

# Étude multi-pays sur le multilinguisme et le bi-plurilinguisme scolaire

Rapport pays : Mali

# Table des matières

---

<b>RESUMÉ EXÉCUTIF</b>	<b>80</b>
<b>INTRODUCTION</b>	<b>81</b>
<b>MÉTHODOLOGIE</b>	<b>82</b>
Dimensions géographique et linguistique de l'enquête de terrain	82
Choix des acteurs éducatifs enquêtés	82
Difficultés rencontrées et limites de l'étude	82
<b>1. CONTEXTE SOCIOLINGUISTIQUE</b>	<b>83</b>
1.1 La diversité linguistique du Mali	83
1.2 Documents et lois en faveur de la diversité linguistique	84
1.3 Institutions en charge de la défense et promotion de la diversité linguistique	85
<b>2. L'ENSEIGNEMENT BI-PLURILINGUE – HISTORIQUE</b>	<b>85</b>
2.1 Les années 60 : les premières réformes	85
2.2 Les années 70 : le début des expérimentations bilingues	85
2.3 1987 : la pédagogie convergente	85
2.4 1998 : la réforme curriculaire	87
2.5 2005 : le projet de généralisation du curriculum	87
<b>3. L'ENSEIGNEMENT BI-PLURILINGUE – ETAT DES LIEUX ACTUEL</b>	<b>88</b>
3.1 État des lieux des écoles « à curriculum bilingue »	88
3.2 Les initiatives ELAN et SIRA : présentation	90
3.2.1 L'initiative ELAN (OIF)	90
3.2.1.1 Évaluation de l'impact du programme ELAN sur le niveau des élèves	91
3.2.1.2 Analyse de l'initiative ELAN par les enquêtés	93
3.2.2 L'Initiative SIRA (USAID/Mali)	93
3.2.2.1 Évaluation de l'impact du programme SIRA sur le niveau des élèves	95
3.2.2.1.1 Évaluation en fin de 2 <sup>ème</sup> année SIRA	95
3.2.2.1.2 Comparaison du niveau des élèves des écoles SIRA en 2015 et 2018	96
3.2.2.2 Comparaison entre écoles publiques et communautaires SIRA	96
3.2.2.3 Analyse de l'initiative SIRA par les enquêtés	97
3.2.3 Les initiatives ELAN et SIRA : quelles perspectives ?	98
<b>4. L'ENSEIGNEMENT BI-PLURILINGUE AU MALI : ANALYSE</b>	<b>98</b>
4.1 L'adhésion des acteurs éducatifs aux avantages de l'enseignement bi-plurilingue	98
4.2 Les écarts entre les objectifs visés par le curriculum et sa mise en œuvre	98
4.3 Obstacles à la mise en œuvre du curriculum bilingue	99
4.3.1 L'inadéquation des formations initiales des enseignants	99
4.3.2 Le manque de compétences des enseignants en transferts « L1-français »	100
4.3.3 Manque d'adéquation entre le curriculum bilingue et les examens « monolingues »	101
4.3.4 Manque d'efficacité du suivi-évaluation des enseignants par les CA	101
4.3.5 Des espoirs dans le cadre du PRODEC 2	102
4.3.6 Les problèmes de disponibilité des matériels didactiques	102
4.3.7 Le nombre de langues nationales enseignées et leur instrumentation	103
4.3.8 Des blocages dans la mise en œuvre de la politique de décentralisation	103
4.3.9 Manque de stabilité des enseignants à leurs postes	104
4.3.10 La couverture du bilinguisme scolaire tributaire des PTF	104

<b>5. CONDITIONS À REMPLIR POUR GÉNÉRALISER L'ENSEIGNEMENT BILINGUE</b>	<b>104</b>
5.1 Améliorer la formation des formateurs en didactique bi-plurilingue	104
5.2 Produire des ressources pédagogiques bi-plurilingues et les mettre à disposition des enseignants et des élèves	105
5.3 Préparer le terrain au niveau des langues nationales à utiliser	105
5.4 Mettre en place une évaluation nationale pour mesurer les acquis des élèves de classes bilingues	105
5.5 Concrétiser la politique de décentralisation	106
5.6 Améliorer le suivi de proximité des enseignants de classes bilingues	106
5.7 Mettre en place une structure dédiée à la gestion de la généralisation du bilinguisme scolaire	106
5.8 Prévoir des textes réglementaires pour organiser dans la pratique la mise en œuvre du bilinguisme scolaire	106
5.9 Intégrer le bilinguisme dans la collecte annuelle des données scolaires	106
5.10 Démontrer les résultats d'apprentissages avérés de l'enseignement bilingue et sensibiliser les populations	107
<b>CONCLUSION</b>	<b>108</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE</b>	<b>109</b>
<b>ANNEXE : éléments concernant la méthodologie de l'enquête de terrain</b>	<b>118</b>



# Sigles et abréviations

---

<b>AE</b>	Académie d'Enseignement
<b>ACALAN</b>	Académie Africaine des Langues
<b>ACDI</b>	Agence Canadienne de Développement International
<b>AEq</b>	Approche Equilibrée
<b>AFD</b>	Agence française de développement
<b>AMALAN</b>	Académie Malienne des Langues
<b>ANICT</b>	Agence nationale d'investissement des Collectivités Territoriales
<b>APC</b>	Approche Par les Compétences
<b>APE</b>	Association des Parents d'élèves
<b>AUF</b>	Agence Universitaire de la Francophonie
<b>C.E.D.E.A.O</b>	Communauté économique des Etats de l'Afrique de l'Ouest
<b>C.F.E.P.C.E.F</b>	Certificat de Fin d'Etudes du Premier Cycle de l'Enseignement Fondamental
<b>CA</b>	Communauté d'Apprentissage
<b>CAF</b>	Centre d'Alphabétisation Fonctionnelle
<b>CAP</b>	Centre d'Animation Pédagogique
<b>CAP</b>	Certificat d'Aptitude Professionnelle
<b>CED</b>	Centre d'Education pour le Développement
<b>CFA</b>	Communauté Financière Africaine
<b>CGDES</b>	Comité de Gestion Décentralisée des Etablissements Scolaires
<b>CGS</b>	Comité de Gestion Scolaire
<b>CNE</b>	Centre National de l'Education
<b>CNECE</b>	Centre National des Examens et Concours
<b>CNR-ENF</b>	Centre National des Ressources de l'Education Non Formelle
<b>COGES</b>	Comité de Gestion des Etablissements Scolaires
<b>CP1</b>	Cycle Primaire 1
<b>CP2</b>	Cycle Primaire 2
<b>CPS</b>	Cellule de Planification et de Statistique
<b>DAE</b>	Directeur d'Académie d'Enseignement
<b>DCAP</b>	Directeur du Centre d'Animation Pédagogique
<b>DE</b>	Directeur d'Ecole
<b>DEF</b>	Diplôme d'Etudes Fondamentales
<b>DNEB</b>	Direction Nationale de l'Education de Base
<b>DNEF</b>	Direction Nationale de l'Enseignement Fondamental
<b>DNEN</b>	Direction Nationale de l'Enseignement Normal
<b>DNENF-LN</b>	Direction Nationale de l'Education Non Formelle et des Langues Nationales
<b>DNESG</b>	Direction Nationale de l'Enseignement Secondaire Général
<b>DNETP</b>	Direction Nationale du Trésor et de la Comptabilité Publique
<b>DNL</b>	Discipline Non-Linguistique
<b>DNP</b>	Direction Nationale de la Pédagogie
<b>DRH</b>	Directeur des Ressources Humaines
<b>EB</b>	Enseignement de Base
<b>EGRA</b>	Early Grade Reading Assessment (Test de lecture dans les 1ères années)
<b>EI</b>	Entretien Individuel

