɔ.

1) 2011/2012 baarasan sɔrɔw

Mali **gɔfɛrɛnama** ye fɛɛrɛ jɔnjɔnɔw tige kɔori sɔrɔ sankɔrɔta **kadara** kɔnɔ. O kɛra ka don kɔori **toni** 500.000 ni suman **toni** 2.000.000 sɔrɔ de **kadara** kɔnɔ. A ka kan ka fɔ ko nin sɔrɔ bolodaw tun ye koba lapini ye, ka d'a kan a b'a jira ko bɔ kɛra kɔori koloma **toni** 243.000 de sɔrɔ la ka yɛlɛn yɔrɔnin kelen hake bolodalen in dakun na. Fɛn min ye sumanw ta ye o tun bɛ **toni** 1.275.000 de la 2010/2011 baarasan na, k'o layɛlɛnɛ **toni** 2.000.000 na 2011/2012 baarasan na.

Jaabi minnu sɔrɔla baarasan kuncɛwaarti la, Mali sɛnɛkelaw ye kɔori koloma **toni** 445.310 de sɔrɔ. O min b'a kɛ **Afiriki** kɔnɔ kɔorisɛnɛ jamana folɔ ye. Fɛn min ye sumanw ye (kaba : keninge ni sapɔ), o sɔrɔ hake sera **toni** 1.504.000 ma. O suman

hake sarolen be koorisenenaw makona balo hake teme kosebe, ka caman bila feere bolo kan jamana kono.

2 - Walasa ka nin wasa sor hake lasoro, 2011/2012 baarasan kono, nin dabentfeerew de tigera :

- **koperatifuw ka miliyari** 3,175 juru dabenni.

- **Angerew** songo mabenni kooriko **kadara** kumu **gofere nama** fe (miliyari 18,403 sefawari)

- Cikelaw mako jeni soro yiriwafenw hake puman ni suguya puman na.

- Senekeminenw n'a labaara misiw musaka boli BNDA ni kafo jiginew fe.

3 - 2012/2013 baarasan kono lapiniw

2012/2013 baarasan ye 2011/2012 Baarasan sabatiwalew banban baarasan de ye. A kono koori koloma sorota bolodalen don toni 500.000 de soro kan ani taabolo maraw kono cikelaw ka wale matarafaraw ye.

O suman toni 2.000.000 joron (kaba; keninge, soro). O sorow kebagaw ye Mali kooribaara lapiniba in dulonnen be laben ninnu de la:

* Cikelaw ka galabu ta ka da baarasan fila temenen sorow kan.

* **Angerew** songo mabenni toli sen na **gofere nama** fe.

* Mali jema yere ka lani ka esin koorisene demeni ma min b'a ke jumatigi ye.

San 2012 **feburuyekalo** la, kalanbon sigira sen kan ni UN-SCPC; IER; an CHVN ka jeronjonya ye walasa ka fqqrqw tigq 2012/2013 baarasan sorow sankorotako la koori ni suman kun kan. O lapini de waleyali bq sen na sisan.

- Ka se san 2012 **zuluyekalo** tile 10 ma, danniw lahala tun be nin cogo de la :

* koori : **tari** : 527.000

* kaba : **tari** : 320.000

* saɓu : tari : 420.000

Nin sanji nacogo in tora sen na, an bf se k'an sigi ni sɓɓɓaw waleyali ye
CMDT ka mara kɓɓɓilen kɓɓɓu.

Usumani N. Tarawele
CMDT ɓemaaba korosigi
senko kadara kɔɔ
Tumani Yalam: Sidibe

Texte 7 :

Mali kunnafonidilaw ka nisongoya jiradon

LES EMPRUNTS DANS LE TEXTE :

Zuluyekalo, Arajaw, ɔɔɔru, minisirijɛmaa, Óɔɔru, ndepandan

Taratadon, san 2012 **zuluyekalo** tile 17, Mali kunnafonidilaw, **arajow** ni seɓenw ɓyta
beɛ y'u mantɔn tile kuuru ani ka dusukasi jirataama ke waati fila kɔɔ min y'u kɔɔ
«**ɔɔɔru**» kunnafonisɛben jabala kan «ACI» kin kɔɔ Bamako, k'u kun da Mali
minisirijɛmaa ka sigida kan, u ye fetafɔsɛben di min cakɔɔɔɔɔn yamaruyalen ma, ka
masɔɔ **minisirijɛmaa** yere tun be taama na Burukina faso jamana kɔɔ.

Kunnafonidila ka nisongoya in be tali ke bagama bugoli la min dara u caman kan
mɔɔɔ bugunatigedɔnbaliw feni ko tigilamɔɔɔw ka wulikajo ma se k'olu si lakodɔn ɓsin
ma. Kosa in ta kera «**Óɔɔru**» kunnafonidila Abudarahamani Keyita ni «**ndepandan**»
kunnafonidila Sahuti Hayidara fila beɛ dasili ye, k'u seɓekɔɔ jogin mɔɔɔ juguw fe,
bolo ma se ka da minnu kan k'a masɓɓu u ma siladɓn cogo si la. An k'an hakili lajigin
a la ko nin t'a siɓe folɔ ye nin walejugu bonɛ ka da kunnafonidilaw kan u ka baara
siratige la :

San 1999 : Seku Umaru Konare dasira

San 2000 : Arajo Kledu Hamidu Jara dasira

San 2012 : O kera Abudaramani Keyita ni Sahuti Hayidara taw ye. San yere ma
kuncɛ folɔ ! Yali ni lakana tigilamɔɔɔw n'u wuli ka walejugu keɓaga ninnu jini k'u dɔn,
k'upangi, ka fu siri a ko la, aka nin karaba-mine dakun be sɔɔ ka na de!
Kunnafonidilaw fanɛ? Aa! Kabako!

Tumani Yalam Sidibe

Annexe 2. Texte intégral de l'entretien dans le milieu lettré.

« Naamulaminé! Bamananw ko ten: ko ni y'a mɛ ko i jɔnnikunnandi a fo sababu numan, Ala ni Kira ka sababu numan kɛ an ye.

Ne Gawusu Kulubali di Jango, bi ma ne bila kasetiko nin laɲini na koyi ! Kabini ne bɛ Kucala tuma min na, ni n ye « sɛfu de kuru » de ye wagati min. Kabini **2002**, ne ye kaseti nin bɔli fɛrɛ jini. Laɲɛ si ma se ka sɔrɔ fo ka n'an bila an bɛ don min na komi bi Ala ni Kucala erezisɛri belebeleba barika koson n'o ye «Mese» Idirisa Mayiga ye, a n'a ka azanw ka cɛsiri koson olu de kɛra sababu ye fo ka taga n'a ye segu, Segu Sidojara ani balazan don. Ni « Mese » Mamutu Taraore, ale n'a jɛɲɔɲɔnkɛ, n'o y'a k'a tɛkinisiyɛn ye. Olu wulila segu ka na ne yɛrɛ fɛ Bila kasonbon na yan k'an ka jɛ k'a nɛfɔ nɔɲɔn ye.

Ne Gawusu Kulubali de y'a jira k'a fo ko ne tun ye son cɛjuguba ye. N ye ko caman kɛ sonyali kɔnɔ, k'a jira k'a fo ne bɔr'a la. Nin ye ne si san bi wɔɔrɔ ani saba de ye. Naamulaminé ! Ko ne bɔra sonyali la, n bɔra binkannni na, n bɔra tiɲɛni na, n bɔra ko jugu n'a nasira bɛɛ lajɛlen na . N tɛ don a la tugun, wa n tɛ mɔɲɔ dɛmɛ k'a kɛ, wa n tɛ fara mɔɲɔ kan k'a kɛ . N tɛ don a la bilɛn.

N'o kɛlen bɛ yanni ne ka tɛmɛ n'o bɛɛ lajɛlen ye sa, ne bɛna a jira lamɛnikulu jama na fɔlɔ ko, ne Gawusu Kulubali di Jango, ne yɛrɛ ye mɔɲɔ suguya jumɛn ye de ? Ne ye siya jumɛn ye ? Ne bɔra jamana jumɛn na ? N bɛna o de fo n lamɛnijamakulu ye u ka o mɛ fɔlɔ, n'o ye ne Gawusu Kulubali di jango yɛrɛ ye.

Naamulaminé, ha ! Kabako ! don bɛ ka taga, a tɛ girin ka jɔ. Ne Gawusu Kulubali ne bangeran san **1940** de. Anw ka dugu tɔɲɔ de ye ko : Zemugu. Zemugu , o bɛ San mara de la. San sɛrikili de b'an mara, an ka ereziyɔn, o ye Segu ye. Ne fa tɔɲɔ de ye ko **Nacɛ** Kulubali. Ne ba tɔɲɔ de ye ko Boyiri Danbele, Naamulaminé, ne sɔrɔli zemugukaw fɛ tuma min na, ne tora o cogo la bamananna fo ka na n si se san mugan ma ; o bɛna san 1960 ma. **En 1960**, Ala nana kiiti ne fa la . A sara, n'o ye ko ka bɔ yɛn ka na se san1964 ma, ne b'an ka dugu de kɔnɔ n'o ye Zemugu ye. Ne ye bamanan de ye, n tɛ ne fa **Nacɛ** Kulubali ye. Ne fa **Nacɛ** Kulubali banna **san 1960** , k'a sɔrɔ ne yɛrɛ si bɛ san mugan na o don kanma.

Naamulamine! O temenen sonyani nedon, n te namara nedon, n te nkalon nedon, n te nanamujanamu nedon. N wolola horonya min konɔ, n b'o horonya de konɔ, fo ka n'a se san mugan ni naani ma, san1964.

O tuma na, n'o kelen be, o nana ben sorodasiceta do ma Mali konɔ an fe yan, ne tara sorodasiya la o senfe. O don kanma , naamulamine, an mogo keme saba ni mogo bi woro de tara jongo fe san **1964**. Sorodasikan na, a be fo ko kilasi 64, ka tila k'a fo tugunin ko **kontingent 64**. Ne Gawusu Kulubali di Jango, anw ye **kontingent 64 de ye**.

Naamulamine ! Ne donna arimemali la o san de. Me ne tun be inite jumen na arimemali konɔ de ? Ne tun be kanpara de la, Naamulamine.. Ne tun ye komandoparasiti de ye Naamulamine. Sorodasi minnu be bo awiyon konɔ ka cun

duguma ; ne tun y'o sorodasi do de ye folo Mali konɔ yan, nko tari i ma n faamu, n'o ye ne faso ye.

Naamulamine ! Ne ye san duuru ani kalo kononton a ni tile mugan ni woro de ke o sorodasiya la kanpara la Jikoronin. Naamulamine, san duuru ani kalo kononton ani tile mugan ni woro ne ka sorodasiya nana ka na tije k'a ben o de ma. Ne ka sorodasiya tijena san **1970**. O don kanma, o y a soro ne Gawusu yere si be san bi saba dakerenen na o don.

Naamulamine ! Kun jumen ye ne ka sorodasiya tije de ? Dusumangoya de ye ne ka sorodasiya tije. K'a d'a kan o don kanma , ne tun ye mogodusumango de ye. Ayiwa, n te siran mogo je, n te mogo bonya, n te maloya mogo ma, n mago te jemogo la, n te siperiyeri bonya ; nin ye n ka jalatigi ye, n t'o bonya ; nin ye n ka suzofisiye ye n t'o bonya. Ne te sorodasi tow fana bonya ; a te ne ni u ce. O don kanma Jikoronin kan konɔ, n'i sera ne Gawusu Kulubali di Jango ma, ne be se i ma, n'i ma se ne ma fana, ne b'a jini ka se i ma, fo n'i ye ne fenge yereyere de, hali n'i ye ne fenge tuma dow la, ne b'a jini ka se i ma han. O y'a soro balawu ka di n ye fo ka taga a damateme o don kanma.

Naamulamine, ah ! Kabako ! Nin don kanma, sordasiw kelen be ka n kalan kilosikonba la, n b'o don fo ka donkalakari. Naamulamine ! Ka n to kanpara konon o don kanma naamulamine, ne ka jangoya ni fana sorola sordasiya de konon. Ni y'a men a dara ne togo kan ko Jango, ka ne to arimemali konon de, Jango nin sorola o de la.

Ne sordasiwogonw de ye Jango nin da ne na, naamulamine, k'a d'a kan ni an tagara « sandetiri » la, an be taga marifacikalan ke wagati min, o don kanma ne tun teger ka di kosebe karabini na ka teme n torgon caman kan. O don kanma n teger ka di peya la ka teme n torgon caman kan. Naamulamine ! N bolola ka teli marifa la ka teme n torgon caman kan o don fana, n'o ye ne Gawusu Kulubali ye di Jango.

Naamulamine ! O kera ka ben fana san 1964 min konona ma, o y'a sorola sinema do de b'an fe Mali konon, filimu do de b'an fe Mali konon, o tun ye ameriken filimu do ye ni koboyi filimu don. A be fo o filimu ma ko « Jango tiri son srikeyi », tuma dow la, u b'a fo « Jango tiri le peremiye ».

Namulmine ! O don kanma, ale ce in ye o filimu akiteri ye, ale bolo tun ka teli marifa la kosebe, a bolo la ka teli eloweliweri la kosebe ka teme koboyi caman kan o don. A ka filimu ka di kosebe fo ka taga a damateme. Tuma min n'o kelen be, ne yere sordasi torgonw sorola k'a fo nin yoro nin na, ah !ko Gawusu e yere be cogo min na, an ben'i wele ko Jango wo. I fana bolo la ka teli kosebe, i teger tilelen be karabini na, wa i teger ka di peya yere la fana ; donku , an ben'i fana wele ko Jango de .

Ayiwa, naamulamine! Ne torgon sordasidenmisenw, olu sorola ka ne wele kan konon o cogo in na : Jango, Jango. Jangoko in sorola nin cokoya de la, n balima lamenikelaw. N y'o fo aw ye folo yani an ka taga yoro jan.

Naamulamine ah kabako! O tuma san1970, «endipline/indiscipliné» n'a be fo a ma ko « solida endisipiline/soldat **indiscipliné** », ni n y'o fo bamanankan na ka teme sisan, n ko dusumangoya de ye ne gen ka bo arime konon . Nka sordasiw ko a ma «**lendisipiliné/soldat **indiscipliné**** ». Ne tun ye « solida endisipiline/soldat **indiscipliné** »de ye o wagatiw.

Naamulamine ! « **Lendisipiline** », o de kera ne Gawusu Kulubali di Jango genkun ye ka bo sordasiya la. k'a da kan n'i kera o sordasi fasugu ye, ni ofisiyew y'i laadi ka dese ; suzofisiyew ye i laadi ka dese, kaporal de larimew y'i laadi ka dese, u bena a ye e te mogon puman ye, o tuma dusu fasugu min b'e la fo ka a laje ka e bo jama to ce la i kana na ke sababu ye ka sordasidenmisen tow tije, k'u ke i jogonna si

ye. ! Naamulaminε, ne gensababu sɔrɔla nin de fε, nin o kεra sababu ye. U ye n gen ka bɔ sɔrɔdasiya la.

Ne yerε genna ka bɔ sɔrɔdasiya la don jumεn ? Ne genna ka bεn marisikalo de ma, n'ɔ ye « **troisième mois** » ye, san **1970** kalo sabanan. « Le

15 mars1970 », u ye ne gen ka bɔ laramemali kɔnɔ o don, ka bεn tεnendonya ma. « **Lundi le 15 mars 1970** », ne genna ka n bɔ kanpara la o don, han !

