

**L'ÉDUCATION BILINGUE DANS UN CONTEXTE  
D'ORALITÉ ET D'EXOGLOSSIE: THÉORIES ET  
RÉALITÉS DU TERRAIN AU MALI\***  
INGSE SKATTUM  
*Université d'Oslo, Norvège*

**I INTRODUCTION**

En 1994, le gouvernement du Mali a opté pour une réforme du système éducatif fondamental. L'innovation de la NEF (Nouvelle Ecole Fondamentale) réside, entre autres, dans l'introduction généralisée d'une méthode d'enseignement qui implique l'introduction des langues nationales<sup>1</sup> à côté du français, langue officielle qui continue à dominer comme matière et médium d'enseignement.

Je voudrais ici discuter de quelques théories et concepts clés en éducation bilingue<sup>2</sup>, en les rapprochant des réalités du terrain au Mali. Les discussions théoriques impliquent en effet normalement la présence de deux (ou plus de deux) langues écrites. Cela se comprend: les recherches ont jusqu'à présent pour une grande partie porté sur les langues minoritaires dans les sociétés occidentales: l'espagnol aux Etats-Unis, le français au Canada, le finlandais en Suède .... Or, la situation en Afrique est, on le sait, différente: les quelques deux mille langues du continent sont pour la plupart orales. De cette multitude de langues et de l'analphabétisme étendu il s'ensuit que le bilinguisme (dans le sens usuel de bi- et plurilinguisme) domine au niveau aussi bien des individus que des communautés, et qu'il est le plus souvent de nature oral-oral, si ce n'est oral-écrit, dans le cas des personnes scolarisées. Ces cas de figure, où on apprend deux ou plus de deux langues oralement, sont peu décrits dans les recherches, ce qui rend parfois difficile une application des théories en éducation bilingue, notamment pour ce qui concerne le type d'enseignement et le niveau requis des compétences linguistiques et cognitives en L1 et L2.

Au contexte d'oralité s'ajoute celui d'exoglossie: la plupart des pays au sud du Sahara ont gardé comme langue officielle et langue d'enseignement celle des

\* Je remercie le Conseil National de Recherches et d'Enseignement pour le Développement en Norvège (NUFU), de son soutien financier au projet de coopération Mali-Norvège: "Recherches concernant l'intégration des langues nationales dans le système éducatif au Mali" (1996-2000).

<sup>1</sup>Dans le sens de langue endogène au pays, jouissant d'une reconnaissance politique sans être langue officielle.

<sup>2</sup> Ici définie comme éducation monolingue dans une langue étrangère ou éducation dans deux (ou plus de deux) langues.

anciens colonisateurs: anglais, français, portugais, espagnol - langues exogènes qui, en principe, ne sont la langue maternelle<sup>3</sup> de personne et ne sont parlées que par des minorités privilégiées. Les termes de langue majoritaire et minoritaire, communément employés aussi dans le sens de langues dominante et dominée<sup>4</sup>, sont impropres dans ce contexte, où la langue dominante est minoritaire et, de surcroît, détient le rôle d'"immigré" normalement dévolu aux langues dominées.

Malgré les traits communs d'oralité et d'exoglossie, les différents pays africains ont chacun des situations sociolinguistiques particulières. Je commencerai donc par une présentation de la situation au Mali, vue en rapport avec celle d'autres pays plurilingues en Afrique ou ailleurs. La majeure partie de cet article sera ensuite consacrée à une discussion des principaux types de programmes bilingues tels qu'ils sont définis par les chercheurs et tels qu'ils se présentent sur le terrain. Je terminerai, enfin, par l'examen d'un certain nombre de concepts employés dans les études sur l'éducation bilingue pour voir à quel degré ils sont pertinents pour le contexte malien.

## 2 SITUATION SOCIOLINGUISTIQUE DU MALI<sup>5</sup>

Au Mali, la langue officielle est donc une langue dominante et minoritaire, le français, parlée par environ 5 à 10 % de la population comme langue étrangère ou langue seconde<sup>6</sup>. La langue majoritaire, le bambara, est parlée ou comprise par environ 80 %, comme langue maternelle (environ 40 %)<sup>7</sup> ou langue véhiculaire, surtout dans le sud du pays et dans les centres urbains. De plus, le bambara progresse comme langue véhiculaire (Barry 1990, Canut 1996a,b) et même comme langue vernaculaire, qu'il s'agisse de locuteurs d'une langue apparentée comme le malinké (Canut et Keita 1994) ou de langues distinctes comme le minyanka (Dombrowsky 1994). On trouve, enfin, dans le pays, une vingtaine de

<sup>3</sup>Langue(s) apprise(s) la (les) première(s).

<sup>4</sup>"Langue majoritaire: langue utilisée par un groupe socio-économique dominant de la communauté, ou langue qui a reçu un statut politique ou culturel supérieur à celui des autres langues de la communauté. [...] Langue minoritaire: langue utilisée par un groupe qui est dans une position de hiérarchie sociale inférieure ou encore langue qui a un statut politique ou culturel inférieur à celui d'une autre langue de la communauté" (Hamers et Blanc 1983:454).

<sup>5</sup>Aperçu fondé sur Barry 1990, Calvet 1981, Canut 1996a,b, Canut et Dumestre 1993, Chaudenson 1989, Cissé 1991, CONFEMEN 1986, Dumestre 1993a,b, 1994, *Etat de la francophonie dans le monde* 1997 et Ouane 1978, 1986.

<sup>6</sup>"Langue étrangère: seconde langue (troisième, etc. ...) apprise qui n'est pas utilisée par l'ensemble ou une partie de la communauté où l'apprenant vit. [...] Langue seconde: deuxième langue apprise par un individu après l'acquisition de la langue première ou maternelle" (Hamers et Blanc 1983:453-4).

<sup>7</sup>Tout chiffre concernant les communautés linguistiques au Mali sont sujet à caution, les recensements de 1976 et de 1987 étant incomplets sur ce sujet.

langues régionales et locales<sup>8</sup>. Une dizaine de ces langues sont sous-régionales ou supranationales, c'est-à-dire parlées dans d'autres Etats de l'Afrique de l'Ouest. Dix langues ont reçu le statut de langues nationales en 1967: bambara, peul, tamasheq, bobo, bozo, dogon, sénoufo, minyanka et soninké, auxquelles se sont ajoutées, en 1996, les langues malinké, khassonké et hassanya (maure)<sup>9</sup>, portant le nombre de langues nationales à treize. Toutes possèdent un alphabet, certaines aussi des descriptions lexicales et grammaticales, mais elles sont par ailleurs d'usage et de diffusion très différents. Le statut ne fait cependant aucune différence entre elles, les autorités ménageant ainsi d'éventuelles susceptibilités ethniques ou linguistiques.

Selon le modèle de Ferguson (1959), on peut dire qu'il y a une situation de diglossie entre le français, variante haute (H) et les langues africaines, variantes basses (B). L'opposition diglossique H-B est, au Mali, comme c'est le plus souvent le cas, doublée de celle écrit-oral, le français étant associé à la sphère de l'écriture et les langues africaines à celle de l'oralité. Cela vaut même pour le bambara, qui pourtant possède un certain nombre de textes écrits (CONFEMEN 1986, Dumestre 1993a,b). Ce qui distingue le Mali et d'une manière générale l'Afrique subsaharienne de bien d'autres pays ou régions diglossiques du monde, est d'une part la grande proportion d'analphabètes et d'autre part la situation d'exoglossie. L'importance du domaine oral par rapport au domaine écrit rend ainsi la distance entre H et B particulièrement grande et l'accès à H et l'intégration à sa culture plus difficiles que dans les sociétés où H et B sont apparentées (arabe classique/dialectal) ou écrites toutes deux (grec classique/moderne).

Un autre trait distinctif des pays subsahariens est le bilinguisme (ici dans le sens de plurilinguisme) généralisé des populations. Parler une langue locale, une langue régionale et une langue internationale est ainsi fait courant, comme l'est aussi le fait de parler plus de deux ou plus de deux langues endogènes. Au Mali, où le bambara détient une position intermédiaire entre le français et les autres langues nationales, on peut parler d'une situation de triglossie, le bambara ayant le statut B vis-à-vis du français et H vis-à-vis des langues régionales et locales (position qu'on peut rapprocher de celle du swahili en Tanzanie, cf. Abdulaziz-

<sup>8</sup>L'approximation vient d'une part de ce que la frontière entre langues et dialectes est flottante, d'autre part de ce que l'inventaire des langues est encore inachevé.

<sup>9</sup>Par le Décret no 85 PG/RM du 26 mai 1967, modifié en 1996 (Canut 1996b:56) par le Décret 159 (information de N'do Cissé). Les informations sur ce point varient par ailleurs légèrement: selon Dumestre (1994b), il s'agit de neuf langues: bambara, bozo, dogon, fulfulde, minyanka, sénoufo, songhay, soninké et tamasheq. Neuf langues font, d'autres part, l'objet de recherches à la DNAFLA: bambara, bobo (ou bomu), bozo, dogon, fulfulde, sénoufo-minyanka (ou syènara-mamara), songhay, soninké et tamasheq (Cissé 1991; c'est moi qui standardise les noms locaux des langues). Comme on le voit, cette liste ajoute à la première le bobo et classe le sénoufo et le minyanka comme un ensemble. Enfin, selon Barry (1990), douze langues possédant un code orthographique (il ne précise pas lesquelles) font l'objet de campagnes d'alphabetisation.

Mklifi 1978, cité in Romaine 1995:35; cf. aussi Calvet 1981 et Dumestre 1994a,b).

On peut même, au Mali, parler de continuum diglossique ou de diglossie enchâssée, car plusieurs langues régionales fonctionnent à leur tour comme H vis-à-vis des langues locales, comme par exemple le fulfulde vis-à-vis du dogon<sup>10</sup>. En adaptant la classification de Fishman (1967), qui place la diglossie au niveau communautaire et le bilinguisme au niveau individuel, on peut ainsi dire qu'il y a, d'une part, diglossie avec bilinguisme entre le français et les langues africaines<sup>11</sup>, restreinte à l'élite et doublée d'une opposition écrit-oral. Il y a, d'autre part, plusieurs diglossies avec bilinguisme entre langues régionales et langues locales, ces dernières étant normalement de nature oral-oral. S'y ajoutent une myriade de bilinguismes de deux ou plus de deux langues en fonction des lieux et de l'itinéraire de chaque personne.

Selon la typologie des communautés plurilingues de Kloss (1966), un facteur décisif en est le nombre de communautés linguistiques (délimitées à celles qui comptent au moins 4 % de la population). Le type A est monolingue (exemple: le Portugal), le type B comprend deux ou trois langues (la Suisse)<sup>12</sup> et le type C plus de trois communautés linguistiques (l'Inde). C'est au type C qu'appartient le Mali<sup>13</sup>. Dans ce genre de société, écrit Kloss, toutes les langues ne peuvent avoir le même statut, même l'aménagement de trois langues, comme en Suisse, s'avérant difficile dans la pratique. Pour éviter les conflits internes qui s'ensuivraient s'ils privilégiaient une seule langue endogène, les pays plurilingues de type C choisissent normalement de donner le statut de langue officielle soit à deux langues endogènes, comme au Pakistan (urdu et bengali)<sup>14</sup>, soit à une langue exogène, comme en Afrique subsaharienne. Ces deux solutions

<sup>10</sup> Au Mali, trois langues nationales outre le bambara sont véhiculaires dans leurs régions: le fulfulde au centre du pays et le songhay et le tamasheq au Nord.