<b>ELAN</b>	Ecole et Langue Nationale en Afrique
<b>ENSUp</b>	Ecole Normale Supérieure
<b>FAST</b>	Faculté des Sciences Techniques
<b>FG</b>	Focus Groupe
<b>IFM</b>	Institut de Formation des Maitres
<b>IGEN</b>	Inspection Générale de l'Education Nationale
<b>ILAB</b>	Institut des Langues Abdoulaye BARRY
<b>IPN</b>	Institut Pédagogique National
<b>ISESCO</b>	Islamic Educational Scientific and Cultural Organization
<b>L1</b>	Langue Première
<b>L2</b>	Langue Seconde
<b>LC</b>	Langues et Communication
<b>LMD</b>	Licence Master Doctorat
<b>LN</b>	Langues Nationales
<b>LOE</b>	Loi d'Orientation de l'Education
<b>MATCL</b>	Ministère de l'Administration Territoriale et des collectivités Locales
<b>MEN</b>	Ministère de l'Education Nationale
<b>MINUSMA</b>	Mission Multidimensionnelle Intégrée des Nations Unies pour la Stabilisation au Mali
<b>NEF</b>	Nouvelle Ecole Fondamentale
<b>OCDE</b>	Organisation de Coopération et de Développement Economique
<b>ODR</b>	Opérations de Développement Rural
<b>OIF</b>	Organisation Internationale de la Francophonie
<b>OMAES</b>	Œuvre Malienne d'Aide à l'Enfance du Sahel
<b>OMEL</b>	Organisation Malienne des Editeurs de Livres
<b>PC</b>	Pédagogie Convergente
<b>PISE</b>	Programme d'investissement pour le secteur de l'éducation
<b>PRODEC</b>	Programme Décennal de Développement de l'Education
<b>PROF</b>	Programme d'Appui à l'Enseignement Fondamental
<b>PTF</b>	Partenaires Techniques et Financiers
<b>SIRA</b>	(Projet) Selected Integrated Reading Activity (Activités Intégrées de lecture Selectives)
<b>UNICEF</b>	Fonds des Nations Unies pour l'Enfance (United Nations International Children's Emergency Fund)
<b>USAID</b>	United States Aid Agency (Agence d'Aide au Développement des USA)



La présente étude porte sur l'analyse critique de l'évolution de la mise en œuvre de la réforme bilingue dans le système éducatif malien au cours de la dernière décennie. Elle vise à dégager les perspectives possibles quant à la généralisation effective de cette réforme. Elle s'inscrit dans une approche qualitative et repose non seulement sur une revue documentaire, mais aussi sur des entretiens menés auprès de différents acteurs et partenaires de l'école, sélectionnés en fonction de leur rôle et de leur position institutionnelle.

## Principaux résultats :

Dans ce pays qui compte treize langues nationales reconnues dont onze sont instrumentées et enseignées à l'école, la généralisation de l'enseignement bilingue est une finalité fixée par l'État.

En effet, depuis 2005, le curriculum malien est bilingue et il se fonde sur l'approche par les compétences dans toutes les disciplines.

En vue de la généralisation de la réforme bilingue à l'échelle de tout le pays, le Mali s'appuie sur deux programmes (SIRA et ELAN), pilotés respectivement par l'USAID et l'OIF.

Actuellement, si l'on fait la somme des écoles officiellement « à curriculum bilingue » et de celles appuyées par les partenaires techniques et financiers (ELAN et SIRA), on estime à plus de 6000 le nombre d'écoles censées fonctionner de manière bilingue au Mali, soit environ 50% du nombre total d'écoles du 1<sup>er</sup> cycle du fondamental (primaire). Mais cet état des lieux de l'enseignement bilingue reste une estimation, car le manque de données de suivi dans les écoles « à curriculum bilingue » ne permet pas de vérifier ces statistiques.

Par ailleurs, les recherches et les entretiens menés dans le cadre de cette étude ont révélé que parmi ces 6000 écoles, certaines n'appliquaient que partiellement le curriculum bilingue ou l'avaient totalement abandonné du fait de nombreux blocages : manque de formation et d'outillage des maîtres, problèmes d'instrumentation des langues, défaut d'harmonisation des pratiques sur le terrain et manque d'importance accordée à l'enseignement bilingue dans des textes réglementant les actions nationales, régionales et locales de mise en œuvre du bilinguisme.

Autant de difficultés qui ralentissent la généralisation de la réforme et qui confèrent toujours un statut presque expérimental à l'enseignement bi-plurilingue au Mali.

Aussi, pour améliorer la qualité de l'enseignement-apprentissage par la concrétisation de la volonté de l'État en faveur d'une meilleure prise en compte des langues premières des enfants, cette étude a montré que dix défis restaient à relever :

1. Prise en compte de la didactique bi-plurilingue dans la formation initiale et continue des enseignants.
2. Production de davantage de ressources bilingues pour les classes (notamment en ce qui concerne la didactique des langues premières et le transfert de connaissances de la L1 vers la L2) durant toute la scolarité primaire a minima.
3. Amélioration de la mise à disposition des ressources pédagogiques dans les écoles.
4. Amélioration des modalités de recrutement et d'affectation des enseignants de classes bilingues (en fonction des langues parlées par les enseignants et par les élèves sur chaque aire géographique).
5. Évaluation des initiatives / projets / innovations / expérimentations mis en œuvre dans le cadre de l'enseignement bilingue afin de capitaliser les acquis.
6. Concrétisation du transfert de compétences aux collectivités avec mise en place de structures sociolinguistiques au niveau de toutes les régions.
7. Amélioration du suivi de proximité des enseignants de classes bilingues.
8. Mise en place d'un dispositif efficace de suivi et d'accompagnement de la mise à l'échelle de la réforme nationale. Ce dispositif de suivi incluant la collecte des données pertinentes pour une meilleure connaissance des écoles et classes bilingues.
9. Rédaction et validation de textes réglementaires pour organiser dans la pratique la mise en œuvre du bilinguisme scolaire.
10. Sensibilisation des populations sur la base des résultats avérés, documentés et connus des initiatives bi-plurilingues.