Naamulaminε ha ! Kabako ! Tuma min na n'ɔ kelen bε, ne Gawusu di jango, ne ma a don k'a fɔ k'o gennin ye ko jugu ye, fo n tagamalen kɔ ka bɔ kanpara da fε, jikɔrɔnin, n sɔrɔla k'a don ja ! gennin ye ko jugu ye. Ne sɔrɔrɔla k'a don ko tijε na, ja ! ne gennen ne don han ! Tubabuw k'o ma « **que c'est trop tard** », ni bamananw k'o ma

ko o tuma tεmena. Ne nimisara o yɔrɔ la kosεbε. Kun juman y'a to ne kεra mɔgɔ dusumango ye fo n mago sara yen tan.

Naamulaminε, ha ! kabako ! o tεmenen kɔ ka bɔ yen, ne sɔrɔla ka n labεn Bamako o de la, ka mobili ta ka taa jigin San ni ka sɔrɔ ka taga an ka dugu la n'ɔ ye Zemugu ye ; tuma min ni ne sera an ka dugu la . Ne balimaw girinna ka n kunbεn , ni o ye ne dɔgɔninw ye ani n kɔrɔkεw. U ko :

- Gawusu nana, Gawusu nana !

Ha naamulaminε ! Ne ko u ma :

- Ne nalen don han.

Ne ba ko n ma ko :

- Gawusu !

Ne ko :

- Ma ! A kεra di ?

A ko Gawusu :

- I nana wa ?

Ne ko :

- Hɔhɔn ! Ne nana.

Don bε ka taga , a bε na .

A ko :

- O tuma i nana bɔ an ye wa walima i nana ayiwa a jumεn na de ?

Ne ko ma :

- Ne ma na bɔ aw la dε, ne genna ka bɔ sɔrɔdasiya la de »

Annexe 3. Grille d'observation des erreurs d'interférences des élèves bilingues français-bamanankan et les pratiques pédagogiques des enseignants

École : Kamakolé

Classe : 2^e année Eff : 40 G : 25 F : 15

Enseignant : A

Enregistrement n° 1

Élève : EE

Enregistrement n° : 1

Durée : 22 min : 15 Date : 04/05/22

Grille d'observation des erreurs d'interférences des élèves et les pratiques pédagogiques des enseignants	Matériel	Autre		X
		Manuel		
		Audio-visuel		
	Articulation des langues en classe	Alternance codique		X
		Recours à des emprunts à l'autre langue		
		Communication d'une seule langue		
	Modèles didactiques	Recours à des traductions d'une langue à l'autre		X
		Analyse des erreurs à partir des différences entre les langues		
		Comparaison explicite entre les systèmes linguistiques		
	Apprentissage de la langue en classe	Type linguistique	Activités sur le lexique	
			Activités sur la correction phonétique	
			Activités sur la morphosyntaxe	
		Type communicatif	Apprentissage de la production écrite	
			Apprentissage de la production orale	X
			Apprentissage de la lecture	
			Apprentissage de la compréhension orale	X
	Technique d'animation en classe entre maître/élève	Modèle constructiviste	Les apprenants investissent les règles construites	
			Les apprenants construisent des règles	
			Les apprenants interagissent	
			Les apprenants proposent des réponses	
			Les apprenants posent des questions	
			Les apprenants parlent plus que le maître	
		Modèle transmissif	L'apprenant contente de réciter ou de répéter la règle	X
			Les règles sont données avant d'être appliquées	
			Pas d'interactions entre apprenants	X
			Les questions sont fermées	
			Seul le maître pose des questions	X
			Le maître monopolise la parole	X
Leçon (séquence)	La recension des erreurs d'interférences morphosyntaxiques chez l'élève			
	La recension des erreurs d'interférences lexicales chez l'élève			
	La recension des erreurs d'interférences phonologiques chez l'élève		X	
	La recension des erreurs d'interférences phonétiques chez l'élève		X	
Langues cibles	Français		X	
	Bamanankan			

École : A. G. Kayes N'di Classe : 2^e année Eff : 35 G : 27 F : 8

Enseignant : B Enregistrement n° 2

Élève : EF Enregistrement n° 2 Durée : 25 min : 34 Date : 11/05/20

Grille d'observation des erreurs d'interférences des élèves et les pratiques pédagogiques des enseignants	Matériel	Autre		X
		Manuel		
		Audio-visuel		
	Articulation des langues en classe	Alternance codique		X
		Recours à des emprunts à l'autre langue		X
		Communication d'une seule langue		
	Modèles didactiques	Recours à des traductions d'une langue à l'autre		X
		Analyse des erreurs à partir des différences entre les langues		
		Comparaison explicite entre les systèmes linguistiques		
	Apprentissage de la langue en classe	Type linguistique	Activités sur le lexique	
			Activités sur la correction phonétique	
			Activités sur la morphosyntaxe	
		Type communicatif	Apprentissage de la production écrite	
			Apprentissage de la production orale	X
			Apprentissage de la lecture	
			Apprentissage de la compréhension orale	X
	Technique d'animation en classe entre maître/élève	Modèle constructiviste	Les apprenants investissent les règles construites	
			Les apprenants construisent des règles	
			Les apprenants interagissent	
			Les apprenants proposent des réponses	
			Les apprenants posent des questions	
			Les apprenants parlent plus que le maître	
		Modèle transmissif	L'apprenant contente de réciter ou de répéter la règle	X
			Les règles sont données avant d'être appliquées	
			Pas d'interactions entre apprenants	X
			Les questions sont fermées	
			Seul le maître pose des questions	X
			Le maître monopolise la parole	X
			Leçon (séquence)	La recension des erreurs d'interférences morphosyntaxiques chez l'élève
	La recension des erreurs d'interférences lexicales chez l'élève			
	La recension des erreurs d'interférences phonologiques chez l'élève			
	La recension des erreurs d'interférences phonétiques chez l'élève			X
	Langues cibles	Français		X
Bamanankan		X		

École : *Kamalakolé*
 Enseignant : *C*
 Élève : *EE*

Classe : *4^e année* Eff : *36* G : *22* F : *14*
 Enregistrement n° *3*
 Enregistrement n° : *3*

Durée : *22 min* : *08* Date : *18/05/22*

Grille d'observation des erreurs d'interférences des élèves et les pratiques pédagogiques des enseignants	Matériel	Autre		<input checked="" type="checkbox"/>
		Manuel		
		Audio-visuel		
	Articulation des langues en classe	Alternance codique		<input checked="" type="checkbox"/>
		Recours à des emprunts à l'autre langue		<input checked="" type="checkbox"/>
		Communication d'une seule langue		
	Modèles didactiques	Recours à des traductions d'une langue à l'autre		<input checked="" type="checkbox"/>
		Analyse des erreurs à partir des différences entre les langues		
		Comparaison explicite entre les systèmes linguistiques		
	Apprentissage de la langue en classe	Type linguistique	Activités sur le lexique	
			Activités sur la correction phonétique	
			Activités sur la morphosyntaxe	
		Type communicatif	Apprentissage de la production écrite	
			Apprentissage de la production orale	<input checked="" type="checkbox"/>
			Apprentissage de la lecture	<input checked="" type="checkbox"/>
			Apprentissage de la compréhension orale	<input checked="" type="checkbox"/>
	Technique d'animation en classe entre maître/élève	Modèle constructiviste	Les apprenants investissent les règles construites	
			Les apprenants construisent des règles	
			Les apprenants interagissent	
			Les apprenants proposent des réponses	
			Les apprenants posent des questions	
		Modèle transmissif	L'apprenant contente de réciter ou de répéter la règle	<input checked="" type="checkbox"/>
			Les règles sont données avant d'être appliquées	
			Pas d'interactions entre apprenants	<input checked="" type="checkbox"/>
			Les questions sont fermées	
			Seul le maître pose des questions	<input checked="" type="checkbox"/>
		Le maître monopolise la parole	<input checked="" type="checkbox"/>	
	Leçon (séquence)	La recension des erreurs d'interférences morphosyntaxiques chez l'élève		<input checked="" type="checkbox"/>
La recension des erreurs d'interférences lexicales chez l'élève		<input checked="" type="checkbox"/>		
La recension des erreurs d'interférences phonologiques chez l'élève				
La recension des erreurs d'interférences phonétiques chez l'élève		<input checked="" type="checkbox"/>		
Langues cibles	Français		<input checked="" type="checkbox"/>	
	Bamanankan			

École : *AC. Kayes N'di* Classe : *5^e année* Eff : *39* G : *22* F : *17*
 Enseignant : *D* Enregistrement n° *4*
 Élève : *EE* Enregistrement n° : *4* Durée : *1h15 min* Date : *27/05/22*

Grille d'observation des erreurs d'interférences des élèves et les pratiques pédagogiques des enseignants	Matériel	Autre		X	
		Manuel			
		Audio-visuel			
	Articulation des langues en classe	Alternance codique			
		Recours à des emprunts à l'autre langue			
		Communication d'une seule langue		X	
	Modèles didactiques	Recours à des traductions d'une langue à l'autre			
		Analyse des erreurs à partir des différences entre les langues			
		Comparaison explicite entre les systèmes linguistiques			
	Apprentissage de la langue en classe	Type linguistique	Activités sur le lexique		
			Activités sur la correction phonétique		
			Activités sur la morphosyntaxe		
		Type communicatif	Apprentissage de la production écrite		X
			Apprentissage de la production orale		X
			Apprentissage de la lecture		X
			Apprentissage de la compréhension orale		X
	Technique d'animation en classe entre maître/élève	Modèle constructiviste	Les apprenants investissent les règles construites		X
			Les apprenants construisent des règles		
			Les apprenants interagissent		X
			Les apprenants proposent des réponses		
			Les apprenants posent des questions		
		Modèle transmissif	Les apprenants parlent plus que le maître		
			L'apprenant contente de réciter ou de répéter la règle		
			Les règles sont données avant d'être appliquées		
			Pas d'interactions entre apprenants		
			Les questions sont fermées		
	Leçon (séquence)	Seul le maître pose des questions		X	
		Le maître monopolise la parole		X	
		La recension des erreurs d'interférences morphosyntaxiques chez l'élève		X	
		La recension des erreurs d'interférences lexicales chez l'élève		X	
La recension des erreurs d'interférences phonologiques chez l'élève			X		
Langues cibles	La recension des erreurs d'interférences phonétiques chez l'élève		X		
	Français		X		
	Bamanankan		X		

Annexe 4. Questionnaire des enseignants ainsi que les élèves sur la compréhension de curriculum (bilingue)

Dans le cadre d'une thèse sur l'apprentissage et la pratique du français dans un milieu de bi-plurilinguisme dont le sujet s'intitule : « *L'apprentissage et la pratique du français au Mali : Interférences linguistique et sociolinguistique* ». Dans le questionnaire établi le but est de collecter les différents avis à la fois des enseignants et des apprenants concernant l'enseignement à curriculum¹⁴⁹ bilingue au Mali. Ainsi, en répondant objectivement à nos questions, nous serons honorés de la contribution que vous souhaitez nous apporter dans cette recherche. Nous garantissons que vos coordonnées sont anonymes.

Section 1 : Caractéristique des enseignants/élèves

Initiales des prénom et nom :

L'âge :

Genre : M F

Niveau d'études ou formation :

Fonction :

Service employeur :

Groupe ethnique :

Section 2 : Compréhension du curriculum

(M)Q1 – Qu'est-ce que le curriculum ?

.....
.....

(M) et (E)Q2 – Y a-t-il une différence entre le curriculum et les anciens programmes ?

¹⁴⁹ Une appellation de l'enseignement bilingue au Mali.

Oui Non

.....
.....
.....

(M)Q 3 – Quelle(s) leçon(s) pensez-vous pouvoir mieux enseigner ?

Français Langue nationale Sciences et technologies Autres

.....
.....
.....

(M)Q 4 – Avez-vous reçu une formation pour utiliser ces programmes ?

Oui Non

.....
.....
.....

(E)Q 5 – Dans quelle(s) matière(s) vous rencontrez plus de difficultés ?

Français Langue nationale Sciences et technologies Autres

.....
.....
.....

(M)Q 6 – Dans quelle(s) matière(s) vous (enseignants) rencontrez plus de difficultés ?

Français Langue nationale Sciences et technologies Autres

.....
.....
.....

(E)Q 7 – Quelle est la langue que vous (élèves) parlez à la maison ?

Bamanankan Français Fulfulde Songhay Autres

.....
.....
.....

(M)Q 8 – Admettez- vous que les élèves recourent à la langue maternelle en cours de français ?

Oui Non

.....
.....
.....
(M)Q 9 – Quelles sont vos faiblesses ?

Manque de formation Maîtrise de la langue nationale

Manque de matériels didactiques Aucun

Annexe 5. Les consignes des séquences des classes

Consignes des séquences des classes : dans le cadre d'une thèse sur l'apprentissage et la pratique du français dans un milieu de bi-plurilinguisme dont le sujet s'intitule : « *L'apprentissage et la pratique du français au Mali : Interférences linguistique et sociolinguistique* ». Dans les consignes établis le but est de collecter les erreurs d'interférences aux expressions des élèves dans les écoles à curriculum¹⁵⁰ au Mali.

Les consignes des séquences des classes

Quelques exemples des consignes des séquences que nous avons effectué sur le terrain.

Consigne 1

La leçon a porté sur la lecture relative à la consigne suivante :

Lisez ces phrases qui sont au tableau. → Aw ye ni faraziw bæε kalan tablola

Phrase 1 : Quel est le prix exact d'un fût de bière ?

Phrase 2 : La fumée de la pipe est blanche.

Phrase 3 : Il arrive dans 4 minutes.

Phrase 4 : Tu te laves.

Phrase 5 : Donc je l'ai jetée dehors.

Phrase 6 : Eh ! Kalilou tu rentres chez toi.

Phrase 7 : Tu rentres seul.

Phrase 8 : Bineta a une robe neuve.

Phrase 9 : Le maître plie la feuille.

Phrase 10 : Tu rentres avec tes frères.

Phrase 11 : Une robe bien ample.

Phrase 12 : Ils sont ensemble.

Phrase 13 : Il est l'heure de récréation.

Phrase 14 : Les outils d'écolier sont : cahier, ardoise, sac, la craie, bic etc.

Consigne 2

La leçon a porté sur l'écriture relative à la consigne suivante :

Écoutez. Vous écrivez les phrases suivantes au tableau. → Aw ye a lámæn. Aw ka ni faraziw

¹⁵⁰ Une appellation de l'enseignement bilingue au Mali.

sɛbɛn tabulola. → Écoutez à nouveau. Vous écrivez les phrases suivantes au tableau. →

Aw ye a lámɛn kurayé. Aw ka ni faraziw sɛbɛn tabulola.

Phrase 1 : Diouf est assis sur une chaise.

Phrase 2 : La vraie richesse est le bonheur.

Phrase 3 : Ali ici on circule à droite.

Phrase 4 : Celui-ci est un garçon.

Phrase 5 : L'école est sous le hangar.

Phrase 6 : L'habit de Moussa est rouge.

Phrase 7 : Je vais joliment rire.

Phrase 8 : La porte est grandement ouverte.

Phrase 9 : L'enfant est malade.

Phrase 10 : J'ai une solution à ton problème.

Phrase 11 : Le docteur a fini l'intervention.

Phrase 12 : Maintenant on est calme.

Phrase 13 : Il faut maintenir l'élève en classe.

Phrase 14 : Moussa a acheté du maïs.

Phrase 15 : Il coupe un tronc d'arbre.

Phrase 16 : Il a mal à l'estomac.

Consigne 3

La leçon a porté sur la lecture relative à la consigne suivante :

Lisez et écrivez d'après moi les phrases suivantes + Est-ce que vous avez compris ? + Aw ye afamu ? (Est-ce que vous avez compris ?).