<sup>11</sup> En fait, c'est surtout le bambara qui entre dans cette relation, les locuteurs des langues locales passant en général par le bambara pour apprendre le français (Dumestre 1994b). La diglossie français-langues locales ou régionales est ainsi peu fréquente, sauf pour le songhay et à un certain degré le tamasheq et le peul, les locuteurs de ces langues faisant preuve d'une certaine résistance au bambara, à l'encontre des autres communautés linguistiques au Mali (Canut 1996b).

<sup>12</sup> Le romanche ne compte que 1 % des locuteurs.

<sup>13</sup> Le nombre ou le pourcentage de locuteurs des communautés linguistiques au Mali étant incertains, les estimations varient. Voici, à titre d'exemples, celle du CONFEMEN (1986), fondée sur le recensement de 1976 (6,4 mill. habitants): bambara: 2,4 mill., fulfulde: 875.000, dogon: 500.000, sénoufo-minyanka: 500.000, soninké: 500.000, songhay: 450.000, maure: 150.000, tamasheq: 110.000, bozo: 50.000, et celle de Cissé (1990), fondée sur le recensement de 1987 (7.620.225 habitants): bambara: 1.800.000, fulfulde: 1.000.000, sénoufo-minyanka: 800.000, soninké: 800.000, songhay: 700.000, dogon: 600.000, tamasheq: 600.000, bobo: 300.000 et bozo: 200.000. On estime aujourd'hui la population à 8 ou 9 millions d'habitants.

<sup>14</sup> Actuellement, urdu et anglais.

se combinent, comme en Inde, qui a choisi comme langues officielles deux langues dont l'une est endogène et l'autre exogène (anglais et hindi), ou au Cameroun, qui a donné ce statut à deux langues exogènes (anglais et français)<sup>15</sup>. La solution selon laquelle on donnerait à toutes les langues régionales ou locales le statut de langue officielle est considérée par Kloss comme purement hypothétique. Dans les pays de type C, il faut d'après lui choisir une seule ou deux langues. Il reconnaît la discrimination inhérente à cette solution, mais la trouve à la fois inévitable et justifiable.

Selon cette typologie, il faudrait donc s'attendre à ce que le français garde son statut de langue officielle au Mali, éventuellement en partage avec le bambara. Cependant, parmi les linguistes et hommes politiques maliens, aucun n'a, à ma connaissance, explicitement proposé de donner au bambara le statut de langue officielle, avec ou sans le français. N'do Cissé suggère toutefois de donner ce statut à "une ou des langues nationales" car, dit-il, "tant que le français restera la seule langue officielle, les langues nationales seront toujours en position minoritaire" (Cissé 1990:190). Adama Ouane pose le problème avec encore plus d'acuité, bien que, comme Cissé, il soit vague en ce qui concerne la ou les langues à favoriser:

Entre les deux positions extrêmes dont une serait en faveur de l'utilisation de toutes les langues, ce qui est financièrement et pratiquement impossible et l'autre pour l'imposition d'une langue (souvent étrangère), ce qui est culturellement et politiquement inacceptable, il existe une alternative consistant à tenir compte de l'évolution et du dynamisme de la situation linguistique pour aboutir à un bilinguisme (ou plus) modulé et gradué dans lequel l'accent est mis sur quelques langues, sans pour autant négliger le développement des autres.

On aboutit ainsi à l'introduction progressive et rapide des langues maternelles dans l'éducation et la vie de tous les jours (Ouane 1986:34).

La solution qui consiste à privilégier quelques langues importantes correspond à la thèse défendue par le linguiste français Robert Chaudenson:

[...] la coexistence de plusieurs langues entraîne *inévitablement* l'inégalité entre elles et, pour prendre le cas le plus simple, *domination de l'une sur les autres*. La bonne politique est non pas celle qui prétend établir une totale égalité, parfaitement utopique sociolinguistiquement et économiquement, mais celle qui, par l'observation et la mise en évidence des dynamiques sociales, favorise l'aménagement de celle qui s'impose en vue des fonctions qu'elle doit remplir, tout en assurant une gestion du

<sup>15</sup> Plusieurs pays africains dits francophones outre le Cameroun sont officiellement bilingues: le Burundi: français-kirundi; la République centrafricaine: français-sango; le Rwanda: français-kinyarwanda; le Tchad: français-arabe. Un de ces pays, la Mauritanie, a comme langue officielle l'arabe. (*Etat de la francophonie dans le monde* 1997:357-358). La plupart des pays africains "francophones" gardent pourtant, à l'instar du Mali, le français comme seule langue officielle.

plurilinguisme qui permette aux autres langues de conserver une partie de l'espace linguistique (Chaudenson 1989:107, c'est l'auteur qui souligne).

Cependant, le linguiste malien le plus représentatif du point de vue officiel me semble être Abdoulaye Barry, qui met en garde contre un "décret intempestif" qui viendrait "réchauffer" la guerre "froide" (Barry 1990:206). La Constitution de 1992 déclare en effet que "le peuple souverain du Mali proclame sa détermination à défendre la diversité culturelle et linguistique de la communauté nationale" (cité in *Etat de la francophonie dans le monde* 1997:363). Aussi les autorités ont-elles à maintes reprises, depuis l'indépendance en 1960, exprimé le souhait de voir toutes les langues nationales revalorisées, développées et introduites à l'école (cf. les décrets de 1962, 1968, 1970 et le rapport du Séminaire National sur l'Education de 1978 (CONFEMEN 1986:207, Rép. du Mali, Comm. Nat. 1995:22).

Revenons, pour terminer, à la typologie de Kloss. Riche de réflexions, y compris sur l'Afrique, cette typologie ignore toutefois le paramètre de l'oralité. A propos du bilinguisme dans les pays africains, Kloss fait ainsi mention de celui des lettrés seulement (Kloss 1966:140, 143), soulignant par ailleurs la nécessité d'avoir pour langue officielle une langue "comprise par les citoyens lettrés" (Kloss 1966:136)<sup>16</sup> - ce qui dans la plupart de ces pays implique une langue européenne.

Le type de société plurilingue auquel appartient le Mali, et l'hésitation, voire le refus des autorités à reconnaître la langue majoritaire comme langue officielle à côté du français, indiquent donc que le français restera longtemps encore seule langue officielle et que les treize langues nationales reconnues comme telles seront maintenues dans leur position statutaire secondaire, avec pour conséquence un fort déséquilibre entre le statut et l'usage des langues en vigueur sur le terrain. Comme le constate Calvet (1981:172): "face à cette force des habitudes et de la rationalité économique et politique, l'absence de choix est un choix".

Il est donc probable que le médium d'enseignement dominant restera le français, comme dans bien d'autres pays africains dits francophones<sup>17</sup>, malgré la

<sup>16</sup> C'est moi qui traduis. Désormais, toutes les traductions de l'anglais sont de moi (I.S.).

<sup>17</sup> Et pourtant, la situation sociolinguistique du Mali paraît simple par rapport à celle de certains autres pays africains, qui possèdent un très grand nombre de langues sans avoir de langue majoritaire: la Côte d'Ivoire, représentant "un cas "moyen" de plurilinguisme" (Chaudenson 1989:109) a environ 60 langues, le Cameroun environ 185 (Ouane 1986:30) ou plus (Chaudenson 1989:109) et le Zaïre 221 (Chaudenson 1989:161). Les pays "francophones" où aucune langue majoritaire ne s'impose vraiment sont, outre ces trois pays, le Bénin, le Burkina Faso, le Congo, la Guinée, le Tchad et le Togo (Chaudenson 1989:62). Le nombre d'Etats linguistiquement hétérogènes mais possédant une langue dominante au niveau national (démographiquement ou sociologiquement) est d'autre part réduit: outre le Mali, il s'agit du Gabon (fang), de la Mauritanie (arabe), du Niger (haoussa), de la RCA (sango) et du

décision en 1994 d'introduire les langues nationales. Il est toutefois probable aussi que les langues nationales garderont une certaine position dans l'enseignement primaire. Examinons donc maintenant les possibilités de coexistence entre le français et les langues nationales, en partant des types d'éducation bilingue identifiés par les chercheurs, rapprochant par la suite ces types de ceux en vigueur au Mali.

### 3 TYPES D'ÉDUCATION BILINGUE

#### 3.1 TYPOLOGIES GÉNÉRALES

Selon des ouvrages généraux comme Hamers et Blanc (1989:187-214), Romaine (1995:242-47) et Baker (1996:172-196), différentes typologies ont été proposées pour l'éducation bilingue. Fondées sur des critères qui souvent se recoupent, elles sont plus ou moins détaillées, celle de Mackey (1976) comprenant 90, celle de Skutnabb-Kangas (1981) sept et celle de Hornberger (1991) trois catégories - pour ne mentionner que ces exemples souvent cités.

Mackey (1976:116-95) part de l'emploi de la langue dans quatre domaines: le pays, la région, l'école et le foyer et arrive ainsi à neuf types de contexte sociolinguistique de l'éducation. Définissant ensuite trois types de politique linguistique (bilinguisme national, communautaire et individuel), il distingue l'organisation de l'enseignement bilingue dans trois domaines: à l'école (données démographiques et linguistiques, problèmes administratifs et types de programmes), dans la classe (enseignant, matériel et élève) et au foyer (uni- ou bi(pluri)lingue). Aux types de programmes, il applique divers critères organisés en dichotomies, comme l'emploi unique ou double des langues (U/D); le maintien ou le transfert (M/T) des langues; le transfert pouvant être graduel ou complet (brusque) (G/C); l'orientation du programme, qui peut tendre vers l'assimilation à la culture dominante ou vers l'intégration d'une langue qui renaît (irréductibilité) (A/I); la distribution des langues, qui peut être différente (inégaie) ou égale (D/E). Cette grille donne dix différents types de programmes bilingues. Comme le constate Mackey, "chacun des neuf contextes sociolinguistiques se combinant à chacun des dix types d'organisation du programme, cela aboutit à 90 différents types d'organisation de l'enseignement bilingue." (p. 165).

A cette grille s'ajoute celles de la classe et du foyer. L'application du programme en classe ouvre ainsi de nouvelles possibilités: emploi de la langue x, y ou les deux, emploi oral ou écrit des langues (6 possibilités); matériel pédagogique écrit ou oral en x, y ou les deux (8 possibilités); les langues employées par l'élève au foyer: x, y, les deux ou aucune des deux, usage oral et/ou écrit de x et/ou y (9 possibilités). "Pour mettre en vigueur un seul programme, écrit Mackey, il existe une quarantaine de types de classes possibles" (p. 175). Et, en

---

Sénégal (wolof).

combinant toutes ces possibilités (contextes sociolinguistiques, types de programmes et types de classe), Mackey arrive à plus de trois mille possibilités!

Or, il reconnaît que, même "avec toutes ces situations possibles, il est fort douteux que des expériences touchant une seule situation, quel que soit l'échantillon, permettent de généraliser quoi que ce soit sur les effets de l'éducation bilingue" (pp. 178-179). C'est en effet ce que l'on constate entre autres pour le Mali, où non seulement l'école classique tombe en dehors de la grille des dix types de programmes (qui présuppose que l'enseignement commence dans une langue locale), mais où le contexte d'oralité n'intervient qu'indirectement (en tant qu'usage oral/écrit en classe et au foyer, mais pas en tant que caractéristique du contexte sociolinguistique).

Le classement de Mackey est actuellement considéré comme peu opératoire parce que trop détaillé et en même temps manquant d'une certaine rigueur scientifique. Il n'empêche qu'il contient de nombreuses observations et distinctions utiles.

*Skunabb-Kangas* (1981:125-135) établit sept types de programmes scolaires. Les critères de départ sont au nombre de trois: la langue d'instruction (majoritaire/minoritaire dans le sens de langue dominante/dominée), le but social et le but linguistique de l'enseignement.