<sup>1</sup>La dernière étude visant à comptabiliser les écoles bilingues remonte en effet à 2011-2012.

<sup>2</sup>En 2012 par exemple, unique année où un référencement a été organisé, seules 4 % des écoles bilingues du pays appliquaient réellement le curriculum bilingue.

# Introduction

Les analyses critiques<sup>3</sup> du système monolingue « classique » ont mis en évidence le fait que les enfants qui débutent leur scolarité dans une langue seconde sans avoir acquis les bases dans leur langue première sont confrontés à des difficultés importantes d'apprentissage dans toutes les disciplines.

*A contrario*, les études ont montré que la mise en œuvre d'une didactique bilingue (en langue première et en langue seconde) présentait de nombreux avantages (cognitifs, identitaires et économiques) aussi bien pour les élèves que pour leurs familles et les États<sup>4</sup>.

C'est fort de ce constat que le Mali, en 1962, a annoncé une réforme de son système éducatif<sup>5</sup> visant à utiliser les langues nationales dès que possible à l'école primaire afin d'améliorer les rendements scolaires. Cette réforme était en phase avec « les préconisations de l'UNESCO qui, dès 1953, déclarait solennellement que « la meilleure langue d'instruction est la langue maternelle de l'apprenant<sup>6</sup> » ».

Depuis cette première loi en faveur du bi-plurilinguisme scolaire, les expérimentations se sont succédées au Mali jusqu'à l'annonce, en 2005, de la généralisation du « curriculum bilingue ».

En 2021, plus de quinze ans après l'annonce de la généralisation de la réforme, les écoles qui mettent effectivement en œuvre une didactique bi-plurilingue en langues premières et en français semblent rares, malgré les efforts de l'État et plusieurs expérimentations mises en œuvre par des partenaires techniques et financiers (PTF).

Pourquoi de tels blocages ? Où en sommes-nous exactement ? Quel est l'état des lieux de la généralisation ? Quel est l'impact des expérimentations des PTF sur le niveau des élèves ?

La présente étude vise à répondre à ces questions en complétant la connaissance validée concernant les expériences d'enseignement bi-plurilingue au Mali, notamment pour la période 2010 à 2021, et en rendant compte des évaluations des initiatives d'éducation bi-plurilingue en cours au Mali.

À travers une approche résolument qualitative impliquant un panel d'acteurs éducatifs consultés à Bamako, Mopti, Koutiala et Gao, l'étude entend par ailleurs mieux appréhender les problèmes liés à l'enseignement bilingue au Mali avant d'envisager les stratégies de leur résorption vers une généralisation du bilinguisme scolaire.

<sup>3</sup>Doumbia, A. T., « L'enseignement du bambara selon la pédagogie convergente au Mali : théorie et pratiques. », *Nordic Journal of African Studies* vol. 9. n°3, année 2000, pp. 98-107

Cummins, J., « La langue maternelle des enfants bilingues : Qu'est-ce qui est important dans leurs études ? », *SPROGFORUM*. n° 19, année 2001, pp. 15-20

Noyau Colette, Linguistique acquisitionnelle et intervention sur les apprentissages : appropriation de la langue seconde et évaluation des connaissances à l'école de base en situation diglossique, OAI, 2006

Maurer, B., « LASCOLAF et ELAN-Afrique : d'une enquête sur les langues de scolarisation en Afrique francophone à des plans d'action nationaux », *Le français à l'université*. 16-01, 2011

<sup>4</sup>Mignot, C., « J'apprends si je comprends » : pour une meilleure prise en compte des langues premières des enfants à l'école primaire. Projet de documentaire long métrage et de kit audiovisuel à l'attention des enseignants de classes bi-plurilingues ». *Edition des Archives contemporaines (sous presse)*

<sup>5</sup>loi N° 62-74/AN-RM du 17/08/1962

<sup>6</sup>Maurer Bruno « Aspects didactiques de l'éducation bilingue français-langues africaines au Mali », *Revue de l'Université de Moncton*, Numéro hors-série, 2007, pp 9-22.



# Méthodologie

La présente étude a été conduite en deux phases complémentaires.

La première phase a consisté en une revue documentaire. Elle a non seulement permis de dresser un état des lieux de l'enseignement bi-plurilingue au Mali de 2010 à 2020, mais aussi d'identifier certains « manques » sur le plan de la connaissance dans le domaine du bilinguisme scolaire au Mali.

La seconde phase, fondée sur une approche qualitative, a été réalisée entre septembre et novembre 2020. Elle a permis de recueillir les visions et opinions de soixante-cinq (65) acteurs éducatifs sur l'utilisation des langues nationales dans le système éducatif malien.

## Dimensions géographique et linguistique de l'enquête de terrain

Deux variables ont été prises en compte pour délimiter le cadre physique de l'étude : une variable géographique et une variable sociolinguistique.

Sur le plan géographique, quatre zones ont été choisies : Bamako (capitale), Mopti (ville moyenne), Koutiala/Cinzina (zone rurale) et Gao (zone d'insécurité).

Sur le plan sociolinguistique, plusieurs langues ont été choisies selon leur statut :

- une langue véhiculaire (le bamanankan) ;
- une langue vernaculaire (le mamara) ;
- une langue intermédiaire (le fulfulde).

Pour la zone d'insécurité, le choix linguistique n'a pas constitué un critère particulier.

Le tableau ci-après présente la répartition des langues dans les zones visées par l'étude.

<sup>7</sup>Voir en annexe le détail concernant les acteurs interrogés

**Tableau 1 : Répartition des langues dans les zones visées par l'étude**

VARIABLES RETENUES		LOCALITES	LANGUES
Géographique	Linguistique		
Capitale	Langue véhiculaire	Bamako	Bamanankan
Ville moyenne	Langue intermédiaire	Mopti	Fulfulde
Zone rurale	Langue vernaculaire	Koutiala/ Cinzina	Mamara
Zone d'insécurité	NS	Gao	Tamasheq

## Choix des acteurs éducatifs enquêtés<sup>7</sup>

Le panel de personnes consultées dans le cadre de l'étude a été établi selon la méthode de l'échantillonnage par choix raisonné et par quota.

Un quota équilibré a été déterminé, en tenant compte de considérations linguistiques, sociologiques et géographiques.