Phrase 1 : Ils te vont bien.

Phrase 2 : Mets-toi en avant.

Phrase 3 : Les tempes sont deux parties de la tête.

Phrase 4 : Le travail doit être achevé avant lundi.

Phrase 5 : Le sanglier a soif.

Phrase 6 : Les élèves sont sortis.

Phrase 7 : Les enfants ont mangé.

Phrase 8 : Les élèves ont dansé.

Annexe 6. Transcription des enregistrements des séquences

Enregistrement n°1 : Leçon de vocabulaire français oral.

Titre : Oral

M : Donc fermez les cahiers + mettez les ardoises dans le sac + aw ye wúli kaw jò (levez-vous, debout)

1. EE : N bé wúli (je me lève).

2. M1 : assis

3. EE : je m'assois sur le banc.

4. M1 : debout

5. EE : je me lève.

6. M1 : assis

6. EE : je m'assois sur le banc.

7. M1 : Donc on va parler un peu le français aujourd'hui + bi an be kuma tubabukan dóni la (donc on va parler un peu le français aujourd'hui) + --- + Vous qui comprenez le fulfulde voici + hannden en kaalan faransikoore seede + on nanii (Aujourd'hui on va parler un peu de français).

8. M1 : Lisez ces phrases suivantes qui sont au tableau. Aw ye ni faraziw bæε kalan tabulola + Ecoutez à nouveau ces phrases. + Aw ye ni faraziw bæε kalan tabulola kúrayé + Ferme ton cahier Oumou...

9. E7 : N ye a famu (j'ai compris).

10. M1 : Qui va lire la première phrase ? + Jǒn be farazi folo kalan ? (Qui va lire la première phrase) + **Phrase 1** : Quel est le prix exact d'un fût de bière ? + Jumin ye dòlo barigǒn songǒn yere ye jóliye ?

11. EE : xxx

12. EE : ne Monsieur (moi Monsieur) + miin Monsieur (fulfulde)

13. M1 : Oui ! Lève-toi + awo + wúli ki jò (Oui ! lève-toi)

14. E3 : Quel est le prix exact d'un **fi** de bière ?

15. M1 : Qui d'autre va lire la première phrase ? + Jǒn were be farazi folo kalan ? (Qui d'autre pour lire la première)

16. EE : ne Monsieur (moi Monsieur)

17. M1 : xxx

18. M : Oui ! Lève-toi + awo + wúli ki jò (Oui ! lève-toi)

19. E10 : Quel est le prix exact d'un **fi** de bière

20. M1 : Quel est le prix exact d'un fût de bière ? + répète + Quel est le prix exact d'un fût de bière ?
21. E6 : Quel est le prix exact d'un **fi** de bière ?
22. M1 : Fanta + Fanta + Fanta n'est venu aujourd'hui ? + Fanta Diallo
23. E5 : (l'élève signale sa présence en bamanankan) n file nin ye
24. M1 : Héé + viens à ta place + Lit la phrase : Quel est le prix exact d'un fût de bière ?
25. E5 : xxx
26. M1 : huunn
27. E5 : xxx
28. M1 : Quel est... +
29. E5 : Quel est le prix exact d'un **fi** de bière ?
30. M1 : Répète
31. E5 : Quel est le prix exact d'un **fi** de bière ?
32. M1 : Qui va lire la deuxième phrase ? + Jõn be farazi filanan kalan? (Qui va lire la deuxième phrase ?) + **Phrase 2** : La fumée de la pipe est blanche.
33. EE : ne Monsieur (moi Moisieur)
34. M1 : Oui ! Lève-toi + awo + wúli ki jò (Oui ! lève-toi)
35. E2 : La **foumée** de la pipe est blanche.
36. M1 : La fumée de la pipe est blanche + répète + Ségin a kan (répète) + La fumée de la pipe est blanche.
37. E9 : La **foumée** de la pipe est blanche.
38. M1 : La fumée de la pipe est blanche. + qui d'autre ?
39. E2 : ne Monsieur (moi Monsieur)
40. M1 : Oui ! Lève-toi + awo + wúli ki jò (Oui ! lève-toi)
41. E2 : xxx
42. M1 : huunn
43. E7 : xxx
44. M1 : La fumée de la pipe est blanche.
45. E7 : La **foumée** de la pipe est blanche.
46. M1 : Répète
47. E7 : La **foumée** de la pipe est blanche.
48. M1 : Qui d'autre... lire la troisième phrase + Jõn were be farazi naaninan kalan ? (Qui d'autre ... la troisième phrase ?) + **Phrase 3** : Il arrive dans 4 minutes.
49. EE : ne Monsieur (moi Monsieur)

50. M1 : Oui ! Lève-toi + awo + wúli ki jò (Oui ! lève-toi)
51. E13 : Il arrive dans 4 **minité**.
- M : Qui d'autre va lire la quatrième phrase ? + **Phrase 4** : Tu te laves. + I be i kò (Tu te laves)
52. EE : ne Monsieur (moi Monsieur)
53. M1 : Oui ! Lève-toi + awo + wúli ki jò (Oui ! lève-toi) + Enseignant fait une demande à l'élève en bamanankan, fulfulde et en français + I te bamanankan mén wa (Toi tu ne comprends pas le bamanankan) + a nana taa fulfulde (tu ne comprends pas le fulfulde aussi) + Tu ne comprends pas le français).
- E11 : Le bamanankan (la langue bambara)
- M : Tu te laves.
54. E11 : tu **té lavé**.
55. M1 : Tu te laves + répète + Ségin a kan (répète) + Tu te laves.
56. E12 : Tu **té lavé**.
57. M1 : Tu te laves + qui d'autre ?
58. E15 : ne Monsieur (moi Monsieur)
59. M1 : Oui ! Lève-toi + awo + wúli ki jò (Oui ! lève-toi)
60. E15 : Tu **té lavé**.
68. M1 : Tu te laves.
69. M1 : Qui d'autre... la phrase cinquième ? + **Phrase 5** : Donc je l'ai jetée dehors + O la n ye abila kenema. (Donc je l'ai jetée dehors)
70. EE : ne Monsieur (moi Monsieur)
71. M1 : ---
72. M1 : Oui ! Lève-toi + awo + wúli ki jò (Oui ! lève-toi)
73. E16 : Donc je l'ai **jeté-é** dehors.
74. M1 : Qui d'autre... la sixième phrase ? + Jõn wεε be farazi wɔɔrɔnan kalan ? (Qui d'autre... la sixième phrase) + **Phrase 6** : Eh ! Kalilou tu rentres chez toi.
75. EE : ne Monsieur (moi Monsieur)
80. M1 : Oui ! Lève-toi + awo + wúli ki jò (Oui ! lève-toi)
81. E18 : Eh ! Kalilou tu **rentré sé** toi.
82. M1 : --
83. EE : ne Monsieur (moi Monsieur)
84. M1 : Oui ! Lève-toi + awo + wúli ki jò (Oui ! lève-toi)
85. E20 : Eh ! Kalilou tu **lantré sé** toi.
86. M1 : --

87. EE : ne Monsieur (moi Monsieur)
88. M1 : Oui ! Lève-toi + awo + wúli ki jò (Oui ! lève-toi)
89. E4 : Eh ! Kalilou tu **arentre sé** toi.
90. M1 : Eh ! Kalilou tu rentres chez toi.
100. M1 : Qui d'autre va lire la phrase suivante ? + Jǒn wεrε be farazi wolonwilanan kalan ? (Qui d'autre... la septième phrase ?) + **Phrase 7** : Tu rentres seul.
101. EE : ne Monsieur (moi Monsieur)
102. M1 : Oui ! Lève-toi + awo + wúli ki jò (Oui ! lève-toi)
103. E14 : Tu **rentré séli**.
- M1 : ---
104. E17 : Tu **renté séli**.
105. M1 : Tu rentres seul.
106. M1 : Qui d'autre... la phrase huit ? + Jǒn wεrε be farazi seginnan kalan ? (Qui d'autre... la phrase huit ?) + **Phrase 8** : Bineta a une robe neuve.
107. EE : Moi Monsieur
108. M1 : Oui ! Lève-toi + awo + wúli ki jò (Oui ! lève-toi)
109. E23 : Bineta a une robe **nève**.
110. M : --- + qui d'autre ? + Jǒn wεrε ? + Bineta a une robe neuve.
111. EE : Moi Monsieur
112. M : Oui toi
113. E21 : Bineta a une robe **nève**.
114. M : qui d'autre ? + Jǒn wεrε ? + Bineta a une robe neuve.
115. EE : ne Monsieur (moi Monsieur)
116. M : Oui ! Lève-toi + awo + wúli ki jò (Oui ! lève-toi)
117. E1 : Bineta a une robe **néf**.
118. M : Bineta a une robe neuve.
119. M : Qui va lire la phrase suivante ? + Jǒn be farazi kǒnǒntǒnnan kalan ? (Qui va... la neuvième phrase ?) + **Phrase 9** : Le maître plie la **feuille**.
120. EE : Moi Monsieur
121. M : Oui ! Lève-toi + awo + wúli ki jò (Oui ! lève-toi)
122. E25 : Le maître plie la **feui**.
123. M : --- + qui d'autre ? Jǒn wεrε ? Le maître plie la feuille.
- E30 : le maître plie la **feui**.
- M : Le maître plie la feuille.

124. M : Qui va lire la phrase suivante ? + Jǒn bɛ farazi tánan kalan ? (Qui va... la neuvième phrase ?) + **Phrase 10** : Tu rentres avec tes frères.
125. EE : Moi Monsieur
126. M : Oui ! Lève-toi + awo + wúli ki jò (Oui ! lève-toi)
127. E22 : Tu **rentré afec** tes frères.
128. M : Tu rentres avec tes frères. + qui d'autre ? + Jǒn wɛrɛ ?
129. E26 : Tu **rentré afec** tes frères.
130. M : Tu rentres avec tes frères.
131. M : Lisez ensembles la onzième phrase. + an ka farazi tán ni kelennan kalan jǒngɔnfɛ. (Lisez ensemble la dixième phrase) + **Phrase 11** : Une robe bien ample.
132. EE : awo Monsieur (oui, ok Monsieur)
133. M1 : Une robe bien ample.
134. EE : Une robe bien **ampele**.
135. E26 : Une robe bien **ampele**.
136. M1 : Lisez ensembles la douzième phrase. + An ka farazi tán ni filanan kalan jǒngɔnfɛ. (Lisez ensemble la onzième phrase) + **phrase 12** : Ils sont ensemble.
137. EE : awo Monsieur (oui, ok, Monsieur)
138. M1 : Ils sont ensemble.
139. EE : Ils sont **ensemele**.
140. E27 : Ils sont **ensemele**.
141. M1 : Qui va lire la treizième phrase. + Jǒn bɛ farazi tán ni sabanan kalan ? (Qui va lire la treizième phrase) + **phrase 13** : Il est l'heure de récréation.
142. E28 : Moi Monsieur
143. M1 : Oui ! Lève-toi + awo + wúli ki jò (Oui ! lève-toi)
144. E28 : Il est l'heure de **récratiɔn**.
145. M1 : Non ! + Qui d'autre ? + Jǒn wɛrɛ ?
146. E29 : ne Monsieur
147. M1 : Oui ! Lève-toi + awo + wúli ki jò (Oui ! lève-toi)
148. E29 : Il est l'heure de **récratiɔn**.
149. M1 : Il est l'heure de récréation.
150. M1 : Qui va lire la **phrase 14** + Jǒn bɛ farazi tán ni sabanan kalan (Qui va lire la **quatorzième phrase**) + Les outils d'écolier sont : cahier, ardoise, sac, la craie, bic etc. + vous avez compris + chacun de vous xxx de bien entretenir les outils d'écolier + c'est compris.

151. E29 : Moi Monsieur

152. M1 : Cahier (kaje), ardoise (arduwazi), sac (saki), la craie (laakere), bic (biki) + (Oui ! Lève-toi + awo + wúli ki jò (Oui ! lève-toi)

153. E29 : Les outils d'écolier sont : cahier, ardoise, sac, la craie, bic etc.

154. M1 : Oui ! + Qui d'autre ? + Jõn were ? +

155. E29 : ne Monsieur

156. M1 : Oui ! Lève-toi + awo + wúli ki jò (Oui ! lève-toi)

157. E29 : Les outils d'écolier sont : cahier, ardoise, sac, la craie, bic etc.

158. M1 : Cahier (kaje), ardoise (arduwazi), sac (saki), la craie (laakere), bic (biki).

Enregistrement n°2 : Leçon de vocabulaire français à écrit.

Titre : Écriture

1. M2 : Écoutez. Vous écrivez les phrases suivantes au tableau. + Aw ye a lámén. Aw ka ni faraziw seben tabulola. + Écoutez à nouveau. Vous écrivez les phrases suivantes au tableau. + Aw ye a lámén kurayé. Aw ka ni faraziw seben tabulola.

2. M2 : Qui va écrire la première phrase au tableau ? + Jõn be taga farazi folo seben tabulola ? (Qui va écrire la première phrase au tableau ?) + **phrase 15** : Diouf est assis sur une chaise.

3. EE : ne Monsieur (moi Monsieur)

4. M2 : Oui ! Lève-toi + awo + wúli ki jò (Oui ! lève-toi) + la craie oo njiddá (C'est la craie que tu veux ?) (Langue fulfulde)

5. E1 : ohonn (fulfulde) (compris)

6. E1 : Diouf est **assi** sur une **chaise**

7. M2 : A ye farazi seben ne file (Il faut regarder la phrase) + Diouf est assis sur une chaise. + Aw ye afamu ? (Est-ce que vous avez compris ?)

8. EE : Awo Monsieur (oui Monsieur) + ohonn (fulfulde) (j'ai compris) + huunn (fulfulde) (je n'ai pas compris)

9. M2 : Qui va écrire la deuxième phrase au tableau ? + Jõn be taga farazi filanan seben tabulola ? (Qui va écrire la deuxième phrase au tableau ?) + **phrase 16** : La vraie richesse est le bonheur. + Waritiguiya sebe ye erreye.

10. EE : ne Monsieur (moi Monsieur)

11. M2 : Oui ! Lève-toi + awo + wúli ki jò (Oui ! lève-toi) + la craie oo njiddá (langue fulfulde) (c'est la craie que tu veux ?)