1) L'enseignement usuel ("mainstream") se sert de la langue majoritaire comme langue d'instruction et vise le monolinguisme des enfants de la majorité. Ce type est courant dans des pays linguistiquement homogènes, surtout ceux qui possèdent une langue "internationale" comme l'anglais ou le français, mais pas uniquement: c'est le type le plus répandu aussi dans les pays scandinaves.

2) La submersion désigne un programme qui, comme le premier, se sert de la langue majoritaire et vise le monolinguisme, mais qui touche les minorités et qui vise leur assimilation. C'est donc une définition culturelle et non structurelle, s'appliquant à des programmes de sociétés qui s'opposent au pluralisme culturel. La submersion a pour effet de maintenir le *statu quo* des groupes, ceux qui réussissent s'assimilant aux valeurs de la majorité et ceux qui échouent succombant au sentiment de "culpabilité de la victime". C'est le type de programme le plus courant et en même temps le moins performant pour les minorités, fabriquant un grand nombre de "perdants" au niveau tant scolaire qu'humain.

3) La ségrégation désigne des programmes monolingues dans la langue minoritaire, avec pour but soit l'apartheid, comme [jadis] dans les bantoustans en Afrique du Sud, soit la non intégration des immigrants, qu'on peut ainsi rapatrier sans problèmes linguistiques.

4) L'abri linguistique est l'enseignement monolingue dans la langue minoritaire pendant les premières années de la scolarité, éventuellement pendant toute la scolarité obligatoire de l'enfant, la langue majoritaire étant enseignée comme langue seconde. L'abri linguistique vise le maintien de la L1 de l'enfant et fonctionne normalement bien, par exemple en Finlande, où la minorité suédoise peut faire toute sa scolarité en suédois, ou les écoles francophones dans la partie anglophone du Canada. Ce type peut refléter la puissance d'antan de la commu-

nauté en question, comme c'est le cas des Suédois en Finlande, ou revitaliser une langue, comme l'ukrainien au Canada.

5) L'immersion est une invention canadienne qui a connu un grand succès. Son but est instrumental et non identitaire: certains parents de la langue majoritaire (l'anglais) choisissent de mettre leurs enfants dans une école où le médium d'enseignement est la langue minoritaire (le français), non pour les intégrer, mais pour qu'ils réussissent dans la société, le bilinguisme représentant des avantages sur le marché du travail. Leur L1 est soutenu par son statut majoritaire.

6) La transition consiste à se servir de L1, minoritaire, comme médium dans un premier temps, passant à L2, majoritaire, quand on juge le niveau des enfants suffisant pour suivre l'enseignement usuel. Le but en est l'assimilation culturelle et linguistique, bien qu'on prétende parfois que c'est le bilinguisme. En réalité, peu d'efforts sont normalement faits pour que les élèves atteignent le niveau de locuteur natif dans L1. De plus, l'évaluation des compétences en L2, et donc du moment propice de la transition, étant souvent superficielle, le risque existe de produire des perdants comme dans la submersion. Pour savoir s'il y a une réelle volonté de favoriser le bilinguisme, il faut, entre autres, déterminer si l'enseignement en L1 minoritaire est obligatoire ou facultatif, connaître le nombre d'heures assignées aux deux langues, les conditions de travail et la formation des enseignants des deux langues ainsi que leur statut, et aussi les moyens économiques alloués à chaque langue. Il faut enfin examiner le statut des langues dans la communication, tant dans la salle de classe qu'avec les parents, le milieu ambiant et les autorités. Si cet examen révèle des inégalités, il est fort probable que le but est le monolinguisme plutôt que le bilinguisme. Selon l'auteur, cela devrait entraîner une compensation dans l'enseignement de la langue de statut inférieur. Les enfants de la langue majoritaire apprendront de toutes façons cette langue.

7) Le bilinguisme utopique, enfin, est le seul qui vise des compétences égales et bien développées dans les deux langues. C'est un modèle qui s'applique surtout à deux langues de statut égal ou semblable, touchant souvent, mais pas nécessairement, des élèves de milieux privilégiés ayant déjà terminé les cours élémentaires.

En conclusion, l'auteur juge les modèles 1 à 3 (enseignement usuel, submersion, ségrégation) plus 6 (transition), dangereux pour le développement de l'individu de langue minoritaire, alors que les modèles 4, 5 et 7 (abri linguistique, immersion et bilinguisme utopique), qui visent le bilinguisme, offrent les meilleures possibilités à l'enfant.

Comme on le voit, cette typologie est, comme celle de Mackey, instructive mais faite pour d'autres contextes.

*Hornberger* (1991), enfin, souligne l'importance de distinguer modèles et programmes: les modèles, de nature plus abstraite que les programmes, sont définis en fonction des buts linguistique, culturel et social, et les programmes en fonction de caractéristiques contextuelles (externes à l'école) et structurelles (internes à l'école).

Elle définit ainsi trois types de *modèles*: 1) La transition vise le passage de L1 à L2, l'assimilation à la culture majoritaire et l'insertion sociale des minorités dans la nation. L'enseignement en L1 compense – temporairement – les manques de connaissances en L2. 2) Le maintien vise le pluralisme à travers le maintien et la protection de L1 ainsi que la confortation de l'identité ethnique et l'affirmation des droits de l'homme. 3) L'enrichissement, enfin, vise aussi le pluralisme culturel, à travers non seulement le maintien mais aussi le développement et l'expansion des langues minoritaires, et l'autonomie des différents groupes culturels, intégrés dans la nation.

Chacun de ces modèles peut être réalisé par le biais de différents types de *programmes*: 1) Les facteurs contextuels sont regroupés en deux: élèves et enseignants. Les facteurs concernant l'élève comprennent entre autres le nombre d'élèves, leur stabilité (départs/arrivées) et leur statut linguistique et socioéconomique, alors que pour les enseignants on considère leur appartenance ethnique, degré de bilinguisme, formation et rôle en classe. 2) Les facteurs structurels comprennent le type d'enseignement bilingue (touchant l'école entière ou visant certaines classes ou groupes ...), le programme scolaire, la répartition des langues selon le programme (par année, par moyen (oral/écrit) et par matière), et l'usage préconisé des langues en classe: alternatif, mélangé ou selon des fonctions définies (actes de langage, matières enseignées ...).

Bien que l'oralité et l'exoglossie soient toujours absentes des types de contexte envisagés, la distinction de Homberger entre buts sociaux et linguistiques d'une part et traits contextuels et structurels de l'autre me semble utile et sera appliquée dans la description qui suit des principaux types d'écoles au Mali: l'école classique, l'école expérimentale et la pédagogie convergente<sup>18</sup>, la première, monolingue en L2, se distinguant des deux dernières, où L1 et L2 servent toutes deux de médium d'enseignement selon des modalités différentes.

### 3.2 L'ÉCOLE CLASSIQUE

Le type d'école dominant au Mali est l'école dite classique, héritée de l'époque coloniale. Elle offre une éducation monolingue en L2, le français servant de matière et de médium d'enseignement dès la première année. On discutera ici si ce type d'enseignement équivaut à un programme d'enseignement usuel, un programme d'immersion ou un programme de submersion, ou s'il faut le définir en dehors de ces types.

L'enseignement usuel du Mali est, dans l'acception commune du terme *usuel*, l'école classique. Dans les études sur l'éducation bilingue, le terme prend un sens précis: l'enseignement en L1 pour la majorité des enfants. Le français

<sup>18</sup> Les *médersas*, bien que dispensant un enseignement bilingue en arabe-langues africaines, ne seront pas prises en compte ici, cet article se basant sur un projet de recherche concernant les rapports entre le français et les langues africaines.

n'étant la L1 de personne au Mali, le terme et le type de programme se présentent ici comme contradictoires.

Les conditions de l'immersion sont en partie satisfaites: l'apprentissage du français est vu comme un enrichissement ou plutôt comme un instrument de réussite sociale par la plupart des Maliens. La L1 des enfants est ici protégée non par son statut, mais par l'exoglossie, l'usage du français étant plus ou moins restreint à la salle de classe (le temps est révolu où on était puni de parler la langue locale dans la cour). D'autres conditions caractéristiques de l'immersion canadienne ne sont pourtant pas présentes, comme celle du libre choix des parents: l'école classique est le type quasi exclusif du Mali et les écoles bilingues en français et langues nationales ne viennent normalement pas en complément mais en substitut de l'école classique. Le statut des langues n'est pas non plus comparable: au Canada, il s'agit de deux langues de prestige, fait que l'on considère essentiel pour la réussite de ce modèle dit d'"enrichissement". Comme, de plus, le but reste l'assimilation à la langue et, en partie, aux valeurs françaises, l'école classique ne peut être considérée comme un programme d'immersion ou un modèle d'enrichissement.

La contrainte quant au choix d'école, le statut inégal des langues et l'assimilation culturelle et sociale inhérente à l'enseignement suggèrent en fait la parenté de l'école classique avec la submersion. Y contribue aussi l'incongruité linguistique ("linguistic mismatch") entre la langue de la famille et celle de l'école. Au Mali, cette incongruité est accentuée par l'oralité ambiante de la communauté. Ce double handicap empêche la plupart des parents de participer aux activités scolaires de leurs enfants. Heath (1983, cité in Romaine 1995:277) a montré l'importance de ce facteur, surtout en ce qui touche à l'alphabétisme ("literacy"). Cependant, à l'encontre de ce qui est le cas des immigrants ou des minorités linguistiques, l'enfant n'est jamais "submergé" par la langue dominante. Les langues maternelles des enfants ne sont pas non plus menacées d'extinction ou de recul du fait de cette scolarisation: leur domaine oral reste intact, couvrant la grande majorité des fonctions linguistiques. Ces faits constituent en même temps l'un des obstacles majeurs à l'apprentissage du français.

On peut donc conclure que l'école classique ne correspond ni à l'enseignement usuel, ni à l'immersion, ni à la submersion. Reposant sur une forte incongruité linguistique, accentuée par l'oralité ambiante, cette école est comme un îlot sans ponts que ni la langue française, ni l'écriture, ni le contenu de l'enseignement ne relie au pays. Les facteurs positifs relevés ne suffisent pas à y remédier: l'attitude positive des populations vis-à-vis de l'apprentissage du français ne les rend pas à même d'aider leurs enfants, tandis que la vitalité des langues nationales, positive pour l'identité des enfants, empêche l'apprentissage de L2.

3.3 L'ÉCOLE EXPÉRIMENTALE<sup>19</sup>

L'échec de l'école classique a été dénoncé à maintes reprises par les autorités, qui ont appelé de leurs vœux un enseignement plus proche des populations. La réforme concernant le médium d'instruction s'est cependant fait attendre et ce n'est qu'en 1979, après de nombreuses déclarations en faveur des langues nationales, que les quatre premières écoles dites expérimentales, toutes bambaraphones, ont été créées<sup>20</sup>. Le succès initial de ces écoles: moins de redoublements et d'abandons et des résultats plus performants à l'examen de fin de premier cycle (6 ans), a encouragé les autorités à étendre l'expérimentation. En 1990 elle comprenait 104 écoles: 83 en bambara, 6 en fulfulde, 6 en songhay et 9 en tamasheq (Hutchison et al. 1990:6) et, en 1992-93, 109 écoles, comptant 502 classes. Comme cela ne constitue qu'environ 5 % des effectifs du premier cycle fondamental (Rép. du Mali, Min. de l'Educ. de Base 1994b:5)<sup>21</sup>, force est de constater la place marginale de l'école expérimentale dans le système éducatif du Mali.

La décision, en 1994, de généraliser l'éducation bilingue justifie néanmoins une discussion détaillée de son expression première qui, bien qu'elle soit destinée à disparaître, continue à fonctionner parallèlement avec la pédagogie convergente<sup>22</sup>.