Les interviews ont porté sur :

- la compréhension et la perception du bilinguisme scolaire ;
- les niveaux d'appropriation de l'enseignement bi-plurilingue tel que perçu par les acteurs interrogés ;
- la politique de décentralisation et la possibilité de son exploitation au niveau de la mise en œuvre du bilinguisme ;
- la formation des acteurs (formation initiale et continue) ;
- le suivi de proximité des réformes et expérimentations ;
- la disponibilité du matériel pédagogique.

## Difficultés rencontrées et limites de l'étude

La revue documentaire a été faite dans des conditions relativement satisfaisantes. Mais la collecte des données sur le terrain a été réalisée dans le contexte de la COVID-19. La fermeture temporaire ou prolongée des écoles, le confinement des populations, la mise en place du télétravail dans les administrations publiques, l'interdiction ou la limitation des déplacements interurbains ont été des facteurs de ralentissement de la conduite des recherches sur le terrain.

Par ailleurs, la réserve vis-à-vis de la position officielle ou la non-maitrise du sujet semblent avoir été parfois des motifs de résistance ou de désistement de la part de certains acteurs éducatifs qui n'ont pas toujours répondu aux sollicitations des enquêteurs.





# 1. Contexte sociolinguistique

## 1.1 La diversité linguistique du Mali

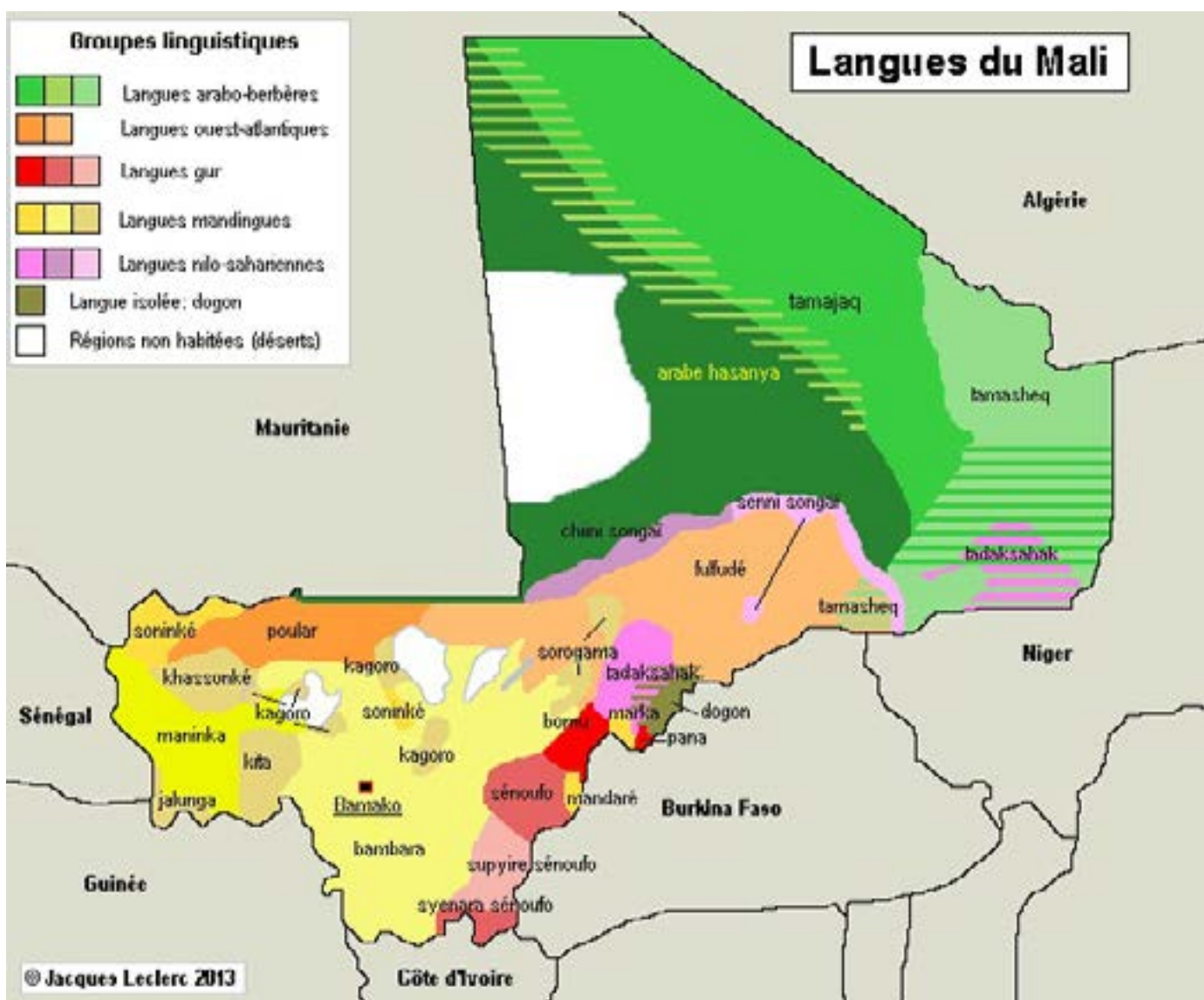
Le Mali est une terre multiethnique.

Comme énoncé par Maurer (2007 : 10) :

« On y trouve la plupart des grands groupes humains de la sous-région : les Mandés (Bambara, Malinké, Dioula), le groupe voltaïque (Mossi, Bobo, Sénoufo), le groupe soudanien (Dogon, Songhoï, Sarakolé) et les nomades (Peul, Maure, Touareg).

Cette mosaïque d'ethnies entraîne de fait une grande diversité linguistique »<sup>8</sup>.

Figure 1 : répartition géographique des différents groupes linguistiques au Mali



Les frontières et les noms indiqués, ainsi que la désignation utilisée sur cette carte, n'impliquent pas une approbation ou une acceptation officielle de la part de l'UNICEF.

<sup>8</sup>Maurer Bruno « Aspects didactiques de l'éducation bilingue français-langues africaines au Mali », Revue de l'Université de Moncton, Numéro hors-série, 2007, pp 9-22.

Le Mali compte une trentaine de langues<sup>9</sup>, dont 13 ont le statut de langues nationales : le bamanankan (bambara)<sup>10</sup>, le fulfulde (peulh), le songhay (sonraï), le tamasheq, le soninké, le bozo, le bomu (bobo), le siyenara (senoufo), le mamara (minianka), le dogoso (dogon)<sup>11</sup>, le kassonke, le hassania et le malinke.

Le décret N°92-073 P CTSP du 27 Février 1992 précise le cadre de promotion et d'officialisation des langues nationales.

En ce qui concerne la langue française, introduite dans le pays avec la colonisation, elle est l'unique langue officielle du pays, même si plus de 80 % de la population malienne est considérée comme « non francophone ». Ce statut de langue d'expression officielle est reconnu et formalisé par la Constitution du Mali de 1992, dans son article 25.