12. E4 : ohonn (fulfulde) (compris)

13. E4 : La vraie richesse est le **bonère**.

14. M2 : A ye farazi seben ne file (Il faut regarder la phrase) + La vraie richesse est le bonheur.
+ Aw ye afamu ? (Est-ce que vous avez compris ?)
15. EE : Awo (oui) + ohonn (fulfulde) (j'ai compris) + huunn (fulfulde) (je n'ai pas compris)
16. M2 : Qui va écrire la phrase suivante au tableau ? + Jõn be taga farazi sabanan seben tabulola ? (Qui va écrire la phrase suivante au tableau ?) + **phrase 17** : Ali ici on circule à droite.
+ Ali yan an be tagama kinibolofe.
17. EE : ne Maître (moi Maître)
18. M : Oui ! Lève-toi + awo + wúli ki jò (Oui ! lève-toi)
19. E3 : Ali ici on **sircule** à droite.
20. M2 : A ye farazi seben ne file (Il faut regarder la phrase) + Ali ici on circule à droite. + Aw ye afamuwa ? (Est-ce que vous avez compris ?)
21. EE : Awo (oui) + ohonn (fulfulde) (j'ai compris) + huunn (fulfulde) (je n'ai pas compris)
22. M2 : Qui va écrire la phrase suivante au tableau ? + Jõn be taga farazi naaninan seben tabulola ? (Qui va écrire la phrase suivante au tableau ?) + **phrase 18** : Celui-ci est un garçon. + Nin ye dence.
23. E2 : moi Maître
24. M2 : oui ! lève-toi.
25. E2 : **Selui-si** est un garçon.
26. M2 : A ye farazi seben ne file (Il faut regarder la phrase) + Ali ici on circule à droite. + Aw ye afamu ? (Est-ce que vous avez compris ?)
27. EE : Awo (oui) + ohonn (fulfulde) (j'ai compris) + huunn (fulfulde) (je n'ai pas compris)
28. M2 : Qui va écrire la phrase 5 au tableau ? + Jõn be taga farazi duurunan seben tabulola ? (Qui va écrire la phrase 5 au tableau ?) + **phrase 19** : L'école est sous le hangar. + Kalan so be gakoro.
29. EE : ne Monsieur (moi Monsieur)
30. M2 : Oui ! Lève-toi + awo + wúli ki jò (Oui ! lève-toi) + la craie oo njiddá (C'est la craie que tu veux ?) (Langue fulfulde)
31. E5 : ohonn (fulfulde) (compris)
32. E5 : L'école est sous le **angar**.
33. M2 : A ye farazi seben ne file (Il faut regarder la phrase) + L'école est sous le hangar. + Aw ye afamu ? (Est-ce que vous avez compris ?)
34. EE : Awo (oui) + ohonn (fulfulde) (j'ai compris) + huunn (fulfulde) (je n'ai pas compris)

35. M : Qui va... la phrase 6 au tableau ? + Jǒn bε taga farazi wǒwǒnan sεben tabulola ? (Qui va écrire la phrase 6 au tableau ?) + **phrase 20** : L'habit de Moussa est rouge. + Musa ka doloki bilen ne do.
36. E10 : ne Monsieur (moi Monsieur)
37. M : Oui ! Lève-toi + awo + wúli ki jò (Oui ! lève-toi)
38. E10 : l'**abit** de Moussa est rouge.
39. M2 : Qui d'autre ? + Jǒn wεrε ?
40. E18 : ne Monsieur (moi Monsieur)
41. M : Oui ! Lève-toi + awo + wúli ki jò (Oui ! lève-toi)
42. E18 : l'**abit** de Moussa est rouge.
43. M2 : Non. + L'habit de Moussa est rouge.
44. M2 : A ye farazi sεben ne file (Il faut regarder la phrase) + L'habit de Moussa est rouge. + Aw ye afamu ? (Est-ce que vous avez compris ?)
45. EE : Awo (oui) + ohonn (fulfulde) (j'ai compris) + huunn (fulfulde) (je n'ai pas compris)
46. M2 : Qui d'autre ... la phrase suivante au tableau ? + Jǒn wεrε bε taga farazi wolonwilanan sεben tabulola ? (Qui d'autre va écrire la septième phrase au tableau ?) + **Phrase 21** : Je vais joliment rire.
47. EE : ne Monsieur (moi Monsieur)
48. M2 : Oui ! Lève-toi + awo + wúli ki jò (Oui ! lève-toi)
49. E12 : Je vais **joliman** rire.
50. M : Non. + Qui d'autre ? Jǒn wεrε ?
51. E17 : ne Monsieur (moi Monsieur)
52. M2 : Oui ! Lève-toi + awo + wúli ki jò (Oui ! lève-toi)
53. E17 : Je vais **joliman** rire.
54. M2 : Pour la phrase 8 qui va écrire cette phrase au tableau ? + Farazi seginnan, Jǒn bε taga sεben tabulola ? (Pour la phrase 8, qui va écrire cette phrase au tableau ?) + **Phrase 22** : La porte est grandement ouverte. + Da yεlεneba do.
55. EE : moi Monsieur
56. M2 : Oui ! Lève-toi.
57. E14 : La porte est **grandeman** ouverte.
58. M2 : A ye farazi sεben ne file (Il faut regarder la phrase) + La porte est grandement ouverte. + Aw ye afamu ? (Est-ce que vous avez compris ?)
59. EE : Awo (oui) + ohonn (fulfulde) (j'ai compris) + huunn (fulfulde) (je n'ai pas compris)

60. M2 : Pour la phrase 9 qui va écrire cette phrase au tableau ? + Farazi kɔnɔntɔnnan, Jɔ̃n bɛ taga sɛbɛn tabulola ? (Pour la phrase 9, qui va écrire cette phrase au tableau ?) + **Phrase 23** : L'enfant est malade. + Den ma kɛnɛ.
61. EE : ne Monsieur (moi Monsieur)
62. M2 : Oui ! Lève-toi + awo + wúli ki jò (Oui ! lève-toi)
63. E6 : L'**enfant** est malade.
64. M2 : Qui va écrire la dixième phrase au tableau ? + Jɔ̃n bɛ taga farazi tánan sɛbɛn tabulola ? (Qui va écrire la phrase 10 au tableau ?) + **Phrase 24** : J'ai une solution à ton problème.
65. EE : moi Monsieur
66. M2 : Oui ! Lève-toi
67. E7 : J'ai une **solution** à ton problème.
68. M2 : Qui va écrire la onzième phrase au tableau ? + Jɔ̃n bɛ taga farazi tán ni kelessan sɛbɛn tabulola ? (Qui va écrire la onzième phrase au tableau ?) + **Phrase 25** : Le docteur a fini l'intervention. + Dɔgɔtɔrɔ tilala opereli la.
69. EE : ne Monsieur (moi Monsieur)
70. M2 : Oui ! Lève-toi + awo + wúli ki jò (Oui ! lève-toi)
71. E8 : le docteur a fini l'**intervention**.
72. M2 : Qui d'autre... la phrase 12 au tableau ? + Jɔ̃n wɛrɛ bɛ taga farazi tán ni filanan sɛbɛn tabulola ? (Qui d'autre va écrire la phrase 12 au tableau ?) + **Phrase 26** : Maintenant on est calme.
73. EE : moi Monsieur
74. M2 : Oui ! Lève-toi
75. E15 : **Maintenant** on est calme.
76. M2 : Pour la phrase 13 qui va écrire cette phrase au tableau ? + Farazi tán ni sabanan, Jɔ̃n bɛ taga sɛbɛn tabulola ? (Pour la phrase 13, qui va écrire cette phrase au tableau ?) + **Phrase 27** : Il faut maintenir l'élève en classe.
77. EE : ne Monsieur (moi Monsieur)
78. M2 : Oui ! Lève-toi + awo + wúli ki jò (Oui ! lève-toi)
79. E19 : Il faut **maintenir** l'élève en classe.
80. M2 : Pour la phrase 14 qui va ... cette phrase au tableau ? + Farazi tán ni naaninan, Jɔ̃n bɛ taga sɛbɛn tabulola ? (Pour la phrase 14, qui va écrire cette phrase au tableau ?) + **Phrase 28** : Moussa a acheté du maïs. + Musa ye kaba san.
81. EE : ne Monsieur (moi Monsieur)
82. M2 : Oui ! Lève-toi + awo + wúli ki jò (Oui ! lève-toi)

83. E22 : Moussa a acheté du **maïs**.
84. M : Qui d'autre... la quinzième phrase au tableau ? + Jǝn wɛrɛ bɛ taga farazi tán ni duurunan sɛbɛn tabulola ? (Qui d'autre va écrire la phrase 15 au tableau ?) + **Phrase 29** : Il coupe un tronç d'arbre.
85. EE : ne Monsieur (moi Monsieur)
86. M2 : Oui ! Lève-toi + awo + wúli ki jò (Oui ! lève-toi)
87. E16 : Il coupe un **tronç** d'arbre.
88. M2 : Qui pour la dernière phrase ? + Jǝn bɛ taga farazi laban sɛbɛn tabulola ? (Qui pour la dernière phrase ?) + **Phrase 30** : Il a mal à l'estomac.
89. EE : ne Monsieur (moi Monsieur)
90. M2 : Oui ! Lève-toi + awo + wúli ki jò (Oui ! lève-toi)
91. E17 : Il a mal à l'**estoma**.
92. M2 : Non. + Qui d'autre ? Jǝn wɛrɛ ?
93. E21 : Il a mal à l'**estoma**.
94. M2 : Non. + Il a mal à l'estomac.

Enregistrement n°3 : Leçon grammaire français.

Titre : Lecture et écriture

Consigne : Lisez et écrivez ces phrases qui sont au tableau.

1. M3 : Bien donc à la fois passé en grammaire on a travaillé sur l'expression oral et écrite + n'est-ce pas
2. EE : Oui
3. M3 : Bien donc lisez et écrivez d'après moi les phrases suivantes + Est-ce que vous avez compris ? + Aw ye afamu ? (Est-ce que vous avez compris ?)
4. EE : Oui
5. M3 : **La phrase 31** : Ils te vont bien. + Lisez et écrivez sur les ardoises
6. EE : Awo (Oui)
7. M3 : Awo (Oui) + « Ils te vont bien » + regarde bien + A ye a filɛ ka ɲa (regarde bien)
8. E2 : né Monsieur (moi Monsieur)
9. M3 : Oui ! Lève-toi + awo + wúli ki jò (Oui ! lève-toi) + Montre
10. E2 : Ils **tevon** bien.
11. M3 : Non
12. E5 : Il **tevon** bien.
13. M3 : Non. On lit et écrit : « Ils te vont bien »

14. M3 : **La phrase 32** : Mets-toi en avant. + Lisez et écrivez sur les ardoises + Aw ye a kalan aw ka seɓen arduwaziw kan (. Lisez et écrivez sur les ardoises)
15. EE : Oui
16. E7 : Monsieur ne mafamu + Monsieur je n'ai pas compris
17. M3 : Tu lis et tu écris la phrase suivante dans ton ardoise.
18. E7 : Oui
19. M3 : Qui a fini ? + Jǎn tilala (Qui a fini ?)
20. E8 : ne Monsieur (moi Monsieur)
21. M3 : Oui ! Lève-toi + awo + wúli ki jò (Oui ! lève-toi) + Montre
22. E8 : Mets-toi en **envant**.
23. M3 : Non
24. E12 : Mets-toi en avant.
25. M3 : très bien + Qui d'autre
26. E1 : Monsieur
27. M3 : Oui toi
28. E1 : Mets-toi en **envant**.
29. M3 : Non. On lit et écrit : « Mets-toi en avant. »
30. M3 : **La phrase 33** : Les tempes sont deux parties de la tête. + Lisez et écrivez sur les ardoises + Aw ye a kalan aw ka seɓen arduwaziw kan (. Lisez et écrivez sur les ardoises)
31. EE : Awo Monsieur
32. M3 : Aw ye aw ka arduwaziw yira + montrez vos ardoises
33. EE : Les **tempesonts** deux parties de la tête.
34. M3 : Non. On lit et écrit : « Les tempes sont deux parties de la tête. »
35. M3 : **La phrase 34** : Le travail doit d'être s'achever avant lundi. + Lisez et écrivez sur les ardoises + Aw ye a kalan aw ka seɓen arduwaziw kan (. Lisez et écrivez sur les ardoises)
36. EE : Oui
37. M3 : ---
38. E3 : Monsieur
39. M3 : Oui ! Lève-toi + awo + wúli ki jò (Oui ! lève-toi) + Montre
40. E3 : Le travail doit être **sachevé envant** lundi.
41. M3 : Non + qui d'autre ?
42. E4 : Le travail doit être s'achever avant lundi.
43. M3 : très bien + Vous deux au fond de la classe.
44. EE : xxx + moi Monsieur

45. M3 : Oui vous
46. EE : Le travail doit être **sa chève envant** lundi.
47. M3 : -- + Non. On lit et écrit : Le travail doit être s'achever avant lundi.
48. M3 : **La phrase 35** : Le sanglier a soif. + Lisez et écrivez sur les ardoises + Aw ye a kalan aw ka seben arduwaziw kan (. Lisez et écrivez sur les ardoises) + Aw ye afamu wa ? + Est-ce que vous avez compris ?
49. EE : Awo Monsieur (Oui Monsieur)
50. M3 : --- + Aw ye aw ka arduwaziw yira + Montrez vos ardoises.
51. EE : Le **s'enclie** a soif.
52. M3 : Non. On lit et écrit : « Le sanglier a soif. » + Qui peut lire la même phrase ?
53. E10 : Le sanglier a soif.
54. M3 : très bien + qui d'autre ?
55. E10 : Le **s'enclie** a soif.
56. M3 : **La phrase 36** : Les élèves sont sortis. + Lisez et écrivez sur les ardoises + Aw ye a kalan aw ka seben arduwaziw kan (. Lisez et écrivez sur les ardoises) + Aw ye afamu wa ? + Est-ce que vous avez compris ?
57. EE : Oui Monsieur + Awo Monsieur
58. M3 : Aw ye aw ka arduwaziw yira + Montrez vos ardoises.
59. EE : Les élèves **sonts** sortis.
60. M3 : Non. On lit et écrit : Les élèves sont sortis. + C'est « sont » mais pas « sonts » + Aw ye afamu wa ?
61. EE : Oui Monsieur + Awo Monsieur.
62. M3 : **Phrase 37** : Les enfants ont mangé. + Lisez et écrivez sur les ardoises + Aw ye a kalan aw ka seben arduwaziw kan (. Lisez et écrivez sur les ardoises) + Aw ye afamu wa ? + Est-ce que vous avez compris ?
63. EE : Oui Monsieur + Awo Monsieur
64. M3 : Aw ye aw ka arduwaziw yira + Montrez vos ardoises.
65. EE : Les enfants ont **mangés**.
66. M3 : **Phrase 38** : Les élèves ont dansé. + Lisez et écrivez sur les ardoises + Aw ye a kalan aw ka seben arduwaziw kan (. Lisez et écrivez sur les ardoises) + Aw ye afamu wa ? + Est-ce que vous avez compris ?
67. EE : Oui Monsieur + Awo Monsieur
68. M3 : Aw ye aw ka arduwaziw yira + Montrez vos ardoises.
69. EE : Les élèves ont **dansés**.

Médiocre 04/10

à la dictée Jeudi, le 12 mai 2022

Année Composition du mois de mai 2022

N° 21 Épreuve = dictée

Consigne = Écoutez les phrases suivantes et écrivez-les.

- 1- Le problème le plus pur de la démocratie est ignorance et sous-développement.
- 2- Le problème face à la démocratie malienne est que la plupart de la population malienne vit dans les villages et ses enfants vont rarement à l'école ce qui exagère une fois de plus la tâche.
- 3- L'intérêt que nous tirons dans ce texte est que la violence n'est pas une solution pour faire face à nos actes mais plutôt une inconscience de la vie humaine.
- 4- Dans ce texte selon moi, le texte parle sur la difficulté qui était sur les africains au temps passé.
- 5- Au cours des ~~vacances~~ vacances 2005, on a fait voyage. Dans ce voyage, on a pris bus de Bani Transport. Sur la route, on a fait accident dans un village. Là-bas, on a passé deux jours et la maladie m'a attrapé à cause de leur eau.

Trop de fautes

04/10

Boulougnolo

lundi, le 16 mai 2022

4^{ème} Année Composition du mois de mai 2022

thématique Expérience: dictée

Consigne: Écoutez les phrases suivantes et écrivez-les.