Un commentaire s'impose d'abord sur le choix des langues: le bambara, le fulfulde, le songhay et le tamasheq. Ce choix a été d'ordre pragmatique, selon les autorités: "Ces quatre langues ont été choisies en raison de leur niveau d'instrumentation à la période du démarrage de l'expérimentation" (Rép. du Mali, Comm. Nat. 1995:27). Or, à l'origine de cette instrumentation (de qualité inégale pour les quatre langues) s'est trouvée une décision politique: celle faite en 1967 de leur conférer le statut de langues nationales et de les doter d'un alpha-

<sup>19</sup> Aussi dite école expérimentale 1e génération.

<sup>20</sup> Kossa et N'djifina dans la région de Koulikoro près de Bamako, Banakoroni et Zanabougou dans la région de Ségou.

<sup>21</sup> Les chiffres et les informations varient légèrement selon les sources. Selon un document plus récent, il y avait, en 1988-89, 78 écoles expérimentales, réparties entre 59 écoles en bambara, 6 en fulfulde et 13 en songhay et tamasheq (République du Mali, Comm. Nat. 1995:23). L'extension continua jusqu'en 1991, année où on recommanda de limiter l'expérimentation aux 108 écoles existantes. En 1993, il y avait donc toujours 108 écoles en langues nationales, parmi les 1653 écoles que comptait le premier cycle. 88 de ces écoles pratiquaient le bambara, 6 le fulfulde, 6 le songhay et 6 le tamasheq. Gérard (1992:307) ne fait état que de 88 "établissements primaires" et ne précise pas les langues qui entrent dans l'enseignement. Selon Canut et Dumestre (1993:222), il y avait 114 écoles expérimentales, dont 93 en bambara.

<sup>22</sup> Dans la région de Ségou, par exemple, il y a, en 1997, parmi les 489 écoles, 281 écoles classiques, 82 écoles communautaires (où la communauté décide du médium d'instruction qui, le plus souvent, est le français), 71 médersas, 38 de pédagogie convergente et 17 écoles expérimentales (information de la Direction Régionale de l'Éducation de Ségou, Inspection de Ségou I.)

bet. La sélection de ces quatre langues au détriment de la quinzaine d'autres langues sur le terrain s'est à son tour faite en fonction du nombre de locuteurs, notamment en ce qui concerne le bambara et le fulfulde, mais aussi en fonction de la véhicularité des langues et leur distribution géographique. (Le songhay et le tamasheq comptent ainsi moins de locuteurs que d'autres langues du terroir comme le soninké et le sénoufo-minyanka, cf. ci-dessus.)

Le but culturel et social déclaré de ce programme est la revalorisation et le développement de la culture et des langues de la nation, intention qui correspond à celle des programmes de maintien ou d'abri linguistique:

La philosophie de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement formel est soutendue (sic) par les idées fortes suivantes;

- la promotion des langues nationales;
- la revalorisation du patrimoine culturel, les langues étant le support de la culture (Rép. du Mali, Comm. Nat. 1995:24-25).

Le but linguistique n'est pas explicitement formulé dans ce document, mais il ressort du Rapport du Séminaire sur l'Éducation de décembre 1978 (cité in Gérard 1992:307), que c'est le bilinguisme fonctionnel<sup>23</sup>. Or, ce type de bilinguisme et la justification instrumentale de son introduction suggèrent qu'il s'agit plutôt d'un programme de transition:

[...] l'expérimentation en langues nationales avait pour but, la résolution de deux graves problèmes du système éducatif malien, à savoir la forte déperdition scolaire et l'inadaptation de l'école aux réalités du milieu des apprenants (Rép. du Mali, Comm. Nat. 1995:25).

Que le programme de l'école expérimentale soit identique à celui de l'école classique<sup>24</sup> soutient cette hypothèse:

La stratégie malienne a été de transposer dans les écoles expérimentales les programmes officiels en français en vigueur dans les écoles classiques (Rép. du Mali, Comm. Nat. 1995:27).

Les examens de fin de premier cycle de l'école fondamentale s'inscrivent dans la même logique, étant faits uniquement en et sur le français, sans évaluation des compétences en langues nationales<sup>25</sup>.

<sup>23</sup> Terme non défini dans ce document, ni dans les autres documents que j'ai pu consulter. Il semble toutefois correspondre à celui de bilinguisme diglossique : "Etat de bilinguisme (individuel ou sociétal) dans lequel deux langues sont présentes mais utilisées de façon complémentaire" (Hamers et Blanc 1983:448).

<sup>24</sup> Rép. du Mali, Min. de l'Éduc. de Base, IPN 1994: *Programme du premier cycle de l'enseignement fondamental*.

<sup>25</sup> La région de Ségou a toutefois introduit un système d'évaluation pour les écoles expérimentales qui prend en compte les compétences en langues nationales et

La structure du système d'examens aujourd'hui fait que l'enseignant, l'école, et le programme sont obligatoirement liés à la L2. Tout ce système se sent donc obligé d'offrir à l'enfant dans le premier cycle, les mêmes éléments qu'offre le programme classique (Hutchison et al. 1990:9).

Malgré la volonté déclarée, entre autres dans la Constitution, de protéger et promouvoir le pluralisme linguistique, le rôle encore modeste des programmes bilingues et l'idéologie qui les sous-tend d'après les documents issus de ces mêmes autorités, font ressortir qu'au lieu de choisir le modèle de maintien ou d'enrichissement, qui correspondrait à ces buts, on a introduit le modèle de transition, dont le but est d'asseoir la maîtrise du français à l'aide des langues nationales.

Mais la contradiction ne s'arrête pas là. En considérant les facteurs contextuels, on constate, comme pour l'école classique, que les conditions linguistiques et socioéconomiques des élèves constituent des barrières presque infranchissables pour obtenir l'assimilation à la langue dominante. L'effectif des classes en est une autre: à Ségou, on trouve actuellement environ 100 élèves dans les classes à simple vacation et entre 60 et 70 élèves dans les classes à double vacation.

La formation des enseignants en langues nationales ne permettrait d'ailleurs pas de développer des modèles de maintien ou d'enrichissement. Il n'y a ainsi aucune formation initiale spécifique pour l'enseignement en langues nationales et, depuis 1986, même pas un recyclage des maîtres des écoles expérimentales<sup>26</sup>. Ce recyclage consistait, autrefois, à "leur apprendre les règles de transcription et de grammaire", toutefois sans "initiation méthodologique à l'utilisation des langues nationales pour la transmission des connaissances, la pédagogie utilisée dans les écoles en langues nationales étant la même que dans les écoles classiques" (Rép. du Mali, Comm. Nat. 1995:28,31). La durée et la fréquence de ces stages ne sont pas précisées dans les documents que j'ai pu consulter, mais la durée était normalement d'une ou deux semaines, et la fréquence irrégulière - bien qu'il y eut en principe quatre niveaux de formation en bambara<sup>27</sup>. Actuellement, ce sont les directeurs des écoles expérimentales qui forment leurs enseignants en langue nationale.

---

qui permet à ces élèves de se présenter au concours d'entrée en 7e année au même titre que les élèves de l'école classique et de la pédagogie convergente (information de Mamadou Lamine Haïdara, inspecteur à Ségou I, Direction Régionale de l'Éducation de Ségou).

<sup>26</sup> Information de Mamadou Lamine Haïdara. Le constat s'applique au niveau national.

<sup>27</sup> Entretiens avec le personnel enseignant d'une école expérimentale à Ségou en février 1997.

Enfin, il faut mentionner parmi les facteurs contextuels que la considération de l'appartenance ethnique et linguistique des enseignants n'entre pas nécessairement en compte dans leur affectation, comme nous avons eu l'occasion de le constater lors de nos enquêtes dans les deux régions de Mopti et de Ségou, et comme l'écrit aussi la Commission Nationale de Refondation du Système Educatif Malien:

Le choix des maîtres par rapport aux langues nationales pose souvent un problème. Il n'est pas rare de voir des maîtres choisis pour des langues qu'ils parlent à peine (Rép. du Mali, Comm. Nat. 1995:38).

Les facteurs structurels, qui concernent entre autres la répartition des langues par année, par moyen (oral/écrit) et par matière, varient dans l'existence de l'école expérimentale. On remarque, toutefois, une tendance à la baisse du rôle des langues nationales par rapport à celui du français. Les indications varient selon les sources, mais en principe, les langues nationales sont matière et médium d'enseignement pendant les 1<sup>e</sup> et 2<sup>e</sup> années, alors qu'en 3<sup>e</sup> année, le français prend la relève, avec quelques matières seulement (le calcul et la morale) en langue nationale. En 4<sup>e</sup> année, l'enseignement de ces matières se fait en français, alors que les disciplines d'éveil (histoire, géographie, sciences), introduites cette année, sont enseignées en langues nationales. En 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années, les langues nationales deviennent en principe matière (Rép. du Mali, Comm. Nat. 1995:25-26, Gérard 1992:308, Hutchison et al. 1990:11), mais dans la pratique, elles ne sont pas enseignées. Le français, au départ introduit comme matière orale à partir du second trimestre de la 2<sup>e</sup> année et comme matière écrite à partir de la 3<sup>e</sup> année (Gérard 1992:308, Hutchison et al. 1990:11), peut maintenant faire son entrée dès la 1<sup>e</sup> année: "En 1<sup>er</sup> (sic) et 2<sup>e</sup> années: [...] - le français écrit est introduit en plus du français oral; - l'initiation à la lecture du français commence" (Rép. du Mali, Comm. Nat. 1995:25). L'observation sur le terrain à Ségou en 1997 indiquerait toutefois que le français demeure matière orale durant les deux premières années.

L'affaiblissement du rôle des langues nationales et le renforcement de celui du français ne fait pourtant pas de doute. Il est accentué par des problèmes pratiques liés aux manuels: selon Hutchison et al. (1990), les langues nationales cessent de jouer leur rôle en 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année, "en raison de l'absence de documents pour ces niveaux et contrairement à la démarche initialement prévue" (op.cit.:11). Cependant, l'absence de documents en langues nationales se fait sentir bien avant la 5<sup>e</sup> année: pour les quatre langues sélectionnées, les manuels concernent les deux premières années seulement (sauf, en bambara, où on trouve un livre de calcul pour la 3<sup>e</sup> année). Pour la 4<sup>e</sup> année, aucun manuel n'a été élaboré dans les disciplines d'éveil: les maîtres organisent des enquêtes locales ou traduisent des livres français. On constate ainsi que l'expérimentation en langues nationales, qui devait couvrir les six années du premier cycle fondamental, s'arrête partiellement après deux ans et entièrement après quatre ans. D'ailleurs, la formule "matière et médium" reflète mal la réalité, car on ne trouve aucun livre de gram-

naire sur les langues nationales et aucun enseignement systématique sur leur structure.

A l'insuffisance ou l'absence de manuels s'ajoute une très mauvaise distribution, plus sensible encore en langues nationales qu'en français:

[...] le manuel, support pédagogique essentiel, était inexistant dans la quasi totalité des écoles en langues nationales 1ère génération. [...] A la rentrée 93-94, une dotation en manuels a été assurée par le département. Les manuels distribués étaient ceux en Bamanankan [bambara], en Fulfulde et en Songhay. La pénurie en manuels persiste dans les écoles en Tamasheq 1ère génération. [...]. Les efforts accomplis dans la dotation des écoles en livres sont encore insuffisants. A l'absence d'une réelle politique du livre s'ajoute le fait que les écoles en langues nationales n'ont pas bénéficié du programme de distribution de manuels dans le cadre du 4e Projet Education [de la Banque Mondiale] (Rép. du Mali, Comm. Nat. 1995:30).