## 1.2 Documents et lois en faveur de la diversité linguistique

Le Mali est engagé depuis son indépendance dans un projet de valorisation de ses langues nationales.

En témoignent les textes suivants :

- **L'article 2 de la constitution de 1992**, qui stipule que « tous les Maliens naissent et demeurent libres et égaux en droits et en devoirs » et que « toute discrimination fondée sur l'origine sociale, la couleur, la langue, la race, le sexe, la religion et l'opinion politique est prohibée ».

- Le **document de politique linguistique du Mali de 2014**,<sup>12</sup> qui précise quant à lui que « la promotion de toutes les langues nationales est une nécessité pour un développement endogène et une véritable décentralisation<sup>13</sup> » et qui pose les sept principes suivants :

- « Les langues nationales constituent le socle de l'identité culturelle nationale ;
- Le respect de la diversité linguistique consolide l'unité nationale ;
- Tout citoyen a le droit de parler et d'être éduqué dans sa langue maternelle ;
- La promotion de toutes les langues nationales est une nécessité pour un développement endogène et une véritable décentralisation ;
- Tout citoyen devrait pouvoir apprendre au moins

une langue nationale, une ou deux langues africaines et une ou deux autres langues de communication internationale, en plus de sa langue maternelle ;

- Les langues s'imposent par leur dynamique ;

- **La politique linguistique du Mali est fondée sur un multilinguisme fonctionnel convivial s'articulant avec la décentralisation et l'intégration africaine, ayant comme matrice une langue identitaire, une langue véhiculaire et une langue de communication internationale** »<sup>14</sup>.

Cependant, malgré ces textes en faveur de la valorisation des langues nationales et de la défense de la diversité linguistique au Mali, il existe « un grand déséquilibre » entre ces différentes langues.

En effet :

- La langue française continue de bénéficier d'un statut privilégié (unique langue officielle et principale langue de l'école), même si elle est maîtrisée par une minorité de la population.

- Le bamanankan, considéré comme une langue nationale au même statut que les douze autres, est maîtrisé par plus de 80 % de la population malienne et jouit donc d'un « poids démographique », contrairement aux autres langues.

- Toutes les langues nationales n'ont pas été instrumentées.

- Certaines des langues du Mali qui n'ont pas le statut de langue nationale sont en train de disparaître.

Ces différences de rôles, statuts, poids et outillage entre les langues ont une influence directe sur la mise en œuvre de l'enseignement bi-plurilingue (la partie consacrée à l'analyse de l'enseignement bi-plurilingue au Mali reviendra sur ce point).

<sup>9</sup><https://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/mali.htm>

<sup>10</sup>Le terme « bamanankan » renvoie à la langue et celui de « bambara » à l'ethnie.

<sup>11</sup>« Décret no 159 PG-RM de 1982 », République du Mali, 1982

<sup>12</sup>« Document de politique linguistique du Mali », Ministère de l'Éducation Nationale, République du Mali, 2014

<sup>13</sup>Notons à ce sujet que la décentralisation est présentée dans le document de politique linguistique du Mali comme « l'épine dorsale du processus de démocratisation engagé en 1991 au Mali, corollaire d'une volonté de faire davantage participer les citoyens à la vie publique » (page 10).

<sup>14</sup>« Document de politique linguistique du Mali », Ministère de l'Éducation Nationale, République du Mali, 2014

<sup>15</sup>Canut Cécile, « Dynamique plurilingue et imaginaire linguistique au Mali : entre adhésion et résistance au bambara », Langage et société, n°78, 1996, pp. 55-76

### 1.3 Institutions en charge de la défense et promotion de la diversité linguistique

Le Mali s'est doté en 2012 d'une **Académie Malienne des Langues (AMALAN)**. Sa composition, ses missions et son fonctionnement sont fixés par décret<sup>16</sup>. L'accent est mis sur la portée politique et scientifique de l'organe chargé de la sauvegarde et du développement des langues nationales. L'académie malienne collabore avec l'**Académie Africaine des Langues (ACALAN)**, qui est une institution à vocation panafricaine. Elle contribue au développement de la recherche sur les langues africaines et à leur valorisation pour leur utilisation comme langue de communication dans l'Union Africaine et pour raffermir l'unité continentale.

L'**Institut des Langues Abdoulaye BARRY (ILAB)**, créé par l'Ordonnance N° 01-044/P- RM du 19 septembre 2001<sup>17</sup>, contribue à la définition de la politique linguistique du Mali, fait la promotion de l'ensemble des langues nationales attestées dans les différentes aires sociolinguistiques du pays et œuvre à la promotion de la coopération avec les autres pays africains, en particulier avec ceux qui partagent au moins une langue avec le Mali.

Le **Centre National de l'Éducation (CNE)** fait la promotion de la recherche en matière de méthodes et d'innovations pédagogiques et évalue les programmes, les manuels, et les méthodes pédagogiques.

Au niveau du Ministère de l'éducation nationale, il n'existe pas de structure dédiée exclusivement au pilotage de l'éducation bi-plurilingue. En effet, le bilinguisme scolaire est du ressort de la **Direction Nationale de l'Éducation de Base (DNEB)**, dont les missions principales sont de préparer les éléments de la politique nationale, de coordonner et de suivre l'exécution de ces politiques en relation avec les Académies d'Enseignement (A.E) et des Centres d'Animation Pédagogique (CAP)<sup>18</sup>.

Depuis 2001, le **CNR-ENF** (le Centre National des Ressources de l'Éducation Non-Formelle) et l'**ILAB** (l'Institut des Langues Abdoulaye BARRY), sont les deux principales institutions qui s'occupent essentiellement de la promotion des langues nationales. Elles travaillent conjointement avec le CNE (le Centre National de l'Éducation) et la DNEB (la Direction Nationale de

l'Éducation de Base) en faveur de l'enseignement des langues nationales, l'élaboration des méthodes pédagogiques, la formation des enseignants et la production de manuels didactiques appropriés.

Notons que les questions d'alphabetisation et du cycle primaire sont des compétences qui ont été transférées aux Collectivités Territoriales<sup>19</sup>. Ces collectivités et leurs partenaires nationaux, bilatéraux et multilatéraux expriment le besoin d'utiliser les langues nationales comme outil indispensable de développement de la politique linguistique du Mali, politique fondée sur « un multilinguisme fonctionnel convivial s'articulant avec la décentralisation et l'intégration africaine »<sup>20</sup>.

## 2. Historique de l'enseignement bi-plurilingue

### 2.1 Les années 60 : les premières réformes

Durant la période de colonisation française du territoire, qui a pris fin en 1960, l'enseignement était dispensé exclusivement en français à l'école.