1. Le poète n'a pas ue de bonnaire dans son amour.
2. Le scritin et la démocratie n'ont pas été compris par certains pays.
3. Que veut dire l'antour de cette pensée?
4. C'est dans se contexte que l'on a dit.
5. On peut s'attendre pour être ^{un} et indivisible, sa nous permet des fois hymnes pour chanter l'amour et d'y penser une nation.
6. La poésie est là pour sa.
7. Par exemple la femme ne peut pas faire la men sonnerie, ni ~~faire~~ faire sortir du sable dans l'eau pour ramener la fibroque ni faire la vidance.
8. Se sont des commentaires.
9. Sa permet de dire les opinions à travers le monde.
10. Sa se fait son mari a apporté son habit et jeter sur sa.
11. Dans ce voyage, on a pris un busse de Bani Transport.

Annexe 8. Evocation cognitif du curriculum de l'enseignement fondamental, niveau 1

Finalités

Les finalités de l'Enseignement Fondamental sont celles du système éducatif malien. Elles visent à former :

- Un citoyen patriote et bâtisseur d'une société démocratique ;
- Un acteur du développement profondément ancré dans sa culture et ouvert à la culture universelle ;
- Un homme moderne possédant les compétences liées aux progrès scientifiques et technologiques.

Programme de formation

- Le programme de formation est bâti à partir du profil de sortie de l'Enseignement Fondamental défini dans le Cadre Général d'Orientation du Curriculum. Il doit permettre :
 - De préparer l'élève à son insertion dans la vie active par l'acquisition de compétences de vie ;
 - D'entraîner l'apprenant à connaître et à pratiquer les prérogatives, les obligations d'un membre actif d'une société démocratique respectueuse de la paix, des droits de l'homme et du citoyen ;
 - De préparer l'élève à poursuivre des études plus avancées (secondaires générales ou techniques ou professionnelles).

C'est un ensemble structuré autour de cinq domaines de formation. Pour chaque domaine, il est décrit les compétences à développer, les objectifs d'apprentissage et les contenus d'apprentissage. Le programme de formation comprend quatorze unités d'apprentissage réparti sur les deux années du niveau I.

Méthodes pédagogiques, activités et situations d'apprentissage :

Directives et consignes :

Le curriculum en privilégiant les méthodes actives doit :

- Prendre appui sur les acquis de la pédagogie convergente et de toute autre innovation dans laquelle l'élève est artisan de sa formation ;
- Favoriser les activités des élèves qui soient en relation avec le milieu et qui permettent des réinvestissements dans la vie ;
- Développer les démarches de projet et de résolution de problèmes ;
- Utiliser fréquemment la pédagogie de groupe et la pédagogie différenciée ;
- Favoriser les activités faisant appel à l'imagination et à la créativité ;
- Rechercher et promouvoir le matériel didactique adapté au développement des compétences ;
- Valoriser les apports didactiques et pédagogiques du milieu ;
- Favoriser la pratique de l'évaluation formative dans les apprentissages ;

Matériels pédagogiques et didactiques, manuels scolaires :

DIRECTIVES ET CONSIGNES

- Le matériel pédagogique individuel ou collectif doit se conformer aux méthodes et contenus pédagogiques préconisés par le curriculum en vigueur ;
- Dans la conception du matériel, il faut recourir, le plus possible, aux ressources humaines et matérielles locales ;
- Le matériel produit doit être de qualité, à coûts réduits et en quantité suffisante ;
- Le matériel peut être élaboré par les enseignants et les apprenants ;
- Le matériel didactique ou pédagogique doit respecter les situations de bilinguisme fonctionnel de l'école malienne (manuels et matériels pédagogiques peuvent comprendre des textes, instructions ou notices dans les deux langues ou en une seule langue, selon les besoins des situations d'apprentissage) ;
- Les manuels scolaires doivent se conformer à la politique du livre ;
- Les manuels doivent être adaptés aux besoins des niveaux d'enseignement. Le manuel d'une discipline ou champ de connaissance et de formation devra pouvoir couvrir les situations d'apprentissage et l'acquisition des compétences d'un niveau donné.

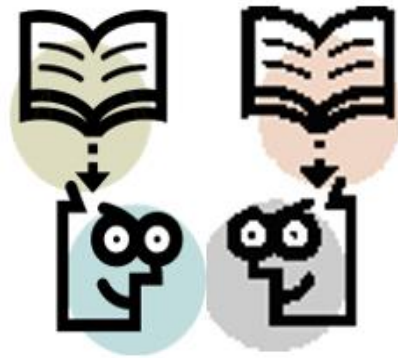
REPUBLIQUE DU MALI

Un Peuple – Un But – Une Foi

Curriculum de l'Enseignement Fondamental

Programme de formation

Niveau 2



UA1 à 14 Mai 2000

Seuils de compétences pour chaque domaine

Les seuils de compétences indiquent le degré de maîtrise attendu des élèves en fin de niveau, dans chaque domaine et pour chaque compétence. Ils sont définis pour chacun des niveaux de l'Enseignement Fondamental.

Ces seuils de compétences traduisent une progression vers la maîtrise de la compétence de sortie (profil de sortie) attendue à la fin de l'Enseignement Fondamental et ils ont une triple utilité pour l'enseignant que tu es :

- ils ponctuent la progression des apprentissages scolaires sur l'ensemble du cursus fondamental en précisant le degré des acquisitions attendu des élèves à la fin de chaque niveau. Ils sont ainsi à la base de la planification des unités d'apprentissage dont ils garantissent la cohérence d'ensemble.
- ils te permettent de mesurer le degré de développement harmonieux des compétences chez les élèves. Après avoir élaboré des critères et des indicateurs pertinents, tu peux te référer à ces seuils pour évaluer les acquisitions des apprenants et faire des propositions quant à leur orientation en fin de niveau.
- ils sont un instrument utile pour une meilleure communication avec les parents. Ceux-ci, comprenant aisément le but et les résultats des apprentissages de leurs enfants, peuvent participer de façon plus pertinente à l'action éducative.

I. DOMAINE LANGUE ET COMMUNICATION

COMPÉTENCE : COMPRENDRE DES ÉNONCÉS ORAUX VARIÉS	
<u>Langue nationale</u>	<ul style="list-style-type: none">- Connaître le fonctionnement de sa langue- Exploiter un texte oral de 600 mots pour en extraire les informations implicites
<u>Français</u>	<ul style="list-style-type: none">- Identifier les sons français par opposition aux sons de la langue nationale- Saisir le sens général de textes de 50 à 100 mots
COMPÉTENCE : LIRE DES ÉNONCÉS ÉCRITS VARIÉS	
<u>Langue nationale</u>	<ul style="list-style-type: none">- Lire les différents types d'écrits- Reconnaître et déterminer un type d'écrit à partir de sa structure
<u>Français</u>	<ul style="list-style-type: none">- Lire un texte narratif simple pour en extraire les informations explicites

COMPÉTENCE : EXPRIMER ORALEMENT SA PENSÉE DE FACON COHÉRENTE ET STRUCTURÉE DANS DES SITUATIONS DE LA VIE COURANTE	
<u>Langue Nationale</u>	<ul style="list-style-type: none">- Modifier une histoire écoutée- Transformer un texte oral (du dialogue au narratif ou du narratif au dialogue)- Exprimer son point de vue dans une situation de dialogue
<u>Français Oral</u>	<ul style="list-style-type: none">- Employer des formules de présentation, de politesse,

Français Oral

- Employer des formules de présentation, de politesse,
- Employer le vocabulaire relatif à l'identification d'une personne
- Employer le vocabulaire relatif à la comparaison, à l'appréciation.

COMPÉTENCE : EXPRIMER PAR ÉCRIT SA PENSÉE DE FACON COHÉRENTE ET STRUCTURÉE DANS DES SITUATIONS DE LA VIE COURANTE

Langue nationale

- Écrire des textes de type narratif et descriptif

NB. Parmi les compétences attendues, certaines concernent les compétences liées au fonctionnement de la langue maternelle (les différents types de phrase ; l'ordre des mots dans la phrase ; les marques du pluriel ; les marques du temps ; le genre)

Français

- Rédiger un court texte en respectant les règles d'orthographe et de grammaire

NB. Parmi les compétences attendues, certaines concernent le fonctionnement de la langue française (sujet verbe complément d'objet ; l'ordre déterminant ; nom et adjectif dans le groupe nominal ; la variation singulier- pluriel dans les cas simples, variation masculin - féminin dans les cas simples ; l'accord sujet – verbe dans les cas simples.

LC UA1

COMPETENCES	OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE	CONTENUS D'APPRENTISSAGE
Comprendre des énoncés oraux variés.	- Saisir globalement le sens d'un énoncé oral qui fait agir	- Règles de jeu : nom du jeu, éléments nécessaires au jeu, règles
Exprimer oralement sa pensée de façon cohérente et structurée dans des situations de la vie courante.	- Produire des énoncés oraux qui font agir	- Structure des phrases dans les énoncés qui font agir (emploi de l'impératif)
	- Utiliser les connecteurs pour produire un texte oral relatif à une règle de jeu.	- D'abord, ensuite, puis, enfin, parce que, mais, comme, donc, car...
Lire des énoncés écrits variés	- Lire pour agir.	- Les écrits qui font agir : règle de jeu - Les caractéristiques de ces écrits : titre, sous-titres, alinéas, tirets, numérotation, mots en relief - Lecture de ces écrits.
Exprimer par écrit sa pensée de façon cohérente et structurée dans des situations de la vie <u>courante</u> ?	- Produire un texte écrit cohérent.	- Structure de la phrase relative à des règles de jeu. - Présentation générale du texte. - Enchaînement logique des idées.

Français

COMPETENCES	OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE	CONTENUS D'APPRENTISSAGE
Comprendre des énoncés oraux variés.	- Distinguer des sons voisins.	- [z], [j], [a], [B], [ch], [l].
	- Réagir à des messages oraux	- Saluer, se présenter -
Exprimer oralement sa pensée de façon cohérente et structurée dans des situations de la vie courante.	- Saluer - Se présenter - Demander la permission - Remercier - Employer les formules de politesse.	- Formules de salutation et de présentation ; - Emploi des pronoms : Je, Tu, Nous. - Pronoms personnels sujets : Il, Elle, Ils, Elles, Vous. - Déterminants : Genre/Nombre ; Homme/Femme ; - Les présentatifs : Voici, Voilà, C'est....
Lire des énoncés écrits variés	- Développer la connaissance du fonctionnement du code alphabétique en français.	- Etude de l'alphabet des deux langues - Lettres communes aux deux langues;
	- Lire un énoncé	- Quelques éléments d'une règle de jeu.
Exprimer par écrit sa pensée de façon cohérente et structurée dans des situations <u>de la vie courante</u> ?	- Maîtriser les techniques d'écriture.	- Mots contenant des lettres étudiées en lecture.
	- Produire un texte pour agir	- Une partie de règle de jeu.

LC UA2

COMPETENCES	OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE	CONTENUS D'APPRENTISSAGE
Comprendre des énoncés oraux variés.	- Saisir globalement le sens d'un énoncé oral qui informe - Sélectionner les informations pertinentes d'un énoncé oral	- Articles de journaux : - Journaux.
Exprimer oralement sa pensée de façon cohérente et structurée dans des situations de la vie courante.	- Transformer des énoncés oraux variés. - Exprimer son point de vue sur un sujet donné. - Rendre compte d'une activité menée	- Les styles du discours (du style direct – dialogue au style indirect – narration). - Lexique exprimant l'accord ou le désaccord. - Verbes exprimant le sentiment. - Structure narrative - Plan d'un compte rendu - Vocabulaire de la narration.
Lire des énoncés écrits variés	- Lire pour s'informer	- Articles de journaux : - Journaux ; - Caractéristiques des articles de journaux : mots en relief, titre, sous-titres, mise en évidence des paragraphes, typographie, couleur d'encre - Lecture des articles de journaux.
Exprimer par écrit sa pensée de façon cohérente et structurée dans des situations de la vie courante?	- Produire un texte écrit cohérent.	- Structure du texte relatif à l'article de journal, aux journaux ; - Présentation générale du texte ; - Enchaînement logique des idées ; - Règles de la langue écrite (grammaire, conjugaison, orthographe).

Français

COMPETENCES	OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE	CONTENUS D'APPRENTISSAGE
Comprendre des énoncés oraux variés.	- Saisir le sens d'énoncés oraux variés.	- Lexique relatif à l'identification d'une personne ; - Les actions courantes ; - Lexique relatif à la parenté ; - La comparaison.
Exprimer oralement sa pensée de façon cohérente et structurée dans des situations de la vie courante.	- Exprimer un état - Exprimer un besoin - Demander de l'aide, un renseignement	- Présent simple de l'indicatif : être, avoir / Révision des pronoms - Présent simple de l'indicatif : verbes en –er/je veux. - Phrases interrogatifs + quelques verbes d'action.
Lire des énoncés écrits variés	- Développer la connaissance du fonctionnement du code alphabétique en français. - Lire pour s'informer	- Les lettres qui ne se prononcent pas de la même façon en langue nationale et en français : la voyelle e et la voyelle u ; la consonne c. - Titres d'articles de journaux - L'affiche.
Exprimer par écrit sa pensée de façon cohérente et structurée dans des situations de la vie courante?	- Maîtriser les techniques d'écriture. - Produire un discours écrit cohérent	- Mots contenant des lettres étudiées en lecture. - Titres d'articles. - Composition d'une affiche.

LC UA3

COMPETENCES	OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE	CONTENUS D'APPRENTISSAGE
Comprendre des énoncés oraux variés.	- Comprendre un conte	- Les personnages
	- Sélectionner les informations pertinentes d'un conte	- Les indices de sens (situation de départ, élément modificateur, situation finale)
Exprimer oralement sa pensée de façon cohérente et structurée dans des situations de la vie courante.	- Identifier une personne par l'adresse, les liens de parenté, la profession.	- Lexique relatif à l'identification d'une personne : qui est-ce ?, c'est x, le cousin de y , c'est la sœur de z. Il est le neveu / la nièce, le cousin / la cousine il loge à ...
	- Produire un discours oral cohérent	- Un début et une fin de conte
Lire des énoncés écrits variés	- Lire pour se distraire	- Les écrits qui distraient : le conte - Les caractéristiques de ces écrits : situation initiale, élément modificateur, élément de résolution, situation finale - Lecture de ces écrits
Exprimer par écrit sa pensée de façon cohérente et structurée dans des situations de la vie courante?	- Produire un texte pour se distraire	- Le début, le milieu et la fin d'un conte.

Français

COMPETENCES	OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE	CONTENUS D'APPRENTISSAGE
Comprendre des énoncés oraux variés.	- Saisir globalement le sens d'énoncés oraux variés.	- Les personnages d'un conte. - La fin d'un conte.
Exprimer oralement sa pensée de façon cohérente et structurée dans des situations de la vie courante.	- Localiser - Décrire le physique - Décrire le moral	- Prépositions : à, pour, de... - Adverbes de lieu : ici, là, là-bas... - Sujet + Verbe + Adverbe/Préposition + Lieu - Phrases déclaratives - Verbes d'état (sembler, paraître, demeurer...) - Adjectifs physiques - Verbes d'état (rester, devenir, avoir l'air, être) + Adjectifs moraux - Féminins des adjectifs
Lire des énoncés écrits variés	- Développer la connaissance du fonctionnement du code alphabétique en français.	- Les lettres qui ne se prononcent pas de la même façon en langue nationale et en français : la voyelle e et la voyelle u ; la consonne g, la consonne s, la consonne j.
	- Lire pour se distraire	- Un début, un milieu, une fin de conte.
Exprimer par écrit sa pensée de façon cohérente et structurée dans des situations de la vie courante?	- Maîtriser les techniques d'écriture.	- Mots contenant des lettres étudiées en lecture.
	- Produire un discours écrit cohérent	- Un début de conte. - Une fin de conte.