A ces problèmes de répartition des langues et de distribution du matériel, s'ajoute le manque de différenciation pédagogique entre un enseignement en L1 et L2 et de stratégies pour le passage de l'une à l'autre. Ces problèmes méthodologiques sont soulevés aussi bien par des enseignants de l'école expérimentale que par les autorités:

Les méthodes en vigueur dans les écoles classiques, utilisées dans les écoles en langues nationales 1ère génération, ne tiennent pas compte de la compétence linguistique de l'enfant au début des apprentissages. Ailleurs les difficultés d'articulation lors du passage de la langue nationale en français constituent un point d'achoppement si l'on sait que les différentes études ont démontré une baisse de la performance des élèves à cette étape décisive (Rép. du Mali, Comm. Nat. 1995:31).

En conclusion, on constate que le manque de cohérence entre, d'une part, les buts sociaux et les buts linguistiques et, d'autre part, entre les buts linguistiques et les facteurs contextuels et structurels, touche l'enseignement de L1 aussi bien que L2.

Un programme de transition qui relègue ainsi L1 à une place toujours plus réduite pour préparer l'enfant à un enseignement général dans la langue dominante, ne peut guère obtenir de meilleurs résultats qu'un programme dans la langue dominante seulement. Comment, en effet, avec si peu de cours et si peu de supports écrits, acquérir les compétences de base en L1 qui, selon les théoriciens de l'éducation bilingue (Cummins 1979, Hvenekilde et al. 1996) sont nécessaires pour passer à un enseignement en L2?

### 3.4 LA PÉDAGOGIE CONVERGENTE<sup>28</sup>

Le programme bilingue qui est actuellement en train de prendre la relève de l'école expérimentale, la pédagogie convergente, s'insère dans la Nouvelle Ecole Fondamentale, qui est une restructuration du système éducatif primaire du point de vue de l'organisation aussi bien que de celui de la pédagogie. L'innovation pédagogique a été élaborée par le CIAVER<sup>29</sup>, d'abord sous le nom de méthodologie convergente. Le terme *convergent* réfère à la convergence de deux langues, donc à un enseignement bilingue. C'est à la fois une approche globale à l'apprentissage de la langue et une pédagogie active où l'apprenant, et non le contenu des cours, est au centre des préoccupations.

La méthodologie convergente fut introduite en 1987 dans deux écoles bambarophones à Ségou<sup>30</sup>. Suite à une évaluation en 1994, il fut décidé de la généraliser progressivement à partir de 1994/95 (Rép. du Mali, Min. de l'Éduc. de Base 1994a:9). Déjà en octobre 1994, la pédagogie convergente touchait 67 écoles et 3 langues: 49 en bambara, 12 en songhay et 6 en fulfulde (Rép. du Mali, Comm. Nat. 1995: 35). L'année suivante, trois autres langues furent ajoutées: le tamasheq, le soninké et le dogon, portant le nombre de langues à 6 et le nombre d'écoles à 176: 77 en bambara, 12 en songhay, 6 en fulfulde, 5 en soninké, 3 en dogon et 2 en tamasheq (ibid.). En 1997/1998, la pédagogie convergente atteint les trois premières années dans les écoles où elle a été introduite dès 1994/95, la première promotion du premier cycle devant sortir en l'an 2000.

Les langues choisies étaient, comme pour l'école expérimentale, celles qui étaient "didactiquement prêtes et disposant de personnes ressources capables de les animer en concomitance avec le français ou l'arabe selon le cas" (Rép. du Mali, Comm. Nat. 1995:36). Il faudrait toutefois vérifier si ces langues sont réellement "prêtes", animées par des "personnes ressources", et effectivement introduites à l'école, le manque de formation supérieure et même secondaire en langues nationales (elles ne sont pas du tout enseignées après l'école primaire au Mali) faisant obstacle aux conditions mentionnées. D'ailleurs, la NEF prévoit d'introduire progressivement toutes les langues nationales; c'est probablement ce qui explique qu'on trouve du matériel didactique pour la 1<sup>e</sup> année, élaboré avec l'aide de l'USAID, pour 5 langues (sénoufo, minyanka, bobo, bozo et ) outre les 6 langues choisies, portant le nombre langues à 11. En 2<sup>e</sup> année, par contre, seules 3 langues bénéficient d'un tel matériel: bambara, fulfulde et songhay (Rép. du Mali, Comm. Nat. 1995:37). Que l'on introduise 3, 6, 11 ou encore d'autres langues n'est cependant pas une question politique seulement: les coûts en ressources humaines et financières augmentent en fonction du nombre de langues (cf. Kloss 1966). D'ailleurs, le problème demeure de savoir quelle langue nationale adopter d'une part, au cas où la langue du milieu ne serait pas encore transcrite (Rép. du Mali, Min. de l'Éduc. de Base 1994c:2), d'autre part,

<sup>28</sup>Aussi dite école expérimentale 2<sup>e</sup> génération.

<sup>29</sup>Cf. la liste des sigles en fin d'article.

<sup>30</sup>Groupe Central, III B et Centre Commercial, I B.

dans les milieux multilingues ne disposant que d'une école (Rép. du Mali, Comm. Nat. 1995:38). Une solution consisterait à choisir d'un commun accord la langue régionale ou l'une des langues en présence: "Des exemples existent où des communautés parlant trois langues différentes ont convenu de l'utilisation d'une seule à l'école après concertation (op.cit.:39). On pourrait aussi envisager de créer des classes parallèles en différentes langues. Le choix de la langue pose problème aussi pour ceux dont les parents sont mutés. Pour les fonctionnaires bambarophones, qui sont les plus nombreux, une solution serait de créer des classes bambarophones dans les principales villes; la même chose serait envisageable pour d'autres groupes linguistiques dont le nombre d'enfants serait suffisamment important pour justifier une telle démarche.

Pour les autorités maliennes, les buts socioculturel et linguistique de la pédagogie semblent être, comme pour l'école expérimentale, à la fois la revalorisation des langues et cultures nationales et le maintien du statut du français:

[...] l'usage concomittant des langues nationales, du français et de l'arabe dans un bilinguisme fonctionnel hiérarchisé permettant à la fois la prise en compte de nos valeurs culturelles, la valorisation de nos langues nationales, et l'ouverture sur le monde par le biais du français et de l'arabe (Rép. du Mali, Min. de l'Educat. de Base 1994a:14).

S'y ajoute l'idée du développement de la nation par l'alphabétisme, idée qui, depuis une dizaine d'années, fraye son chemin tant dans la communauté internationale qu'auprès des autorités maliennes:

L'utilisation des langues nationales dans l'éducation est un puissant facteur de développement. Elle crée un environnement lettré favorable à une meilleure maîtrise des activités socioprofessionnelles par les populations [...] (Rép. du Mali, Comm. Nat. 1995:40).

Outre que le développement par l'alphabétisme est mis en cause par des chercheurs comme Belloncle (1984) et Street (1995), il est douteux que l'école puisse à elle seule créer un environnement lettré: l'école reflète la société, elle ne la forme pas. Il faudrait au contraire des initiatives politiques pour inciter l'usage des langues nationales en dehors de l'école primaire pour créer l'environnement lettré souhaité, comme le propose l'un des premiers documents sur la NEF:

Les Journées de Réflexion-Action proposent:

[...]

- l'officialisation des langues nationales et la réglementation de leur utilisation en vue de leur meilleure prise en compte dans la vie publique;
- la dotation des institutions de recherche linguistique de chercheurs dans les langues encore peu "instrumentées" en vue d'une rapide et efficace prise en compte de celles-ci dans le cadre de la généralisation par étape des langues nationales dans l'enseignement;

- l'élaboration de documents lexicographiques multilingues (langues nationales/français) en vue de faciliter la création de réseaux de bilinguismes locaux et régionaux, prélude à un multilinguisme intégrateur."

[...]

- l'analyse des modalités pratiques et l'introduction de plusieurs langues nationales dans le cursus universitaire de l'enfant;

- la réflexion sur la possibilité de prise en compte des langues africaines de grande communication dans le cadre de l'intégration africaine;

- l'introduction de nos langues nationales comme discipline d'enseignement et de recherche au niveau de l'enseignement supérieur, ce qui faciliterait, entre autres, l'élaboration d'instruments et de simulations (sic) en vue de l'extension de l'enseignement de ces langues dans les ordres d'enseignement non encore concernés (Rép. du Mali, Min. de l'Educ. de Base 1994b:13,16).

A la différence des autorités, qui cherchent avant tout la valorisation des langues et cultures locales et le développement de la nation, M. Wambach, le "père" de la pédagogie convergente, considère son but premier comme le développement de l'individu:

Dans la pédagogie convergente, la première importance est accordée à la méthodologie de la langue maternelle susceptible de développer chez l'apprenant les comportements, les attitudes et les aptitudes favorables à tous les apprentissages:

- la libération du corps et de la parole,
- la construction du moi corporel,
- l'organisation du monde des objets,
- la socialisation: la relation avec le monde d'autrui,
- l'éveil et le développement de l'imagination,
- la construction de la fonction symbolique,
- l'aptitude à émettre des hypothèses, à prendre des risques sans avoir peur des fautes,
- l'éducation de l'autonomie (CIAVER 1995:8).

Cette approche "est une synthèse originale des courants modernes en psycholinguistique, psychopédagogie, anthropologie et neuropédagogie" (CIAVER 1996b: 47). Or, on voit sur le terrain que la mémorisation et la punition corporelle demeurent monnaie courante. Comment, dans ces conditions, "libérer le corps et la parole" et développer l'imagination, l'autonomie et l'aptitude à émettre des hypothèses? On ne se défait pas si vite de ses habitudes ...

Parmi les facteurs contextuels, l'effectif des classes est l'une des préoccupations majeures de la pédagogie convergente, qui définit "un effectif d'environ 35 élèves par classe et une progression continue d'une classe à l'autre (1ère, 2è et 3ème année) sans redoublement ni exclusion etc." (Rép. du Mali, Min. de l'Educ. Nat., IPN s.d.: 4). Cet idéal s'avère difficile à réaliser face à la demande:

les classes que nous avons observées comprennent entre 80 et 100 élèves, la pédagogie active s'en trouvant sérieusement affligée. Le travail en groupe, partie intégrante de la méthode, souffre ainsi d'avoir 13 à 14 élèves par groupe, les plus faibles d'entre eux risquant de rester inactifs.

La formation des enseignants comporte deux volets: langue et pédagogie. Les stages se font en principe 3 années de suite (niveaux I-III), à raison de 3 semaines par an. La partie langue comprend les aspects phonologiques, morphologiques et syntaxiques, le dernier comprenant aussi la terminologie en mathématiques. Des guides du maître pour la 1<sup>e</sup> et 2<sup>e</sup> année et un lexique de termes grammaticaux et scolaires ont été élaborés comme outils. Le volet pédagogique porte sur l'organisation des classes en groupes et sur leur animation, ainsi que sur les "disciplines": le dialogue, le discours oral, le discours écrit, la lecture découverte, la lecture fonctionnelle, la lecture plaisir, la compréhension à l'audition, les poèmes, comptines, rimes et chants, le dessin et l'écriture, les jeux et enfin les mathématiques. Cette formation représente une amélioration par rapport à celle de l'école expérimentale (sauf à ses débuts), mais il faut reconnaître qu'elle reste insuffisante.

La pédagogie convergente n'a pas de programme à proprement parler pour les 3 premières années, mais des "objectifs généraux et spécifiques". Pour les classes de 4<sup>e</sup> à 6<sup>e</sup> année, on suit le programme des écoles classiques et expérimentales. La répartition des langues n'est pas décrite dans les détails, ni de la même manière, dans les différents documents présentant la méthode. On ne sait pas, par exemple, si le français est introduit en 1<sup>e</sup> ou 2<sup>e</sup> année, ni si c'est sous forme orale ou écrite:

"Rencontres" est un cours complet d'apprentissage du français destiné aux élèves de la première à la sixième année de l'enseignement fondamental en Afrique de l'Ouest (CIAVER 1995:7).