Or, les études<sup>21</sup> prouvent :

- que le fait que les cours soient dispensés dans une langue peu ou non maîtrisée par de nombreuses familles ne permet pas aux parents de suivre la scolarité de leurs enfants et de s'y impliquer ;
- que l'école « monolingue en français » répond incomplètement aux besoins des populations ;
- que l'enseignement dispensé exclusivement en français produit des échecs scolaires, du fait du manque de maîtrise de cette langue par les écoliers.

<sup>16</sup>« Décret n°2012-693 fixant organisation et modalités de fonctionnement de l'Académie Malienne des Langues », République du Mali, 2012

<sup>17</sup>« Ordonnance N° 01-044/P- RM du 19 septembre 2001 », République du Mali, 2001

<sup>18</sup>« Décret no00-599 déterminant le cadre organique des centres d'animation pédagogique », République du Mali, 2000

<sup>19</sup>« Décret no02-313 du 4 juin 2002 », République du Mali, 2002

<sup>20</sup>« Document de politique linguistique du Mali », Ministère de l'Éducation Nationale, République du Mali, 2014

<sup>21</sup>Brock-Utne, B. & Alidou, H. « Pratiques didactiques : enseigner dans une langue familière » in OUANE, A. & GLANZ C., *Optimiser l'apprentissage, l'éducation et l'édition en Afrique : le facteur langue*, Hamburg/Tunis : UIL-UNESCO/ADEA, 2011, pp. 165 – 191

Aussi, conscient des impacts négatifs du monolinguisme scolaire sur les résultats des enfants, le Mali a procédé à une réforme de son système éducatif dès le lendemain de son accession à l'indépendance.

Cette réforme visait « à décoloniser les esprits, à lier l'école à la vie » (loi N° 62-74/AN-RM du 17/08/1962) et à utiliser les langues nationales le plus tôt possible au cours de la scolarité afin d'améliorer les rendements scolaires.

## 2.2 Les années 70 : le début des expérimentations bilingues

C'est presque vingt ans plus tard, en 1978<sup>22</sup>, à l'occasion du deuxième Séminaire National sur l'Éducation, que cette volonté politique se concrétise et que le Mali annonce officiellement le lancement d'une première expérimentation en faveur de l'utilisation des langues nationales comme média d'enseignement dans les écoles<sup>23</sup>.

L'enseignement du bamanankan est ainsi expérimenté à partir de 1979 dans quatre écoles des régions de Ségou et de Koulikoro<sup>24</sup>. Le choix du bamanankan était non seulement dû au fait que cette langue était la plus parlée dans ces régions mais aussi qu'elle était déjà transcrite depuis 1967<sup>25</sup>.

Une année plus tard, le projet est élargi : des dizaines d'écoles supplémentaires accueillent cette expérimentation et trois autres langues (le fulfulde, le songhay et le tamasheq) connaissent elles aussi un début d'utilisation comme vecteurs d'enseignement à l'école<sup>26</sup>.

Mais, les premiers succès qu'a connus cette expérimentation ne se sont pas pérennisés.

Selon Abdramane Diarra<sup>27</sup> en effet :

« Cette expérimentation a connu des succès en son début (Calvet 1988). Le taux de redoublement et d'abandon scolaire était considérablement réduit et ces écoles connaissaient les meilleurs résultats par rapport aux écoles classiques [...]. Ce succès semble ne pas durer. Le manque de suivi a fait baisser les résultats scolaires des écoles expérimentales. Calvet (1988 : 17) souligne que de 1985 à 1988, le taux de

réussite à l'examen d'entrée au second cycle est passé de 47% à 29% ».

## 2.3 1987 : la pédagogie convergente

Après le premier succès puis l'échec « faute de suivi des écoles » de la première expérimentation bi-plurilingue, l'État malien adopte « la pédagogie convergente » en 1987. Au début de l'expérimentation, deux classes de Ségou sont concernées par la phase-pilote, en bamanankan et français.

Dans la présentation de la « pédagogie convergente » publiée sur le site d'Oxfam<sup>28</sup>, on peut lire que :

« Elle (la pédagogie convergente) adopte une démarche globale dans toutes les situations d'expression et de communication et selon le principe que la compétence de communication doit précéder la compétence linguistique selon une progression en spirale. L'appropriation de l'expression orale constitue le début de l'apprentissage de la langue, elle est préparée et favorisée par la pratique des techniques d'expression et de communication et notamment des rythmes corporels et musicaux. Ceux-ci contribuent à l'épanouissement de l'affectivité, à la libération de l'individu, développent l'imagination et influencent de façon bénéfique les relations entre les différents membres du groupe d'apprenants ».

Cette approche, implantée par une institution belge (le CIAVER, Centre International Audiovisuel d'Études et de Recherches), a été beaucoup critiquée<sup>29</sup>. Des experts lui ont en effet reproché de ne pas assez outiller les enfants et de se contenter de placer les apprenants dans « un bain linguistique » en espérant que les

<sup>22</sup>Traoré Moussa Khoré, *La gouvernance locale dans le secteur de l'Éducation au Mali*, Université de Toulon, 2015

<sup>23</sup>Au niveau de l'éducation non formelle, l'introduction des langues nationales dans les salles de classes avaient déjà été testée dans les zones rurales à travers les actions d'alphabétisation lors des Opérations de Développement Rural (ODR), et les résultats bénéfiques de ces projets pilotes sur la qualité de l'enseignement / apprentissage étaient déjà perceptibles.

<sup>24</sup>Traoré Samba, *La pédagogie convergente: son expérimentation au Mali et son impact sur le système éducatif*, UNESCO, 2001

<sup>25</sup>« Décret no85 de 1967 », République du Mali, 1967

<sup>26</sup>Nounta Zakaria, « Éveil aux langues et conscience métalinguistique dans les activités de classe des écoles bilingues songhay-français du Mali », thèse de doctorat en sciences du langage, Paris X, 2015

<sup>27</sup>Diarra Abdramane, *Le Curriculum Bilingue dans l'enseignement fondamental au Mali : État des lieux de sa mise en œuvre*, 2020

<sup>28</sup><https://www.oxfamnovib.nl/oxfam-novib/beheer/zoeken.html?q=p%C3%A9dagogie%20convergente&zoek=bing&page=1>

<sup>29</sup>Maurer Bruno, *De la pédagogie convergente à la didactique intégrée : langues africaines-langue française*, L'Harmattan, 2007

transferts d'apprentissage de la langue première au français se feraient naturellement lors « des exercices de rythmes corporels et musicaux - de bain de langue - de jeu de rôle »<sup>30</sup>, sans travail d'analyse des langues et sans activités de transfert.

Par ailleurs :

« Les documents élaborés étaient très simples et ne rehaussaient pas le niveau de langue des élèves. Les spécificités du code écrit n'étaient pas assez perceptibles dans les écrits en langues nationales : le code écrit se confondait presque à celui de l'oral<sup>31</sup> ».