LC UA4

COMPETENCES	OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE	CONTENUS D'APPRENTISSAGE
Comprendre des énoncés oraux variés.	- Ecouter un dialogue	- Les intentions de celui qui parle : calmer, féliciter, plaire, attaquer, etc.
Exprimer oralement sa pensée de façon cohérente et structurée dans des situations de la vie courante.	- Transformer des énoncés oraux variés.	- Les styles du discours (du style indirect – au style direct, du style direct – au style indirect).
	- Produire un discours oral cohérent.	- Phrases simples. - Enchaînement logique des idées. - Structure du discours ; - Connecteurs (Chronologiques, spatiaux ou logiques...)
Lire des énoncés écrits variés	- Lire pour s'informer ou pour se distraire	- Les écrits qui informent : la bande dessinée (BD) - Les caractéristiques de cet écrit : présentation des types de bandes dessinées (Bandes dessinées parlantes et bandes dessinées muettes), lecture et sens des mots dans la BD (position des bulles) ; - Lecture de cet écrit ;
Exprimer par écrit sa pensée de façon cohérente et structurée dans des situations de la vie courante ?	- Ecrire un texte à partir d'images.	- Identification des personnages et des objets sur la BD ; - Interprétation des images - Enchaînement logique des idées dans une BD

Français

COMPETENCES	OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE	CONTENUS D'APPRENTISSAGE
Comprendre des énoncés oraux variés.	- Saisir le sens d'énoncés oraux variés.	- Le conte des origines : répond à la question « comment ? » ou « pourquoi ? » - Titres de contes, début et fin.
Exprimer oralement sa pensée de façon cohérente et structurée dans des situations de la vie courante.	- Situer une action dans le temps. - Raconter.	- Notions de temps : passé, présent, futur (hier, maintenant, aujourd'hui, plus tard, après, le mois passé, le mois prochain, ce mois-ci). - Notions de conjugaison : imparfait/passé composé.
Lire des énoncés écrits variés	- Développer la connaissance du fonctionnement du code alphabétique en français.	- Les lettres qui sont propres au français : é, è, ê. - Les digrammes du français : voyelles nasales an, on ; in et en (chien)
	Lire pour se distraire	- Le conte des origines : début, fin.
Exprimer par écrit sa pensée de façon cohérente et structurée dans des situations de la vie courante?	- Maîtriser les techniques d'écriture.	- Mots contenant des lettres étudiées en lecture.
	- Produire un discours écrit cohérent	- Le conte des origines : début, fin.

LC UA5

COMPETENCES	OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE	CONTENUS D'APPRENTISSAGE
Comprendre des énoncés oraux variés.	- Saisir globalement le sens d'un énoncé oral.	- Texte descriptif (portrait physique) ; - Description d'un animal - Description d'un objet - Repérage de mots descriptifs
Exprimer oralement sa pensée de façon cohérente et structurée dans des situations de la vie courante.	- Produire un discours oral cohérent.	- Texte descriptif (portrait physique) - Structures descriptives (nom – position – taille – teint...) - Vocabulaire relatif à la description (derrière, autour de ... etc). - Texte descriptif : description d'un animal - Structure du texte descriptif - Vocabulaire relatif à la description (synonymes – contraires – comparaison - qualificants, conjonction ...) - Texte documentaire : aspect – composition – utilisation d'un objet ; - Structure descriptive d'un objet ; - Vocabulaire relatif à la description d'un objet.
Lire des énoncés écrits variés	- Lire pour s'informer.	- Différents types de textes descriptifs : portrait moral, description d'un animal ; - Différents types d'écrits : texte documentaire relatif aux objets ; - Intonation ; - prononciation ; - ponctuation.
Exprimer par écrit sa pensée de façon cohérente et structure dans des situations de la vie courante.	- Ecrire pour informer	Affiches – textes – illustration (texte bref – expressif – parlant) - Caractéristiques mise en relief – ponctuation – exclamation – interrogation ; - Illustrations suggestives (couleurs frappantes adaptées à la circonstance) ; - Ecriture gothique ; - Compte-rendu.

Français

COMPETENCES	OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE	CONTENUS D'APPRENTISSAGE
Comprendre des énoncés oraux variés.	- Saisir le sens d'énoncés oraux variés.	- La localisation d'une personne ou d'un objet.
Exprimer oralement sa pensée de façon cohérente et structurée dans des situations de la vie courante.	- Exprimer la possession	- Adjectifs possessifs : mon, ma, mes, ta, tes...
	- Demander le prix	- Nombres, Combien ça coûte ?
	- Accepter/Refuser	- Phrases affirmatives/Phrases négatives
Lire des énoncés écrits variés	- Accepter/Refuser de faire quelque chose	- Acceptation/Négation : oui, si, d'accord.../ne pas, ne plus, ne jamais...
	- Développer la connaissance du fonctionnement du code alphabétique en français.	- Les digrammes du français : oi, ou, ai, ei.
	- Lire un énoncé.	Une description de personne, d'animal ou d'objet.
Exprimer par écrit sa pensée	- Maîtriser les techniques d'écriture.	- Mots contenant des lettres étudiées en lecture.
de façon cohérente et structure dans des situations de la vie courante.	Produire un discours écrit cohérent.	- Description d'objets ou de personnes

LC UA6

COMPETENCES	OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE	CONTENUS D'APPRENTISSAGE
Comprendre des énoncés oraux variés.	- Saisir globalement le sens d'un énoncé oral.	Texte descriptif : - portrait d'une personne dans un conte - description d'un animal dans un récit - description d'un lieu dans un roman, dans une nouvelle
Exprimer oralement sa pensée de façon cohérente et structurée dans des situations de la vie courante.	- Produire un discours oral cohérent.	Texte descriptif : - portrait d'une personne dans un conte - structures descriptives (noms – caractéristiques – positions – impressions suscitées...) - Vocabulaire relatif à la description d'une personne dans un conte (adjectifs qualificatifs, verbes d'état) - complément circonstanciel de lieu (derrière, autour de...) Texte descriptif : - description d'un animal dans un récit - structures descriptives relatives à la description d'un animal dans un récit - Vocabulaire relatif à la description d'un animal dans un récit. Texte descriptif : - description d'un lieu - structures descriptives d'un lieu : décomposition, différents éléments en suivant un autre du plus proche au plus éloigné à partir des points cardinaux - Vocabulaire relatif à la description d'un lieu : ici, là, plus loin, usage de la comparaison, groupes nominaux avec leurs expansions
Lire des énoncés écrits variés	- Lire pour se distraire.	- Textes descriptifs : portrait d'une personne dans un conte, description d'un animal dans un récit, description d'un lieu : . Intonation ; . prononciation ; . ponctuation.
Exprimer par écrit sa pensée de façon cohérente et structurée dans des situations de la vie courante.	- Ecrire pour distraire	Portrait d'un animal ou d'une personne dans un conte.

Français

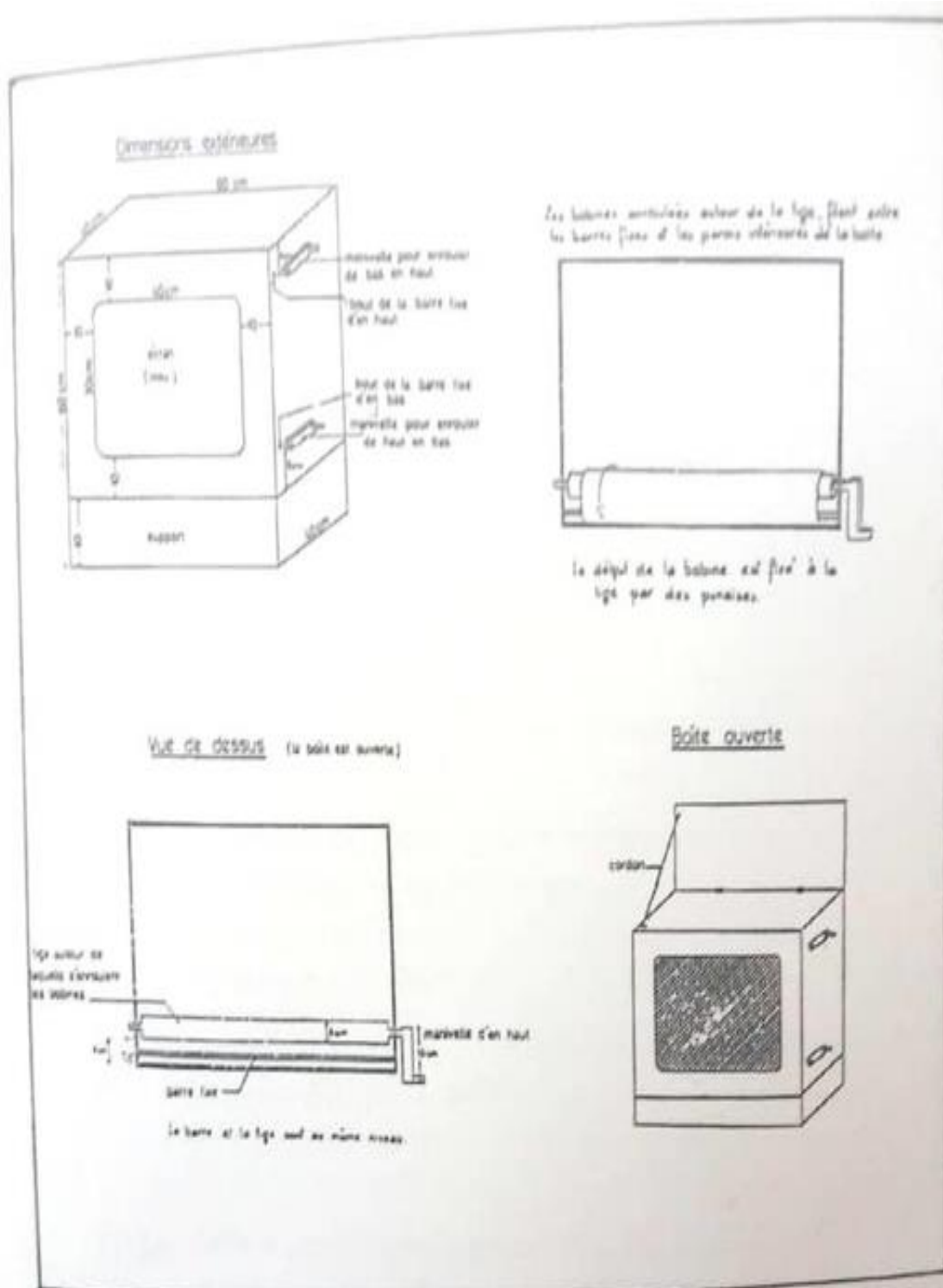
COMPETENCES	OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE	CONTENUS D'APPRENTISSAGE
Comprendre des énoncés oraux variés.	- Saisir le sens d'énoncés oraux variés.	- Description physique, morale d'une personne. - Description d'un lieu.
Exprimer oralement sa pensée de façon cohérente et structurée dans des situations de la vie courante.	- Exprimer sa préférence / préférer	- Je préfère, j'aime mieux. - Les démonstratifs : ce, cet, cette, ces.
	- Comparer deux objets / deux personnes	- Comparatifs : plus, moins...
	- Donner son avis	- Verbes d'opinion : je pense, je dis..., je trouve...
Lire des énoncés écrits variés	- Développer la connaissance du fonctionnement du code alphabétique en français.	Un son peut s'écrire de différentes manières : o, au, eau ; an, en, am, em ; es, et, er.
	- Lire un énoncé.	- Une description.
Exprimer par écrit sa pensée de façon cohérente et structurée dans des situations de la vie courante.	- Maîtriser les techniques d'écriture.	- Mots contenant des lettres étudiées en lecture.
	- Produire un discours écrit cohérent.	- Une description d'objet ou de personne.

LC UA7

COMPETENCES	OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE	CONTENUS D'APPRENTISSAGE
Comprendre des énoncés oraux variés.	- Saisir dans le détail toutes les informations d'un énoncé oral - Saisir le sens d'un énoncé oral	- Les différents sens d'un mot. - Les informations d'un article de dictionnaire.
Exprimer oralement sa pensée de façon cohérente et structurée dans des situations de la vie courante.	- Produire des énoncés oraux variés	- Les différents sens d'un mot - Les informations d'un article de dictionnaire. - Texte oral explicatif autour du dictionnaire.
Lire des énoncés écrits variés	- Lire pour s'informer	- Un écrit qui informe : le dictionnaire ; - Noter d'ordre alphabétique : mot, vedette, articles. - Recherche de mots dans le dictionnaire à partir des deux premières lettres. - Recherche de mots dans le dictionnaire à partir des trois premières lettres.
Exprimer par écrit sa pensée de façon cohérente et structurée dans des situations de la vie courante.	- Produire des écrits variés.	- Un récit illustrant les différents sens d'un mot. - Un récit utilisant des mots dont le sens a été trouvé dans le dictionnaire.

Français

COMPETENCES	OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE	CONTENUS D'APPRENTISSAGE
Comprendre des énoncés oraux variés.	- Sélectionner des informations pertinentes d'un énoncé oral	- Une indication d'itinéraire - Une demande de permission. -
Exprimer oralement sa pensée de façon cohérente et structurée dans des situations de la vie courante.	- Décrire un itinéraire. - Avertir d'un danger/Exprimer l'interdiction - Demander la permission - Donner un conseil / Exprimer l'interdiction	- Phrases impératives. - Verbes : tourner à droite, à gauche, aller tout droit, continuer, s'arrêter... - Attention / Impératif négatif + verbes d'action courant - Est-ce que je peux ? - Il faut, tu dois, il doit, il ne faut pas, il ne doit pas, /Impératif négatif
Lire des énoncés écrits variés	- Développer la connaissance du fonctionnement du code alphabétique en français.	- Les lettres muettes à la fin d'un mot : e, s, t, d. - Les groupes de consonnes avec r : pr, tr, gr, fr, cr. Les groupes de consonnes avec l : bl, gl, fl, cl.
	- Lire pour s'informer. - Les écrits qui font agir : BD, articles de journaux,	- Le dictionnaire.
Exprimer par écrit sa pensée de façon cohérente et structure dans des situations de la vie courante.	- Produire un discours écrit cohérent.	- Définitions de mots.



Fabrication de la caisse à projection. Plans extraits de l'ouvrage : ACCT - CIAVER, 1988, *Langues africaines et enseignement du français ; innovations et expériences*, Paris, 336 p., pp. 194 à 197.