[...] la langue maternelle est dans les trois premières années de scolarité à la fois matière et médium d'enseignement. La langue seconde, introduite en deuxième année de scolarité sous la forme d'expression orale, devient en concomitance avec la langue maternelle, langue d'enseignement en quatrième, cinquième et sixième année (Rép. du Mali, Comm. Nat. 1995:33).

Les modalités de la transition ne sont pas non plus décrites de manière uniforme:

Elle [la pédagogie convergente] prend en compte l'expérience linguistique antérieure de l'enfant, sa spontanéité, sa créativité et sa connaissance antérieure de son milieu (Rép. du Mali 1995, Comm. Nat.:32).

L'apprentissage du bamanankan précède de deux ans l'apprentissage du français: la même méthodologie est employée pour les deux langues (Wambach 1996b:117).

L'observation d'une école pratiquant cette méthode montre que le français oral y est introduit en 1<sup>e</sup> année sous forme d'un "bain de langue": chansons, comptines, etc.. La lecture et l'écriture du bambara se font sans manuel, comme aussi le calcul, pour lequel on se sert d'un livre français que le maître traduit. En 2<sup>e</sup> année, le français écrit est introduit, et un manuel distribué aux élèves (2 ou 3 élèves par livre). Le bambara s'enseigne à partir de "discours écrits" basés sur le dialogue; les recueils de textes élaborés pour les 1<sup>e</sup> et 2<sup>e</sup> années ne servent pas dans cette école. En 3<sup>e</sup> année, il n'y a pas non plus de livres en bambara; en français, on distribue un livre élaboré pour les 1<sup>e</sup> et 2<sup>e</sup> années de la pédagogie convergente, à raison d'un livre pour 4 ou 5 élèves. La méthode reste toutefois orale: les élèves regardent les images, l'enseignant lit le texte, qui doit être mémorisé et ensuite dramatisé par les enfants.

La pédagogie convergente paraît en effet bien adaptée au contexte oral du Mali: "un va et vient entre la véritable expression orale et l'écrit, entre l'imaginaire et le fonctionnel, entre la classe et la vie" (Wambach 1996a:20). L'oralité prend ici la place qui lui revient dans l'apprentissage des langues:

Dans l'apprentissage d'une langue, la priorité est accordée à la perception auditive et cela va de soi.

Malheureusement, la plupart des adultes et même un grand nombre d'adolescents sont visuels - notre système éducatif en est largement responsable (Wambach 1996a:34).

Si la pédagogie convergente est ainsi partie de bases qui semblent mieux adaptées au contexte malien que l'école classique et l'école expérimentale, les problèmes des effectifs et des manuels continuent à peser. L'on voit aussi encore pratiquées les anciennes méthodes d'enseignement; peut-être faut-il attendre que les mentalités changent ...

En conclusion, on constate que les problèmes des trois types de d'éducation bilingue au Mali leur sont en grande partie communs. Ils relèvent bien sûr des conditions matérielles, mais aussi de la situation sociolinguistique, qui attend des décisions politiques dépassant le système scolaire. Comment, en effet, mettre à profit les compétences à l'écrit en langues nationales tant que ces langues ne fonctionnent qu'à l'oral? Comment ne pas privilégier l'écriture en français puisque cette langue occupe seule la fonction? Et comment apprendre à converser en français tant qu'on ne peut le pratiquer en dehors de la salle de classe? Le cheminement est en effet long, des théories en éducation bilingue et en didactique des langues, à la mise en place d'un modèle et d'une méthodologie adaptés au contexte d'oralité et d'exoglossie et aux conditions culturelles qui prévalent dans un pays comme le Mali.

#### 4 DE QUELQUES CONCEPTS EN ÉDUCATION BILINGUE ET LEUR PERTINENCE AU MALI

Pour terminer, je me propose d'examiner quelques concepts récurrents dans les études sur l'éducation bilingue et qui sous-tendent la pédagogie convergente: bilinguisme additif et soustractif, compétences conversationnelles et académiques, seuil de compétence, interdépendance et transfert des compétences entre L1 et L2 et compétences linguistiques divisibles ou indivisibles.

##### 4.1 BILINGUISME ADDITIF ET SOUSTRACTIF

Le premier à employer les termes de bilinguisme additif et soustractif fut W. E. Lambert. Il définit ainsi, d'une part, une forme de bilinguisme soustractive, où un groupe ethnolinguistique minoritaire "soustrait", à l'usage, la langue de la famille au profit d'une langue de prestige. Il oppose ce type de bilinguisme à une forme additive, dans laquelle les membres d'une communauté linguistique de prestige ajoutent une ou deux autres langues à leur répertoire, sans crainte de compromettre leur compétence dans la langue de la famille, bénéficiant de différentes manières de ce bilinguisme additif (Lambert 1980:422).

L'opposition bilinguisme additif-soustractif repose aussi sur l'hypothèse selon laquelle l'enfant doit d'abord maîtriser sa langue première pour se développer aux niveaux linguistique et cognitif. Or, comment savoir quand la maîtrise est "suffisante" en L1? Déterminer les normes selon lesquelles il convient d'évaluer les compétences écrites à un âge donné n'est déjà pas facile. Pour les langues orales, le problème s'aggrave, du fait que la norme est souvent hésitante. De plus, les tests pour évaluer les compétences en L1 sont rares à l'écrit et, à l'oral, inexistantes à ma connaissance.

Le problème se pose aussi de savoir si, en dehors de l'école, les concepts de bilinguisme additif et soustractif s'appliquent au contexte malien. Les groupes linguistiques minoritaires qui apprennent la langue régionale ou véhiculaire sont-ils victimes d'un bilinguisme soustractif, nuisible à leur développement linguistique et cognitif? Il me semble que non, que même le fait de délaisser sa L1 pour une L2, comme cela se fait couramment dans le cas des migrations de groupes, est vécu sans drame. Comme l'écrit Kloss (1966:145): "[...] des changements de langue à grande échelle sont le plus souvent signe d'une attitude progressiste aux Amériques et en Afrique, alors qu'en Europe et en Asie c'est la loyauté linguistique qui est considérée saine et naturelle". Les locuteurs du bambara pourraient, par contre, selon cette théorie, accéder à un bilinguisme additif en apprenant les langues minoritaires. Or, il me semble qu'au Mali, le bilinguisme oral-oral, que ce soit celui des locuteurs d'une langue minoritaire apprenant la langue majoritaire ou l'inverse (cas plus rare), pourrait généralement être considéré comme un bilinguisme additif. C'est plutôt dans le cas d'un bilinguisme oral-écrit (langues africaines-français), qui implique la dévalorisation des

langues nationales, que l'on peut parler d'un bilinguisme soustractif - bien que dans ce cas, les locuteurs ne délaissent normalement pas leur L1 et que l'on ne puisse donc pas parler d'un bilinguisme soustractif dans le sens propre du terme.

De plusieurs points de vue, donc, les termes me semblent mal adaptés à la réalité socio-linguistique et éducative du Mali.

#### 4.2 COMPÉTENCES CONVERSATIONNELLES ET COMPÉTENCES ACADÉMIQUES

C'est à Jim Cummins, l'un des chefs de file de cette orientation de recherches, que l'on doit une autre dichotomie souvent citée et souvent critiquée: BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) et CALP (Cognitive Academic Language Proficiency), c'est-à-dire "compétences de base en communication interpersonnelle" et "compétences cognitives en langage académique". D'autres termes en vigueur pour cette dichotomie sont "compétences contextuelles" - "peu/non contextuelles", et "compétences linguistiques conversationnelles" - "académiques". Les derniers termes me semblent les plus appropriés, car BICS et CALP sont des sigles empruntés à l'anglais, et la deuxième paire relève du préjugé selon lequel l'écrit serait indépendant du contexte<sup>31</sup>.

La distinction entre compétences conversationnelles et compétences académiques est critiquée entre autres par Lanza (1994), Romaine (1995) et Hvenekilde, Hyltenstam et Loona (1996). La critique porte sur l'impossibilité de définir les deux types de compétences de manière précise et donc de les appliquer; d'ailleurs, on conteste une éventuelle correspondance entre la théorie et la réalité.

La dernière objection concerne aussi, à mon avis, la présupposition que les compétences conversationnelles "ne demandent aucun effort cognitif" alors que les compétences académiques "sont intimement liées à la scolarisation" (Romaine 1995:266). Des études faites sur l'oralité ont en effet montré que les sociétés orales ont leurs formes propres de compétences cognitives, la littérature orale, par exemple, représentant une réflexion critique sur la société tout en comportant des compétences métalinguistiques (Finnegan 1988, Street 1984, Seydou 1989). Les tests d'intelligence (IQ) reflètent d'ailleurs souvent cette identification entre développement cognitif et compétences académiques. Ainsi Romaine constate-t-elle qu'il est impossible de construire un test d'intelligence sans faire appel à la culture et au contexte, et que tout test doit être interprété à la lumière de l'expérience de l'enfant. Il y a d'ailleurs eu une réorientation des tests normatifs vers les tests portant sur ce que les enfants sont censés savoir à

<sup>31</sup> On sait que les textes écrits s'insèrent - à des degrés variables - dans la culture et l'époque en question, qu'il s'agisse de textes argumentatifs, politiques, etc., dont les arguments reposent sur les valeurs de la communauté en question, ou de textes littéraires, qui présupposent des connaissances culturelles partagées par l'écrivain et le lecteur - cf. les problèmes des écrivains africains qui doivent expliquer des éléments de la culture africaine à leur public européen.

différents âges (Romaine 1995:276). Pour les sociétés orales, cela veut dire des tests prenant en compte les compétences "traditionnelles" de l'enfant ainsi que les compétences "modernes" véhiculées par l'école, telles que celles-ci sont réellement enseignées.

En ce qui concerne les compétences linguistiques, la théorie présume qu'elles sont plus faciles à acquérir que les compétences académiques, qui s'apprennent à l'école. Or, dans le contexte d'exoglossie que nous étudions, il est plus difficile pour les enfants d'acquérir une compétence orale de locuteur natif en français que d'apprendre un certain français scolaire.

La distinction entre compétences conversationnelles et académiques s'applique donc mal aux conditions d'oralité et d'exoglossie, tant du point de vue cognitif que du point de vue linguistique. La distinction en vigueur en linguistique appliquée entre l'acquisition (informelle, naturelle) d'une langue de l'environnement et l'apprentissage (formelle, scolaire) d'une langue étrangère, s'avère en fait mieux adaptée à cette réalité. Aussi les spécialistes de l'éducation bilingue soulignent-ils la difficulté qu'il y a pour l'enfant d'apprendre une langue à l'école seulement. Baker (1996:101) constate ainsi que "nous apprenons à parler une langue seconde quand nous avons l'occasion de la parler. De telles occasions risquent d'être trop rares dans les salles de classe." Pour Wong Fillmore (1991:50), s'il y a plus d'apprenants que de locuteurs de la langue cible ou que les occasions de s'entretenir manquent aux deux groupes, l'aptitude et le besoin communicatif de l'individu ne peuvent plus (comme dans d'autres contextes qu'elle a examinés) servir comme critères pour prédire le résultat de l'apprentissage.

Au Mali et dans d'autres pays de l'Afrique, les occasions de parler la langue officielle diminuent notamment avec "la présence, dans le répertoire, d'une langue africaine à fonction véhiculaire interethnique, (...) constellation [qui] tend à restreindre le champ fonctionnel du français à des usages plus ou moins ritualisés" (Poutignat et Wald 1979:210). Tout au plus peut-on souhaiter, avec Chaudenson (1989, 1995, 1996), que les médias audiovisuels en diffusant aussi bien en français qu'en langues nationales, puissent compléter l'éducation formelle en français; ils n'offrent pourtant qu'une communication unidirectionnelle, sans possibilité de production langagière pour les apprenants.