Malgré ces critiques, la « pédagogie convergente » a été étendue à partir de 1994.

## 2.4 1998 : la réforme curriculaire

Compte tenu des limites de la pédagogie convergente, le Mali s'est engagé en 1998 dans une réforme curriculaire de l'enseignement fondamental qui, certes, s'inspirait de cette « pédagogie convergente », **mais tout en corrigeant ses lacunes.**

Cette réforme a été l'axe majeur du **Programme Décennal de Développement de l'Éducation I** (1998-2010) dans le cadre duquel la loi N° 99-046/ du 26 décembre 1999 portant Loi d'Orientation sur l'Éducation a été promulguée.

Cette loi en son titre I chapitre 2, article 10 stipule que « **l'Enseignement est dispensé dans la langue officielle et dans les langues nationales** ».

Les finalités de cette réforme curriculaire sont :

« de former un citoyen patriote et bâtisseur d'une société démocratique, un acteur du développement profondément ancré dans sa culture et ouvert à la civilisation universelle, maîtrisant les savoir-faire populaires et apte à intégrer les connaissances et compétences liées aux progrès scientifiques, techniques et à la technologie moderne. »<sup>32</sup>

Pour atteindre ces objectifs, le curriculum de l'enseignement fondamental a été fondé sur l'Approche Par Compétences (APC) et le bilinguisme scolaire.

## 2.5 2005 : le projet de généralisation du curriculum

Le niveau I (1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> années de l'enseignement fondamental) bilingue a démarré à la rentrée scolaire 2002-2003 par une mise à l'essai qui a concerné 80 écoles.

Puis sa généralisation a été initiée en 2005 avec onze langues nationales utilisées comme vecteurs d'enseignement (bamanankan, bomu, bozo, dogosso, fulfuldé, khashonké, mamara, soninké, songhay, syenara, tamasheq).

Ainsi, « de 2005 à 2008 près de 10 000 maîtres ont été formés à l'utilisation du curriculum bilingue par compétences sur les modules de formation niveaux 1 et 2<sup>33</sup> ». Par ailleurs, 280 conseillers pédagogiques ont été formés à la mise en œuvre d'une stratégie bilingue par compétences dans 2530 écoles » (Haïdara 2011 P:17)

Théoriquement, cette généralisation devait s'étendre d'année en année à toutes les écoles de l'enseignement fondamental premier cycle.

Que s'est-il passé après 2008 ? L'objectif de généralisation a-t-il été atteint ?

<sup>30</sup>Activités que le fondateur de la pédagogie convergente (PC), Michel Wambach, présente comme étant essentielles dans la démarche de la PC (<https://gerflint.fr/Base/Algerie4/wambach.pdf>)

<sup>31</sup>Diarra Abdramane, *Le Curriculum Bilingue dans l'enseignement fondamental au Mali : État des lieux de sa mise en œuvre*, 2020

<sup>32</sup>« Loi 99-046 AN RM, portant loi d'orientation sur l'éducation », République du Mali, 1999

<sup>33</sup>Concernant l'organisation de l'école malienne : Dans le cadre du curriculum issu de la réforme, quatre niveaux d'apprentissage sont distingués au sein de l'enseignement fondamental : niveau I (1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> années) ; niveau II (3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> années) ; niveau III (5<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> années) ; niveau IV (7<sup>ème</sup>, 8<sup>ème</sup>, 9<sup>ème</sup> années) (PRODEC, 2000).

### 3. L'enseignement bi-plurilingue - état des lieux actuel

Les écoles du premier cycle du fondamental sont recensées par la CPS/MEN (Cellule de Planification et de Statistique du Ministère de l'Éducation Nationale) suivant quatre catégories : « publique », « privée », « communautaire » et « médersa ». Le tableau qui suit indique le nombre d'écoles primaires par type d'écoles.

**Tableau 2 : Nombre d'écoles par type d'école**

Types d'écoles	2015 2016	2016 2017	2017 2018	2018 2019	Croissance annuelle
PRIMAIRE					
Publiques	6937	6049	6939	7375	3%
Privées	1958	2081	2365	2552	9%
Communautaires	1841	2483	1837	1764	2%
Médersa	2538	2425	2738	2822	4%
Total	13274	13038	13879	14513	

Source : Tableau reconstitué à partir des données de la CPS/MEN

Malheureusement, comme nous pouvons le constater dans ce tableau, la catégorie « École bilingue Langue Nationale-Français » n'existe pas. Les écoles bilingues ne sont en effet pas prise en compte dans les grilles de collecte de données de la CPS/MEN. Il n'existe donc pas de données routinières nous permettant d'indiquer le nombre d'écoles bilingues et leur pourcentage par rapport aux écoles « classiques » (monolingues en français).

Or, pour que la planification de la mise à l'échelle de la réforme soit mise en œuvre de manière efficace, il est fondamental que les statistiques annuelles fassent apparaître la catégorie des écoles bilingues et soient mises à jour chaque année (la partie ci-après consacrée aux « conditions à remplir pour généraliser l'enseignement bilingue » reviendra sur cette recommandation).

#### 3.1 État des lieux des écoles « à curriculum bilingue »

Au cours des dernières décennies, une seule enquête a eu lieu pour définir le nombre d'écoles mettant en œuvre le curriculum bilingue, en 2011-2012, à la suite d'un constat de retour de plusieurs écoles bilingues au système classique.

Pour vérifier ce constat, le Ministère alors en charge de l'Éducation, de l'Alphabétisation et des Langues Nationales (MEALN), avec l'appui technique et financier de la Fondation HEWLETT et de l'Œuvre Malienne d'Aide à l'Enfance du Sahel (OMAES), avait mené une enquête, publiée en 2013, pour mesurer l'ampleur de la reconversion vers le monolinguisme scolaire. Les résultats de cette enquête sont répertoriés dans le tableau suivant<sup>34</sup>.

<sup>34</sup>Remarque : Ces données ne concernent pas les écoles des trois régions nord (Tombouctou, Gao et Kidal) qui n'avaient pas été enquêtées en raison de la crise sécuritaire.