10.2 Plan d'une fiche de préparation de séquence

Niveau :

Année :

Unité :

1. **Domaine**
2. **Compétence (s)**
3. **Objectif (s) d'apprentissage (s)**
4. **Contenus**
5. **Situation problème**
6. **Contexte de réalisation (situation réelle ou simulée)**
7. **Ressources éducatives :**
 - ressources humaines
 - ressources matérielles
 - ressources financières (éventuellement)
8. **Stratégies d'animation :**
 - travail individuel ou travaux de groupes
 - visite de site, enquête, etc.
9. **Déroulement des activités :**
 - pré évaluation
 - activités

Activités du maître	Activités de l'élève

10. **Synthèse**
11. **Évaluation**
12. **Appui :**
 - remédiation
 - enrichissement

Annexe 9. . 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
- Article 18, titre 1 de la constitution malienne de 1992.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2000), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Les Editions Didier, Paris.
- Décision N° 1454/MEN-DNEF-SS du 11 octobre 1982 portant ouverture d'écoles expérimentales.
- Décret n°57/PG du 20 avril 1970 portant organisation de l'enseignement fondamental en République du Mali
- Décret n°10-233/P-RM du 21 avril 2010 portant modification du 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 9- Décret N°85 –PGRM du 26 Mai 1967 fixant l'alphabet des langues nationales
- Décret du 7 avril 2010 modifiant le décret n°57/PG –RM du 20 avril 1970 portant organisation de l'enseignement fondamental en deux cycles
- Décret N° 1982-159 /PG-RM du 19juillet1982 fixant l'alphabet des langues nationales en complément.
- Décret N° 2011-322 /P-RM du 3 juin 2011 portant création de Centres d'Animation Pédagogique (CAP)
- Direction nationale de l'Enseignement de Base (2004), *Curriculum de l'enseignement fondamental, Niveau 1*. Module de formation des maîtres, avril 2004.
- Direction nationale de l'Enseignement de Base (2005), *Curriculum de l'enseignement fondamental, Niveau 2*. Module de formation des maîtres, mai 2005.
- Direction nationale de l'Enseignement de Base (2005), *Curriculum de l'enseignement fondamental, Niveau 3*. Module de formation des maîtres, mai 2005.
- Loi N°96-049 du 02 Aout 1996 portant modalités de promotion des langues nationales 17- Loi N° 99/046/Du 28 DEC 1999 portant loi d'orientation sur l'Éducation.
- Mali (2012), *CPS, Annuaire Statistiques de l'Education*. 2016-2017.
- Ministère de l'Education Nationale (2008), « Forum National sur l'Education ». 27, 28, 29 Novembre 2008.
- Ordonnance N°60 CMLN du 21 octobre 1975 créant la Direction Nationale de l'Alphabétisation - - Fonctionnelle de la Linguistique Appliquée (DNAFLA).
- Ordonnance N° 10-029/P-RM du 04 A Août 2010 créant la Direction Nationale de la

Pédagogie (DNP).

- PRODEC (2000) : Les Grandes Orientations de la Politique Educative au Mali, Janvier 2000.
- PRODEC (2000) : Cadre Général d'Orientation du Curriculum de l'Enseignement Fondamental du Mali, Mars 2000.
- UNESCO (1996)., « *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux* », Conférence mondiale sur l'éducation pour tous. Paris.

Annexe 10. Photo des classes de Kamakolé premier cycle et de Kayes N'di premier cycle de Kayes

Photo n°1



Photo n°2



Photo n°3

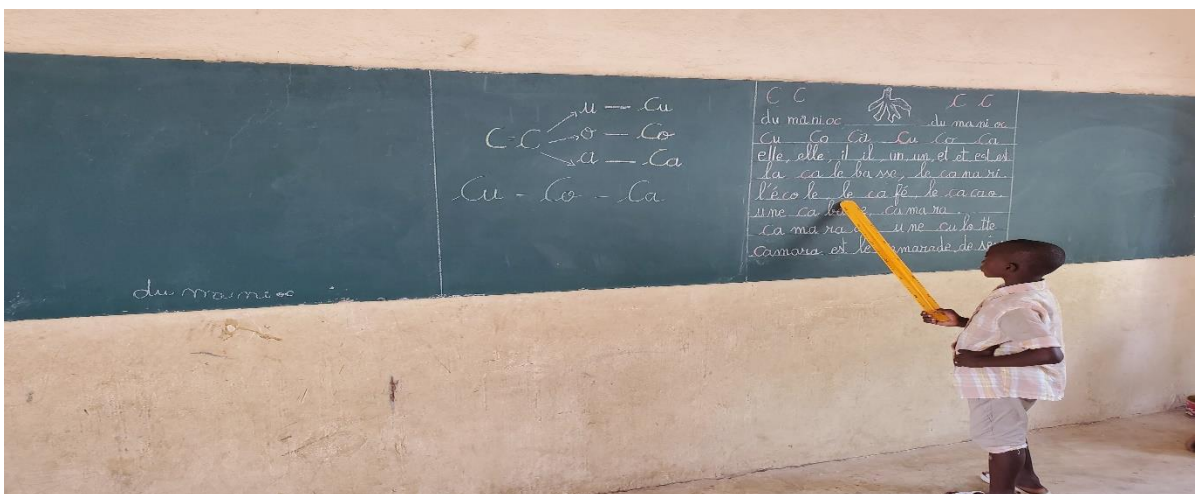


Photo n°4

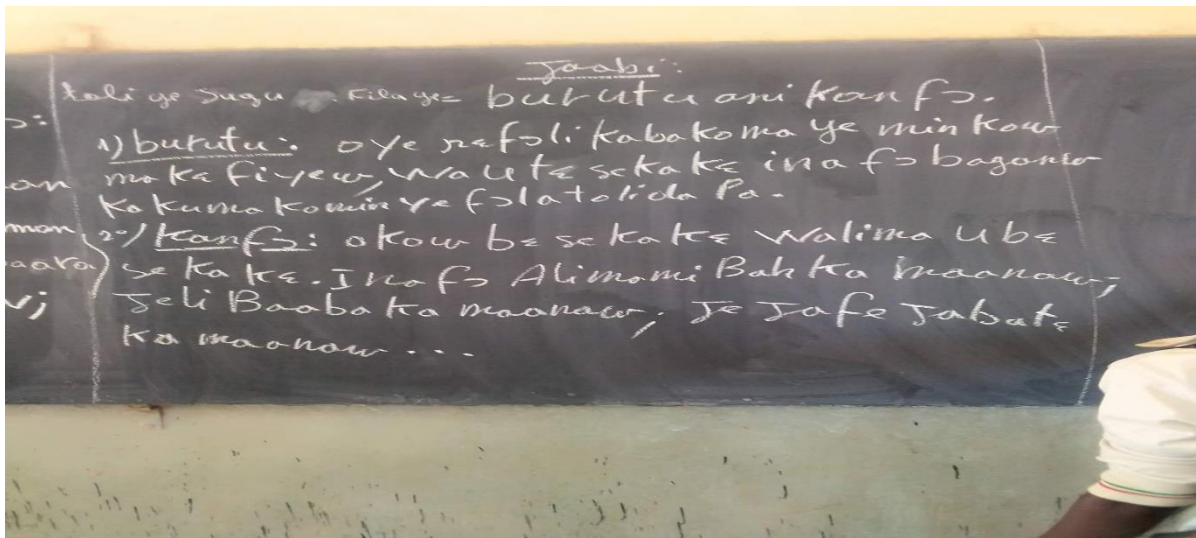


Photo n° 5



Table des matières

Introduction	15
Partie I. Approches théoriques.	30
Chapitre 1. L’approche définitionnelle des concepts fondamentaux	30
1.1. Le concept de contact de langues.....	30
1.2. Le concept de l’interférence linguistique.....	32
1.3. Le concept de l’interlangue.....	33
1.3.1. La notion d’erreur.....	34
1.3.1.1. L’erreur interlinguistique.....	35
1.3.1.1.1. L’erreur intra langage	35
1.3.1.2. L’erreur développementale.....	35
1.4. Le concept de l’emprunt	36
1.5. Le concept d’alternance codique	37
1.6. Le concept de l’enseignement bilingue.....	41
1.6.1. Le locuteur plurilingue	42
1.7. Concept de l’enseignement-apprentissage.....	42
1.8. Le concept de transfert.....	44
1.9. Le concept de métalangage.....	50
1.10. Concept de grammaire	52
1.11. Le concept de bi-grammaire	54
1.12. Le concept de traduction.....	55
Chapitre 2. La revue de littérature.....	57
2.1. La relation établie entre L1 et L2.....	60
2.2. Les bénéfices dus à l’enseignement bilingue.....	63
2.3. Les obstacles liés à l’utilisation de L1 à l’école	65
Chapitre 3. La situation sociolinguistique du Mali	68
3.1. Aperçu historique.....	68
3.1.1. Le temps précolonial	68
3.1.2. Le temps colonial	72
3.1.3. Situation géographique.....	73

3.1.4. Découpage administratif	74
3.2. La diversité ethnique et religieuse	75
3.2.1. Les groupes ethniques	76
3.2.2. Critères de classification des groupes ethniques	76
3.3. Les religions.....	82
3.3.1. Le rapport entre éducation, religion et langue.....	87
3.4. L'évolution des langues au Mali.....	89
3.4.1. Le statut du français au Mali	92
3.4.2. L'anglais, l'espagnol, l'allemand et le russe au Mali :.....	94
3.4.3. Représentations fictives des langues au Mali.....	95
3.5. Le pouvoir politique face aux langues :.....	100
3.5.1. La glottopolitique précoloniale	102
3.5.2. La glottopolitique coloniale	103
3.5.3. La glottopolitique de l'indépendance à nos jours	104
 Chapitre 4. Le système éducatif du Mali.....	 108
4.1. Des changements à partir de la réforme.....	108
4.1.1. Temps difficiles pour l'Association des Élèves et Étudiants au Mali (AEEM).....	109
4.1.2. Négociation avec la direction des écoles au Mali	109
4.1.3. (PRODEC) Programme Décennal de Développement de l'Éducation	110
4.1.4. Les écoles au Mali après des temps difficiles	110
4.2. L'organisation du système éducatif malien.	111
4.2.1. L'enseignement préscolaire.....	112
4.2.2. L'enseignement fondamental	113
4.2.3. L'enseignement secondaire (10 ^{ème} , 11 ^{ème} , 12 ^{ème} Année).....	116
4.2.4. L'enseignement supérieur	117
4.2.5. Carrières dans l'enseignement au Mali	118
 Chapitre 5. Les théories d'acquisition.....	 121
5.1. Les théories de l'enseignement-apprentissage.....	121
5.1.1. Le mode de transmission.....	121
5.1.2. L'approche behavioriste	121
5.1.3. L'approche cognitiviste.....	123
5.1.3.1. Le constructivisme.....	124
5.1.3.2. Constructivisme social.....	125

5.2. Les théories de l'acquisition du bi-plurilinguisme.....	126
5.2.1. La théorie de l'interdépendance développementale	126
5.2.2. La théorie du double seuil de la capacité bilingue	127
5.2.3. La théorie du conflit bidirectionnel de l'apprenant.....	128
 Partie II. Démarche Analytique.....	 131
 Chapitre 6. L'analyse évolutive de l'enseignement du français à l'école primaire au Mali. .	 131
6.1. La méthode syllabique	131
6.2. La méthode B.E.L.C. (Bureau pour l'Enseignement de la Langue et la Civilisation françaises à l'étranger).....	132
6.3. La Méthode C.L.A.D. (Centre de Linguistique Appliquée de Dakar).....	133
6.4. La méthode G.R.P. (Groupe de Recherche Pédagogique).....	134
6.5. La méthode « Mali »	135
6.6. La méthode traditionnelle	136
6.7. La méthode par objectifs.....	137
6.8. La méthode communicative.....	139
6.9. La méthode S.G.A.V.....	139
6.10. L'approche curriculaire par compétences (A.P.C)	140
6.10.1. Le travail de groupe.....	141
6.10.2. Le jeu de rôle	141
6.10.3. L'enquête.....	142
6.10.4. La visite de site.....	142
6.10.5. La recherche collective d'idées ou « <i>brainstorming</i> »	143
6.11. Les principaux changements pédagogiques.....	144
6.11.1. L'éducation à la vie familiale et en matière de population	144
6.11.2. L'éducation de l'environnement	145
6.11.3. L'instruction aux droits humains et à la culture de la paix.....	146
 Chapitre 7. Enseignement/apprentissage en langues et communication à l'école primaire au Mali	 147
7.1. Introduction au domaine des Langues de communication (L.C.).....	147
7.1.1. Communiquer oralement selon des modalités variées	147
7.1.2. Lire des énoncés écrits variés	147

7.1.3. Exprimer par écrit sa pensée, de façon cohérente et structurée, dans des situations de la vie courante.	148
7.2. Description des méthodes utilisées dans l'acquisition des compétences	148
7.2.1. Enseignement de l'oral.....	148
7.2.2. L'approche fondée sur « les nouvelles de la classe ».....	148
7.2.2.1. L'approche par les jeux	150
7.2.2.2. L'approche par le dialogue	152
7.2.3. Enseigner/apprendre à lire.....	153
7.2.3.1. Le décodage	153
7.2.3.2. La compréhension.....	160
7.2.3.2.1. Les phases de la lecture.....	161
7.2.3.2.2. Étapes de progression en lecture.....	162
7.2.4. Enseignement-apprentissage de l'écrit.....	163
7.2.4.1. Les phases d'acquisition de l'écriture.....	164
7.2.4.2. Le développement de l'écriture	165
Chapitre 8. La présentation du bamanankan dans son espace linguistique malien, ses catégories grammaticales et son interaction avec le français	167
8.1. Bamanankan dans l'espace linguistique malien	167
8.1.1. Statut du bamanankan, principale langue véhiculaire du Mali	167
8.2. Phonologie du bamanankan	172
8.2.1. Le ton en bamanankan.....	174
8.3. Les catégories grammaticales du bamanankan	176
8.3.1. Les structures syllabiques du bamanankan	176
8.3.2. La morphologie du bamanankan	177
8.3.2.1. Formation des noms en bamanankan.....	177
8.3.2.1.1. La formation des noms par dérivation	177
8.3.2.1.2. Formation des bases nominales par composition.....	180
8.3.2.1.3. La formation des bases verbales	182
8.3.3. La syntaxe du bamanankan	185
8.3.3.1. La prédication non verbale	185
8.3.3.2. La prédication verbale en bamanankan	187
8.3.3.2.1. Les morphèmes de conjugaison	188
8.3.3.2.2. Syntaxe de la proposition :.....	193
8.4. Les manifestations linguistiques des interactions français-bamanankan.....	196

8.4.1. Assimilation des mots français-bamanankan	196
8.4.1.1. En milieu non lettré	196
8.4.2. Les types d'unités lexicales	202
8.4.3. Les bases nominales	203
8.5. Textes illustratifs des mots français dans le bamanankan (<i>journaux jekabaara et kibar</i> u).....	204
8.5.1. En milieu lettré	205
8.5.2. Absence de genre en bamanankan et son impact sur le français.....	207
8.5.3. Les cas d'interférences des deux langues (français-bamanankan).....	208
8.5.3.1. Cas d'interférences du français-bamanankan	208
8.5.3.1.1. Analyse sur le plan lexico-sémantique.....	209
8.5.3.1.1.1. La segmentation du premier niveau	210
8.5.3.1.1.2. La segmentation du deuxième niveau	211
8.5.3.1.2. Analyse sur le plan syntaxique	212
8.5.3.1.3. Analyse sur le plan morpho-phonologique	213
Chapitre 9. Étude comparée des systèmes linguistiques du français-bamanankan.....	215
9.1. Les normes de transcription de français – bamanankan	216
9.2. L'étude phonétique français-bamanankan	219
9.2.1. Les consonnes français-bamanankan	219
9.2.2. Les voyelles français-bamanankan.....	224
9.2.2.1. Les voyelles nasales.....	225
9.2.3. Le bambara possède 7 voyelles nasales :	225
9.2.3.1. Les voyelles longues.....	226
9.2.4. Étude comparée des deux systèmes.....	227
9.2.4.1. Voyelles arrondies / voyelles non arrondies.	227
9.3. Études morphologiques français-bamanankan	228
9.3.1. L'étude morphologique du nom du français-bamanankan.....	228
9.3.2. Étude morphologique de déterminant français-bamanankan	229
9.3.2.1. Les déterminants définis et indéfinis	230
9.3.3. Étude du verbe français-bamanankan.....	231
9.3.4. La structure syntaxique français-bamanankan	232
Partie III. Méthodologie de recherche, analyse des résultats de la recherche et propositions de solutions.	235