En conclusion, je dirai que pour évaluer les compétences cognitives, il faut prendre en compte aussi bien celles liées à la société orale et traditionnelle que celles liées à l'écrit et l'école. Pour ce qui est des compétences linguistiques, il faut remplacer la distinction entre compétences conversationnelles et académiques par celle entre acquisition (informelle) et apprentissage (formelle) d'une langue. Le cas de figure le plus courant des élèves au Mali est en effet une compétence (orale) de locuteur natif (mais non académique) en L1 et une compétence (orale et écrite) incomplète en L2.

### 4.3 LE SEUIL DE COMPÉTENCE

Une autre hypothèse avancée par Cummins (1979) concerne les seuils de compétence. Il existerait deux seuils de compétence bilingue: un seuil haut et un seuil bas. Les enfants atteignant un seuil haut dans les deux langues sont les plus aptes à bénéficier cognitivement de leur bilinguisme. Le bilinguisme de ceux qui atteignent le seuil haut dans l'une des langues est soit additif, soit soustractif. S'ils sont en-dessous du seuil bas dans les deux langues, leur bilinguisme sera soustractif.

Les recherches découlant de cette théorie sont cependant contradictoires, et Cummins lui-même reconnaît qu'il est impossible de définir ces seuils de manière absolue, car ils dépendent des individus et des différentes demandes académiques. D'autres chercheurs mettent en effet plus l'accent sur les attitudes linguistiques et les facteurs socio-économiques, alors que Cummins maintient le rôle primordial des compétences linguistiques cognitives en ce qui concerne les résultats scolaires des élèves de langue minoritaire. Selon lui, pour atteindre un seuil satisfaisant dans une langue, l'individu doit en maîtriser la complexité linguistique et sa dimension sémantique avec ses dénотations et connotations, et réussir des opérations cognitives complexes.

Dans le contexte malien, le problème est encore une fois de définir les compétences cognitives dans une langue orale, alors que ces compétences sont par définition liées à la scolarité et l'écriture. Il faut en effet supposer que les enfants maîtrisent la complexité sémantique, dénотations et connotations comprises, de leur L1 orale conformément à leur âge - mais non qu'ils ne peuvent acquérir des opérations cognitives complexes dans cette langue si ces opérations comprennent des tests écrits. On en revient donc au problème de concevoir des tests appropriés pour mesurer le niveau linguistique et cognitif dans les langues orales.

### 4.4 INTERDÉPENDANCE ET TRANSFERT DES COMPÉTENCES ENTRE L1 ET L2

La théorie de l'interdépendance entre L1 et L2 nous vient également de Jim Cummins. Cette théorie suppose que les compétences acquises en L1 se transfèrent en L2: un vocabulaire et des concepts bien développés en L1 favorisent leur acquisition en L2, sans que ceux de L1 en soit atteints, et on observe une forte corrélation entre L1 et L2 pour la capacité de lecture et pour la compréhension à l'écrit (Cummins 1979:233). La maîtrise de L1 est particulièrement importante dans des matières abstraites comme les mathématiques, la biologie, la chimie et la physique. Ceux qui n'auront pas acquis ces compétences en L1 risquent de ne pas atteindre un niveau éducatif satisfaisant:

[...] pour les enfants de langue minoritaire qui n'ont pas profité d'un milieu lettré en L1 avant l'école, le médium d'instruction de départ peut être décisif. Le vocabulaire et les concepts d'un tel enfant peut être limité, il peut avoir des problèmes pour assimiler un langage décontextualisé [écrit, cf. ci-dessus] et peut ne pas comprendre qu'un texte écrit est porteur de sens, ou qu'il y a une différence entre le langage oral et le langage écrit. Comme l'écrit Smith (1977), nombre de ces enfants se trouvent "confrontés à un non-sens" en apprenant à lire, et le développement des compétences en lecture risque d'être bloqué même en L1. Lorsque la lecture est introduite à travers L2, la tâche devient plus ardue encore, puisqu'il n'y a aucun moyen pour les enfants de relier les symboles écrits à une connaissance de la langue parlée. [...]

Le fait que, par rapport aux enfants des classes moyennes, les enfants des langues minoritaires appartenant aux classes défavorisées dépendent plus de l'école pour assurer les conditions nécessaires à l'alphabétisme n'implique pas que leurs compétences cognitives de base soient déficientes en quelque manière que ce soit ou que leur commande du système linguistique de L1 soit inadéquate (Cummins 1979:239-40).

Si je cite longuement Cummins sur ce point, c'est qu'il me semble ici toucher à un point pertinent pour le Mali - bien que, par ailleurs, les présuppositions d'une L1 minoritaire et d'une norme écrite en L1 gênent l'application de ses théories.

Dans la pédagogie convergente, on retrouve l'hypothèse de l'interdépendance entre L1 et L2:

Pour atteindre cet objectif. (sic) La pédagogie convergente part de l'idée que l'appropriation de l'écrit en l'angue (sic) maternelle détermine tout (sic) les apprentissage (sic) ultérieurs. Aussi les aptitudes qui facilitent l'apprentissage d'une seconde langue sont mise (sic) en place plus facilement et plus fermement (Rép. du Mali, Comm. Nat. 1995:34).

Une bonne appropriation de l'écrit en langue maternelle est vraisemblablement décisive pour un meilleur apprentissage de la deuxième langue (Wambach 1996b:112).

Les critiques de cette théorie portent encore une fois sur le problème de rendre le concept opératoire: comment vérifier le transfert des compétences d'une langue à l'autre (Romaine 1995:267-268)? Il me semble pourtant qu'une comparaison entre les compétences en L1 et L2 devrait être possible, à condition de prendre en compte la culture et les conditions locales.

#### 4.5 LES COMPÉTENCES LINGUISTIQUES: DIVISIBLES OU INDIVISIBLES?

Les tests des compétences linguistiques évaluent le plus souvent séparément ce qui est censé être différents types de compétences: grammaticales, discursives et sociolinguistiques, par exemple. Or, des études faites en acquisition des langues (L1) montrent le caractère homogène de ces compétences (Oller 1978, cité in Romaine 1995:269). Selon Romaine, l'apprentissage des langues (L2) peut très bien aussi se faire de manière globale, la compartimentalisation correspondant plutôt aux besoins des tests: il est facile d'inventorier et mesurer quantitativement le vocabulaire et d'autres phénomènes de surface comme la complexité syntaxique, l'orthographe et la ponctuation, mais cela ne nous indique rien sur la façon dont est apprise et développée une langue (op. cit.:265).

Ce genre d'objections rejoint les préoccupations pédagogiques de la pédagogie convergente qui, en lecture et écriture, part des mots et des phrases et non de l'apprentissage des lettres et des syllabes. Que l'on accepte ou non cette théorie de l'acquisition des L1 et L2 et l'approche globale à l'apprentissage des langues qui est celle de la pédagogie convergente, il me semble difficile, en ce qui concerne les tests, de procéder autrement que par la compartimentalisation des compétences.

### 5 CONCLUSION

Les théories en éducation bilingue qui ne tiennent compte ni du plurilinguisme, ni de l'oralité, ni de l'exoglossie qui caractérisent un pays comme le Mali, s'avèrent inadéquates à proposer des modèles ou des programmes bilingues dans ce type de contexte. Il est en premier lieu nécessaire de mettre au point des tests linguistiques et cognitifs adaptés aux conditions mentionnées.

Il faut aussi admettre qu'au Mali, comme dans un certain nombre de pays africains possédant une langue endogène majoritaire, le français demeurera une langue étrangère. La dynamique actuelle du bambara soutient cette hypothèse. On doit par conséquent chercher la base théorique pour un partage entre français et langues africaines à l'école moins dans le domaine de l'éducation bilingue que dans celui du français langue étrangère, et partir de la distinction entre acquisition et apprentissage des langues plutôt que de celle entre bilinguisme additif et soustractif ou entre compétences conversationnelles et académiques. Du coup, le bilinguisme fonctionnel, but déclaré de la pédagogie convergente - et donc de l'école future du pays - semble hors d'atteinte.

Nous avons en effet vu que l'enseignement du Mali se trouve dans une impasse quant au médium d'instruction: maintenir le français comme langue d'enseignement ne peut aboutir au bilinguisme fonctionnel souhaité puisque les enfants n'ont pour ainsi dire pas l'occasion de pratiquer cette langue étrangère en dehors de la salle de classe. Le maintien de l'écriture des langues nationales n'est

pas non plus possible tant que celle-ci n'est pas pratiquée en dehors de l'école. L'éducation bilingue au Mali se trouve donc prisonnière à la fois de l'exoglossie et de l'oralité qui caractérisent la société. Pour sortir de cette impasse, il est impératif d'introduire les langues nationales à tous les niveaux de la société, en commençant par le système éducatif jusqu'à l'université, le français restant la première langue "internationale".

Cependant, si un enseignement en langues nationales est nécessaire, il n'est pas suffisant. Il faudrait aussi développer les fonctions des langues nationales, par exemple, en permettant aux gens de s'adresser à l'administration dans une langue nationale et, pour ce faire, "alphabétiser" les fonctionnaires, c'est-à-dire leur apprendre à écrire au moins une langue nationale.

Or, le choix de la ou des langues nationales à enseigner et à développer reste un problème politique épineux. Un tel choix se ferait nécessairement au détriment des langues minoritaires, choix auquel rechignent les autorités maliennes, suivies en cela par un grand nombre de linguistes, qui prônent la protection des langues menacées. Le point de vue contraire est soutenu entre autres par le sociologue R. Edwards (1981), qui trouve le multiculturalisme et le multilinguisme moins importants qu'on ne le croit pour l'identité de la plupart des hommes. Selon Edwards, le multiculturalisme est souvent romantique et nostalgique, prôné par des militants non représentatifs de leurs groupes minoritaires. De plus, on a tendance à ignorer le caractère dynamique des sociétés et la tension inévitable entre le désir du maintien de sa langue et celui d'accéder à la langue dominante. Le multiculturalisme n'amène pas non plus nécessairement la tolérance des autres groupes, et les sociétés plurielles ne sont pas forcément démocratiques, bien au contraire: souvent soudées par la force ou par des besoins économiques, elles courent le risque de la division, sinon de la sécession.

En défendant le pluralisme linguistique et culturel des langues endogènes tout en confirmant la langue exogène dans son statut de seule langue officielle, le gouvernement malien maintient en fait un contexte sociolinguistique qui fait sérieusement obstacle à la réussite de la pédagogie convergente et à la NEF. Tant qu'on n'aura pas donné le statut de langue officielle à une ou deux des langues nationales, les réformes scolaires auront en effet du mal à vaincre la dominance du français, et l'école à sortir de l'impasse linguistique où elle se trouve depuis l'indépendance du pays.

Le choix du médium d'instruction n'est évidemment pas le seul problème de l'école malienne ou africaine; d'autres chercheurs ont bien montré l'importance des facteurs culturels, des méthodes pédagogiques et des conditions matérielles. C'est précisément parce que ces aspects ont été mieux élucidés que l'aspect linguistique, qui pourtant est un thème récurrent dans les documents publics, que le présent article a voulu l'examiner à la lumière des connaissances actuelles en sociolinguistique et plus particulièrement en éducation bilingue, exposant un problème pressant pour le Mali tout en réfléchissant sur une question théorique de portée plus générale.