Chapitre 10. Méthodologie de recherche	235
10.1. La constitution du corpus	235
10.1.1. L'élaboration des instruments de collecte	236
10.1.1.1. La grille d'observation :	236
10.1.1.2. Les catégories retenues	236
10.1.1.3. La validation de la grille	238
10.1.2. La collecte des données	239
10.1.2.1. Le public ciblé	239
10.1.2.2. L'observation des classes	241
10.1.2.3. Les moyens et techniques utilisés	242
10.2. Les principes du codage dans les transcriptions	242
10.3. Les méthodes d'analyses utilisées	243
10.3.1. Méthode contrastive	243
10.3.2. Méthode descriptive	243
10.4. Les difficultés rencontrées	243
10.5. Portée et limites de notre recherche	244
 Chapitre 11. Résultats des observations des classes	 245
11.1. Leçons enseignées	245
11.1.1. Caractéristiques et statuts linguistiques des apprenants	245
11.2. Mise en œuvre des leçons	246
11.2.1. Analyses des erreurs d'interférences linguistiques chez les élèves, et des pratiques des enseignants	 247
11.2.1.1. Leçon de vocabulaire français	247
11.2.1.2. Leçon de vocabulaire français écrit	250
11.2.1.3. Leçon de grammaire française	251
11.2.2. Synthèses des analyses	253
11.2.2.1. L'analyse des erreurs d'interférences linguistiques chez les élèves bilingues dans les séquences des classes	 253
11.2.2.1.1. Les erreurs d'interférences phonologiques	253
11.2.2.1.2. Erreurs d'écriture d'origine phonétique	257
11.2.2.1.3. Erreurs des déformations morphosyntaxiques	261
11.2.2.1.4. Erreurs de l'article et de l'opposition syntaxique dans les deux langues	 264

11.2.2.2. L'analyse des erreurs d'interférences sur les copies d'évaluations des élèves	266
11.2.2.2.1. Les erreurs d'interférences sémantico-syntaxiques	266
11.2.2.2.2. Les erreurs d'interférences morphosémantiques	268
11.2.2.2.3. L'aspect sémantique du verbe « faire »	271
11.2.2.2.4. Les erreurs d'interférences stylistiques.....	273
11.2.2.2.5. Aspects phoniques et morpho-phonologiques	274
11.2.2.3. Les pratiques des enseignants	281
11.2.2.3.1. Caractéristiques des techniques d'animation	281
11.2.2.3.2. Typologie de l'apprentissage	282
11.2.2.3.3. Description des modèles didactiques	284
11.2.2.3.4. La mise en relation de L1 et L2	285
11.2.2.3.5. Les types de matériels utilisés.....	285
 Chapitre 12. Résultats de l'analyse des réponses au questionnaire.....	288
12.1. Section 1 : Caractéristiques des enseignants.....	288
12.2. Section 2 : Compréhension du curriculum.....	290
12.2.1. La définition du curriculum.....	290
12.2.2. Les points de différence entre curriculum et les anciens programmes	291
12.2.3. Les matières difficiles à apprendre pour les élèves	292
12.2.4. Les matières difficiles à enseigner pour les enseignants.....	294
12.2.5. Le contexte langagier de l'environnement familial des élèves	295
12.2.6. L'acquiescement du recours à la L1 par les élèves en cours L2	295
12.2.7. Les faiblesses des enseignants bilingues	296
12.3. Vérification des hypothèses	297
 Chapitre 13. Propositions de solutions pour le phénomène d'interférence linguistique chez les élèves bilingues au Mali et pour la réussite de transfert d'une langue à l'autre.	299
13.1. Propositions de solutions pour le phénomène d'interférence linguistique chez les élèves bilingues.....	299
13.1.1. Perspectives pédagogiques.....	299
13.1.2. Phonologie appliquée à la pédagogie	301
13.1.2.1. Elaborer une fiche de diagnostic	302
13.1.2.2. Exercices d'opposition	304
13.1.2.3. Exercices de discrimination.....	304

13.1.3. Acquisition de nouveaux schèmes	305
13.2. Propositions de solutions pour la réussite de transfert d'une langue à l'autre.....	307
13.2.1. Le transfert dans les pratiques pédagogiques	307
13.2.1.1. L'enseignement de la lecture en français à partir des acquis à l'oral de l'élève en bamanankan	308
13.2.1.2. L'enseignement de l'écrit en français à partir des compétences orthographiques de l'élève en bamanankan.....	309
13.2.1.3. Enseignement du vocabulaire français à partir des acquis lexicaux de l'élève en bamanankan	311
13.2.1.4. Enseignement de la grammaire française à partir des compétences grammaticales de l'élève en bamanankan	313
13.2.2. Le transfert dans les manuels bilingues.....	315
13.2.2.1. L'analyse des manuels sélectionnés	316
13.2.2.1.1. Présentation du manuel de bamanankan <i>Kalanden ka gafe-San 2</i>	316
13.2.2.1.2. Présentation du manuel <i>Français 4^{ème} année</i>	319
13.2.2.1.3. Évaluer les manuels par rapport aux leçons en classe	322
13.2.2.1.4. Apprécier la nature bilingue des deux manuels	322
13.2.3. Formation des enseignants comprenant les principes d'enseignement intégré	325
Conclusion.....	329
Références bibliographiques et Sitographie	336
Annexes	352

Index

A

Amselle, Jean Loup76, 82, 169

B

Bailleul, Charles170, 279
Barreteau, Daniel.....215
Bellenger, Lionel.....46
Benveniste, Émile.....51, 181
Berbaum, Jean43
Béré, Diakaria.....116
Bertrand, Olivier.....215, 216
Besse, Henri52, 55, 56, 136
Blanc, Michel38, 39, 85, 128
Blanchet, Philippe38, 45

C

Calvet, Louis-Jean32, 36, 89, 90, 92, 93,
100, 211, 266
Canut, Cécile 77, 80, 82, 83, 89, 92, 93, 95,
96
Carol, Rita41
Chardenet, Patrick45, 236
Chaudenson, Robert93, 96, 97, 98, 99
Chloros-Gardner, Penelope38
Cissé, Morifing.....77
Cissé, N'do77
CNE.....133
Coste, Daniel53, 128, 307
Coyle, Do41
Cummins, Jim.....126, 127, 128
Cuq, Jean-Pierre33, 46, 52, 54, 162

D

Daff, Moussa49, 54
Delafosse, Maurice.....68, 76, 79, 80
Dembélé, Lamine168

Diakité, Drissa 109, 110
Diallo, Koura PhD 143, 144, 145, 146
Diarra, Abdramane 72, 77, 82, 90, 168
Diawara, Ibrahima 131, 132, 135
Djian, Jean Michel 102
Dubé, Mario 43
Dubois, Jean..... 30, 32, 40, 53, 197
Durkin, Kevin 44
Duverger, Jean 41

E

ELAN..... 45, 49, 106
Elsaadah, Abdelwahab..... 32

G

Gajo, Laurent 41
Galisson, Robert 53, 307
Gallais, Jean 76, 84
Gasse, Stéphanie 109
Gerard, Etienne 108
Germain, Claude 136
Glanz, Christine 41
Goffman, Erving 102
Gombert, Jean-Émile 50, 52
Gourdin, Patrice 88
Greenberg, Joseph..... 215
Gumperz, John 38

H

Haïdara, Youssouf. M..... 90
Hamers, Josiane. F..... 38
Haugen, Einar 102
Houis, Maurice 100, 103, 104, 105, 168

I

INSTA..... 75, 80, 113, 116, 118

J

Jacobson, Roman.....50
Julia, Catherine.....51

K

Kane, Cheick Hamidou88
Konta, Mahamadou179, 180
Kouyaté, Siriman.....70, 78

L

Lambert, Wallace128
Lavault, Olléon Élisabeth.....55
Le Boterf, Guy.....46
Lingani, Oumar48
Loua, Seydou.....80
Lüdi, Georges39

M

Martinet, André209, 274
Martinet, Jeanne210
Meirieu, Philippe.....47
Mijon, Philippe.....33
Moffet, Jean-Denis47
Mounin, Georges271

N

N'diaye, Bokar77
Nicolai, Robert215, 278
Nounta, Zakaria.....43, 50, 118, 127, 215
Nour El Houda, Bouarfa.....35
Noyau, Colette.....48, 100

O

OIF55, 206
Ouane, Adama.....41
Ouologuem, Drissa.....31

P

Péladeau, Normand..... 45, 46, 48, 49
Perrenoud, Philippe..... 45, 46
Petit Robert 270
Pigelet, Philippe..... 46
Poplack, Shana..... 39
Porquier, Remy 34, 35, 52
Pujol, Mercè..... 38
Py, Bernard 39

R

Rastier, François 235
Romaine, Suzanne 38, 128
Rosen, Evelyne 35

S

Samson, Ghyslaine 45
Saussure, Ferdinand 278, 303
Skattum, Ingse 74, 327
Skutnabb-Kangas, Tove..... 126

T

Tall, Soda..... 72, 78
Tardif, Jacinthe 43
Tardif, Jacques 45
Thieberger, Richard 274
Togola, Fousseini..... 86
Trefault, Thierry 139
Troubetzkoy, Nicolai Sergueievitch 278

U

Unesco 71, 112, 114, 115

V

Vigner, Gérard 52
Vydrin, Valentin 173, 179, 180, 276

W

Wharton, Sylvie.....52

Y

Youssef, Natalia..... 52

L'apprentissage et la pratique du français au Mali : interférences linguistique et sociolinguistique.

Résumé :

Le présent travail aborde deux questions : les erreurs d'interférences de langage par les élèves et la pratique des enseignants dans les écoles bilingues au Mali. Le premier problème est le phénomène de contact linguistique dans le contexte de l'enseignement bilingue/multilingue. Dans ce contexte, le français et le bamanankan s'influencent aujourd'hui dans différents domaines linguistiques : phonétique, phonologie, morphosyntaxe, lexicale, sémantique, stylistique... Ces influences sont souvent dues à l'apprentissage parallèle des deux langues. Elles sont aussi et surtout dues à l'absence d'unités correspondantes.

D'une part, lorsque la coexistence des deux langues devient un fait, il faut dire que, si l'on n'y prend garde, cela peut conduire à l'appauvrissement du bamanankan par rapport au français, compte tenu du statut des deux langues.

Suite à une analyse minutieuse des différents cas d'interférences recueillis à partir d'enregistrements de séquences de classes et de devoirs écrits d'élèves bilingues (français--bamanankan), nous proposons des remédiations didactiques en fonction du type d'interférence. Compte tenu de l'énorme besoin de terminologie non seulement pour les concepts linguistiques, mais aussi pour d'autres domaines, tels que les termes d'évaluation pour les notes d'évaluation en classe du primaire, les glossaires de lexiques spécialisés font l'affaire. Le deuxième problème est que, des écoles de première génération, aux écoles à curriculum bilingue et aux écoles à pédagogie convergente, le modèle d'enseignement bilingue mis en place dans les écoles primaires maliennes peine encore à atteindre l'effet escompté de bilinguisme fonctionnel. C'est dans cette perspective que cette étude s'intéresse aussi aux pratiques pédagogiques des enseignants bilingues pour le transfert des compétences de L1 à L2. Pour atteindre notre objectif, qui est d'observer comment les pratiques pédagogiques dans les classes bilingues facilitent le transfert des acquisitions de L1 à L2, nous avons mené des enquêtes qui se sont déroulées en deux phases : la première phase l'accent est mis sur l'observation en classe, la seconde a pu recueillir des informations sur les représentations des enseignants concernant la mise en œuvre du curriculum.

Pour solliciter les commentaires des enseignants et les élèves sur l'enseignement à curriculum bilingue, nous avons élaboré un questionnaire comportant deux (2) rubriques de base. Pour l'observation en classe, d'une part, nous avons développé une grille d'observation qui permet d'analyser les erreurs d'interférences des élèves et les pratiques des enseignants. D'autre part, nous avons utilisés une variété d'appareils numériques (caméras, tablettes, magnétophones) pour enregistrer des séquences de classe. Cela permet d'enregistrer quatre sessions, dont trois sessions peuvent être utilisées.

Au terme de l'analyse des différentes données recueillies sur les pratiques des enseignants, nous avons pu constater qu'il existait des failles dans la mise en œuvre du curriculum et que la traduction était la principale stratégie utilisée par les enseignants bilingues pour opérer le transfert des connaissances de L1 vers L2. De notre point de vue, le recours à la traduction comme outil didactique risque d'amener les enseignants à faire tout leur enseignement en L1. De plus, la traduction ne peut faciliter l'acquisition du bilinguisme fonctionnel, qui demeure le but ultime de l'apprentissage bilingue, puisque son seul but est de comprendre ce que dit l'enseignant.



Par conséquent, une pédagogie favorable au transfert devrait être basée sur une approche contrastive pour permettre une analyse inter-systémique de L1 et L2. Les propositions didactiques pour améliorer les pratiques d'enseignement, le contenu des manuels et les programmes de formation s'inscrivent dans la logique de cette approche comparative.

Mots-clés : contact de langues, interférences, erreur, élève, classe bilingue, école bilingue, bi-plurilinguisme, enseignant, L1, L2, enseignants, traduction, transfert

French learning and practice in Mali : linguistic and sociolinguistic interference.

Abstract :

This work addresses two issues: errors in language interference by students and the practice of teachers in bilingual schools in Mali. The first problem is the phenomenon of linguistic contact in the context of bilingual/multilingual education. In this context, French and Bamanankan today influence themselves in different linguistic fields: phonetics, phonology, morphosyntax, lexical, semantic, stylistic... These influences are often due to the parallel learning of the two languages. They are also and above all due to the lack of corresponding units.

On the one hand, when the coexistence of the two languages becomes a fact, it must be said that, if we are not careful, this can lead to the impoverishment of bamanankan in relation to French, given the status of both languages. Following a careful analysis of the various cases of interference collected from recordings of sequences of classes and written assignments of bilingual students (French- bamanankan), we propose didactic remedies according to the type of interference. Given the enormous need for terminology not only for language concepts, but also for other areas, such as evaluation terms for grade-school grades, glossaries of specialized lexicon are suitable.

The second problem is that, from first-generation schools to schools with bilingual curriculum and schools with convergent pedagogy, the bilingual education model in Malian primary schools is still struggling to achieve the desired functional bilingualism effect. It is in this perspective that this study is also interested in the pedagogical practices of bilingual teachers for the transfer of skills from L1 to L2.

To achieve our objective, which is to observe how teaching practices in bilingual classrooms facilitate the transfer of acquisitions from L1 to L2, we conducted investigations that took place in two phases: the first phase focuses on classroom observation, the second phase was able to gather information on teachers' representations regarding the implementation of the curriculum. To solicit feedback from teachers and students on bilingual curriculum education, we have developed a questionnaire with two (2) basic headings. For classroom observation, on the one hand, we have developed an observation grid that makes it possible to analyze the interference errors of students and the practices of teachers. On the other hand, we used a variety of digital devices (cameras, tablets, tape recorders) to record class footage. This saves four sessions, three of which can be used.

After analysing the various data collected on teachers' practices, we found that there were gaps in the implementation of the curriculum and that translation was the main strategy used by bilingual teachers to transfer knowledge from L1 to L2. From our point of view, the use of translation as a didactic tool may lead teachers to do all their teaching in L1. In addition,



translation cannot facilitate the acquisition of functional bilingualism, which remains the ultimate goal of bilingual learning, since its only goal is to understand what the teacher is saying. Therefore, a transfer-friendly pedagogy should be based on a contrastive approach to enable an inter-systemic analysis of L1 and L2. Didactic proposals to improve teaching practices, the content of manuals and training programmes are part of the logic of this comparative approach.

Keywords : language contact, interference, error, student, bilingual class, bilingual school, bi-multilingual, teacher, L1, L2, teachers, translation, transfer