BIBLIOGRAPHIE

- Baker, Colin 1996. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. 2e éd. Clevedon, Multilingual Matters.
- Barry, Abdoulaye. 1990. Etude du plurilinguisme au Mali. In *Boucle du Niger, Approches multidisciplinaires*, Tokyo, Institut de recherches sur les langues et cultures d'Asie et d'Afrique : 183-210.
- Belloncle, Guy. 1984. *La question éducative en Afrique noire*. Paris, Karthala.
- Calvet 1981. L'alphabétisation ou la scolarisation: le cas du Mali. In Martin, A., éd. 1981: *L'Etat et la planification linguistique*. Québec, Gouvernement du Québec, Office de la langue française, t. 2 : 164-172.
- Canut, Cécile. 1996a. *Dynamiques linguistiques au Mali*. Aix-en-Provence, Paris, Université de Provence, ACCT, Didier Erudition.
- Canut, Cécile. 1996b. Dynamique plurilingue et imaginaire linguistique au Mali: entre adhésion et résistance au bambara. In *Langage et société* (Maison des Sciences de l'Homme, Paris), no 78 : 55-76.
- Canut, Cécile et Dumestre, Gérard. 1993. Français, bambara et langues nationales au Mali. In Robillard, Denis de et Michel Benjamino, eds. 1993: *Le français dans l'espace francophone*. Paris, Champion:183-210.
- Canut, Cécile et Keita, Boniface. 1994. Dynamique linguistique en zone mandingue: attitudes et comportements. In Dumestre, éd. 1994a : 89-161.
- Chaudenson, Robert. 1989. *1989. Vers une révolution francophone?* Paris, L'Harmattan.
- Chaudenson, Robert. 1995. *Vers un outil d'évaluation des compétences linguistiques en français dans l'espace francophone*. Aix-en-Provence, Paris, Université de Provence, ACCT, Didier Erudition.
- Chaudenson, Robert 1996. *Test d'évaluation des compétences linguistiques en français*. Aix-en-Provence, Paris, Université de Provence, ACCT, Didier Erudition.
- CIAVER 1995. *Rencontres. 1. Livre du maître*. Paris, ACCT.
- CIAVER 1996a. *La pédagogie des langues. Théorie et pratiques*. (Documents réunis à l'intention des participants aux stages de formation à la pédagogie convergente.) S.l.
- CIAVER 1996b. *La méthodologie de l'écrit en langue nationale*. (Documents réunis à l'intention des participants aux stages de formation à la pédagogie convergente.) S.l.
- Cissé, Ndo. 1990. L'Etat malien face au multilinguisme. In *Actes du Colloque International "Des langues et des villes", Dakar 15-17 décembre 1990*. Aix-en-Provence, Paris, Université de Provence, ACCT, Didier Erudition : 185-191.
- CONFEMEN 1986. *Promotion et intégration des langues nationales dans les systèmes éducatifs. Bilan et inventaire*. Paris, Champion.

- Couez, M. et Wambach, M. éds. 1986. *Français et langues nationales. Convergences pédagogiques*. Paris, Saint-Ghislain (Belgique), ACCT, CIAVER.
- Cummins, James. 1979. Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. In *Review of Educational Research*, 49:222-251.
- Dombrowsky, Klaudia, Dumestre, Gérard et Simonis, Francis. 1993. *L'Alphabétisation fonctionnelle en Bambara dans une dynamique de développement. La cas de la zone cotonnière (Mali-Sud)*. Aix-en-Provence, Paris, Université de Provence, ACCT, Didier Erudition.
- Dombrowsky, Klaudia. 1994. La situation socio-linguistique du sud du Mali (pays minyanka). In Dumestre, éd. 1994a : 13-88.
- Dumestre, Gérard. 1993a. Notes à propos du bambara écrit. In Dombrowsky, Dumestre et Simonis 1993 : 143-155.
- Dumestre, Gérard. 1993b. Bibliographie des ouvrages parus en bambara. In *Mandenkan* (INALCO, Paris), no 26 : 67-90.
- Dumestre, Gérard, éd. 1994a. *Stratégies communicatives au Mali: langues régionales, bambara, français*. Aix-en-Provence, Paris, Université de Provence, ACCT, Didier Erudition.
- Dumestre, Gérard 1994b. La dynamique des langues au Mali: le trinôme langues régionales - bambara - français. In Dumestre, éd. 1994a : 3-11.
- Edwards, John R. 1981. The Context of Bilingual Education. In *Journal of Multilingual and Multicultural Development* (Clevedon, England), vol. 2, no. 1 : 25-44.
- Etat de la Francophonie dans le monde. Données 1995-1996 et 5 études inédites* 1997. Paris, La Documentation française.
- Ferguson, Charles A. 1959. Diglossia. In *Word*, 15 : 325-340.
- Fillmore, Lily Wong. 1991. Second-language learning in children: a model of language learning in social context. In Bialystok, Ellen, éd. 1991: *Language processing in bilingual children*. Cambridge, Cambridge University Press : 49-69.
- Finnegan, Ruth. 1988. *Literacy & Orality. Studies in the Technology of Communication*. Oxford, Basil Blackwell.
- Fishman, Joshua A. 1967. Bilingualism With and Without Diglossia; Diglossia With and Without Bilingualism. In *Journal of Social Issues*, vol. XXIII, no 2 : 29-38.
- Gérard, Etienne. 1992. *L'Ecole déclassée. Une étude anthropo-sociologique de la scolarisation au Mali. Cas des sociétés malinkés*. Montpellier, 1992. Thèse nouveau régime.
- Hamers, Josiane F. et Blanc, Michel H.A. 1989. *Bilinguality & Bilingualism*. 2e éd. rév. et trad. du français. Cambridge, Cambridge University Press. (1e éd.: *Bilinguisme et bilinguisme*. Bruxelles, Pierre Mardaga, 1983.)
- Hornberger, Nancy H. 1991. Extending enrichment bilingual education: revisiting typologies and redirecting policy. In Garcia, Ofelia, éd. 1991: *Bilingual*

- education. *Focus-schrift in honor of Joshua A. Fishman*. Amsterdam, Philadelphia, John Benjamins : 215-234.
- Hutchison, John P., Diarra, Abou et Poth, Joseph, 1990. *Evaluation de l'expérimentation en langues nationales dans l'enseignement fondamental en République du Mali. Rapport final*. Préparé par Creative Associates International, Inc., Washington D.C., pour ABEL Project. USAID, Office of Education and Women in Development; FAC; Ministère de l'Éducation Nationale du Mali.
- Hvenekilde, Anne, Hyltenstam, Kenneth, et Loona, Sunil. 1996. Grunnlagsdokument "Språktilegnelse og tospråklighet". In Hyltenstam, Kenneth et al., éd. 1996: *Tilpasset språkopplæring for minoritetselever. Rapport fra konsensuskonferanse 9.-10. januar 1996*. Oslo, Norges Forskningsråd, Området for kultur og samfunn : 19-59.
- Kloss, Heinz. 1966: Types of Multilingual Communities: A Discussion of Ten Variables. In *Sociological Inquiry*, vol. 36, spring 1966, no 2 : 135-145.
- Lambert, W. E. 1980. The Social Psychology of Language: A Perspective for the 1980's. In Giles, Howard, W. Peter Robinson et Philip Smith, éd. 1980: *Language. Social Psychological Perspectives*. Oxford, Pergamon Press : 415-424.
- Lanza, Elizabeth. 1994. Om "halvspråklighet" og tospråklighet. In Hvenekilde, Anne, éd. 1994: *Veier til kunnskap og deltakelse. Utviklingen av grunnskoletilbudet til elever fra språklige minoriteter*. Oslo, Novus Forlag : 133-148.
- Mackey, William Francis. 1976. *Bilinguisme et contact des langues*. Paris, Klincksieck, 1976.
- Ouane, Adama. 1978. Quelques données sociolinguistiques sur le Mali. In Barreteau, Daniel, éd. 1978: *Inventaire des études linguistiques sur les pays d'Afrique noire d'expression française et sur Madagascar*. Paris, CILF, SELAF : 375-387. (Réimpr. in CONFEMEN 1986 sous le titre "Aperçu sociolinguistique du Mali").
- Ouane, Adama. 1986. Les langues nationales dans l'enseignement: quelques considérations pour une planification linguistique. In Couez et Wambach, éd. 1986 : 27-40.
- Poutignat, Philippe et Wald, Paul. 1979. Français et sango à Bouar: fonctions marginales du français dans les stratégies interpersonnelles. In Manessy, Gabriel et Paul Wald, éd. 1979: *Plurilinguisme: normes, situations, stratégies. Etudes sociolinguistiques*. Paris, L'Harmattan : 201-230.
- République du Mali, Comité chargé des stratégies d'utilisation des langues nationales et de la pédagogie convergente 1997. *Module de formation en pédagogie convergente*. Niono.
- République du Mali, Commission Nationale de Refondation du Système Educatif Malien 1995. *Utilisation des Langues Nationales dans le Système Educatif Malien (Cas de l'Éducation de Base)*. Bamako.

- République du Mali, Ministère de l'Education de Base 1994a. *Education de base au Mali. Problèmes et perspectives*. Bamako.
- République du Mali, Ministère de l'Education de Base 1994b. *Rapport final des Journées de Réflexion-Action sur la refondation du système éducatif malien (Bamako, Palais de la culture Amadou Hampaté Bâ, les 27, 28, 29 et 30 octobre 1994)*. Bamako.
- République du Mali, Ministère de l'Education de Base 1994c. *Atelier I: Le tronc commun de la NEF*. Bamako.
- République du Mali, Ministère de l'Education de Base, IPN 1994. *Programme du premier cycle de l'enseignement fondamental*. Bamako.
- République du Mali, Ministère de l'Education Nationale, IPN, s.d. *Présentation de l'expérimentation de la pédagogie convergente à Ségou*. Bamako.
- Romaine, Suzanne. 1995. *Bilingualism*. 2e éd.. Cambridge, Massachusetts, Blackwell.
- Seydou, Christiane. 1989. Raison poétique contre raison graphique. In *L'Homme* (Paris), XXIX (2) : 50-68.
- Skutnabb-Kangas, Tove. 1981. *Bilingualism or Not: the Education of Minorities*. Clevedon, Avon, Multilingual Matters.
- Street, Brian V. 1984. *Literacy in theory and practice*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Street, Brian V. 1995. *Social literacies. Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. Londres, New York, Longman.
- Wambach, M. 1996a. A propos de l'enseignement des langues. Langues africaines et enseignement du français. In *CIAYER 1996a* : 19-38.
- Wambach, M. 1996b. Pédagogie convergente de l'apprentissage de la première et de la deuxième langue. In *CIAYER 1996a* : 111-118.

## SIGLES

ABEL	Advancing Basic Education and Literacy, Washington D.C.
ACCT	Agence de coopération culturelle et technique, Paris
CIAYER	Centre International Audio-Visuel d'Etudes et de Recherches, Saint-Ghislain, Belgique
CILF	Conseil International de la Langue Française, Paris
CONFEMEN	Conférence des Ministres de l'Education des Etats d'Expression Française
FAC	Fond d'Aide et de Coopération, France
INALCO	Institut National des Langues et Civilisations Orientales, Paris
IPN	Institut National Pédagogique, Bamako
NEF	Nouvelle Ecole Fondamentale, Mali

**NORDIC JOURNAL OF AFRICAN STUDIES**

**Contents**

**ARTICLES:**

<b>D. Diakité</b>	Démocratie et crises identitaires en Afrique	1
<b>S. O. Diarra</b>	Pédagogie Convergente	20
<b>G. Dumestre</b>	De l'école au Mali	31
<b>A. M. Knutsen</b>	Vernacularisation du français d'Abidjan (Côte d'Ivoire)	53
<b>I. Skattum</b>	L'éducation bilingue dans un contexte d'oralité et d'exoglossie: théories et réalités du terrain au Mali	74
<b>T. Trefault</b>	Stratégies des enseignants, état des lieux du bilinguisme dans les écoles de l'inspection de Ségou 1	107