**Tableau 3 : Nombre d'écoles bilingues au Mali en 2011/2012**

REGION	AE	Nombre d'écoles appliquant le Curriculum Niveau I	Nombre d'écoles appliquant le Curriculum de la 1ère à la 6 <sup>ème</sup>	Nombre d'Écoles appliquant partiellement le curriculum bilingue <sup>35</sup>	Nombre d'écoles ayant abandonné le curriculum bilingue	Nombre d'écoles
BAMAKO	Bamako Rive Droite			37	14	51
	Bamako Rive Gauche		1	139	10	150
TOTAL DISTRICT DE BAMAKO		1	176	24	201	
KAYES	Kayes		58	31	2	91
	Kita		5	45	16	66
	Nioro du Sahel		5	28	1	34
TOTAL REGION DE KAYES		68	104	19	191	
KOULIKORO	Kati	441	91	168	184	884
	Koulikoro	279	84	89	14	466
TOTAL REGION DE KOULIKORO		720	175	257	198	1350
SEGOU	San		37	124	50	211
	Ségou	256	137	320	103	816
TOTAL REGION DE SEGOU		256	174	444	153	1027
SIKASSO	Bougouni		2	367	233	602
	Koutiala			89	30	119
	Sikasso		2	237	55	294
TOTAL REGION DE SIKASSO			4	693	318	1015
<b>ENSEMBLE</b>		<b>976</b>	<b>422</b>	<b>1674</b>	<b>712</b>	<b>3784</b>

Source : CPS-MEALN 2013

Ce tableau illustre qu'au total, 3784 écoles étaient officiellement déclarées « à curriculum bilingue » à la rentrée scolaire 2011/2012 dans les régions de Kayes, Koulikoro, Ségou, Sikasso et dans le district de Bamako.

Parmi ces 3784 écoles :

- 712 avaient en réalité abandonné le curriculum bilingue (et fonctionnaient donc à nouveau de manière monolingue) ;
- 976 établissements scolaires appliquaient la réforme curriculaire uniquement au premier niveau (1ère et 2<sup>ème</sup> année du cycle fondamental) ;
- seules 422 écoles « supposées bilingues » appliquaient la réforme de la 1ère à la 6<sup>ème</sup> année dans les 5 régions mentionnées ci-dessus, soit seulement 21,24% des écoles bilingues.

Si nous croisons ces données avec celles publiées dans le tableau ci-contre (concernant le nombre d'écoles au Mali en 2009-2010), nous constatons que le nombre d'écoles appliquant le curriculum bilingue

de la première à la sixième année en 2011 à Bamako, Kayes, Sikasso, Ségou et Koulikoro (soit 422 écoles), ne représentait que 4,7% de l'ensemble des écoles de ces mêmes régions.

**Tableau 4 : Nombre d'écoles 1<sup>er</sup> cycle 2009-2010**

REGION/DISTRICT	Écoles en 2009-2010
KAYES	1 463
KOULIKORO	2 093
SIKASSO	2 431
SEGOU	1 690
MOPTI	1 193
TOMBOUCTOU	400
GAO	470
KIDAL	44
BAMAKO	1 172
<b>ENSEMBLE PAYS</b>	<b>10 956</b>

Source : Haïdara Issouf M., « Étude sur les innovations dans l'enseignement fondamental au Mali », février 2011

<sup>35</sup>La catégorie « écoles appliquant partiellement le curriculum » désigne les écoles qui pratiquent le curriculum seulement aux niveaux II et/ou III ».

En 2010, le nombre d'écoles mettant en œuvre un enseignement bi-plurilingue tel que recommandé dans le nouveau curriculum de l'enseignement fondamental restait donc non seulement très minoritaire, mais aussi en déclin<sup>36</sup>. Il restait donc un long chemin à parcourir pour que l'objectif de généralisation du bilinguisme scolaire soit atteint.

Qu'en est-il aujourd'hui ?

## 3.2 Les initiatives ELAN et SIRA : présentation

Actuellement, l'État malien entend toujours développer davantage le partenariat entre les langues premières des enfants et la langue française en classe.

Le gouvernement vise en effet « le renforcement de l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement fondamental, afin de former des enfants bilingues » (PSEF 2019-2028) et « l'instrumentation des langues nationales et leur introduction dans les nouveaux curricula » (PRODEC 2, 2019-2028, p.43)<sup>37</sup> ».

Ce dispositif d'écoles bilingues géré par l'État est appuyé par deux initiatives de partenaires techniques et financiers :

- Le projet **ELAN (École & Langue Nationale en Afrique)**, lancé en 2013 par l'OIF, concerne 110 écoles à Ségou, Mopti, Gao, Ménaka et Bamako, en intégrant quatre langues nationales (bamanankan, fulfulde, songhay et tamasheq).

- Le projet **SIRA (Selected Integrated Reading Activities)**, lancé en 2016 par l'USAID, appuie 4500 écoles primaires dans les régions sud du pays (Koulikoro, Ségou, Sikasso et Bamako) en se concentrant sur le bamanankan<sup>38</sup>.

### 3.2.1 L'initiative ELAN (OIF)<sup>39</sup>

L'initiative ELAN (École et Langue Nationale en Afrique) ne concerne pas uniquement le Mali. Elle appuie en effet douze pays d'Afrique subsaharienne<sup>40</sup> dans la conduite des réformes nécessaires à l'utilisation conjointe des langues africaines avec le français dans l'enseignement primaire. Elle vise à créer au sein de l'espace francophone un dispositif international de capitalisation, d'échange d'expériences, d'expertises et de formations au service de l'enseignement bilingue

dans les pays africains. La finalité recherchée est d'appuyer de manière différenciée les plans d'actions nationaux des pays conformément à leurs politiques éducatives.

En termes d'enseignement-apprentissage, l'objectif visé par l'initiative ELAN est le suivant :

« Améliorer les enseignements-apprentissages des fondamentaux tels que lire, écrire et calculer à travers une meilleure maîtrise du français par les élèves du primaire en commençant par leur enseigner dans leur langue maternelle »<sup>41</sup>.

La phase 2 du programme ELAN (2018-2020)<sup>42</sup> s'articule autour de 5 composantes :

1. Renforcement institutionnel de l'enseignement bilingue au cycle fondamental 1 ;
2. Renforcement des capacités des agents du ministère en charge de l'enseignement bilingue au fondamental 1 ;
3. Dotation des acteurs de l'enseignement bilingue en supports pédagogiques et didactiques ;
4. Communication pour la promotion de l'enseignement bilingue ;
5. Suivi-évaluation de l'enseignement bilingue.

<sup>35</sup>La catégorie « écoles appliquant partiellement le curriculum » désigne les écoles qui pratiquent le curriculum seulement aux niveaux II et/ou III ».

<sup>36</sup>Mignot, C. , « J'apprends si je comprends » : pour une meilleure prise en compte des langues premières des enfants à l'école primaire. Projet de documentaire long métrage et de kit audiovisuel à l'attention des enseignants de classes bi-plurilingues ». *Edition des Archives contemporaines (sous presse)*

<sup>37</sup>Les initiatives Élan et Sira sont mises en œuvre directement dans les écoles à curriculum.

<sup>38</sup>Notons, comme énoncé dans le « Rapport d'activités du 1<sup>er</sup> trimestre 2019 – Élan/Mali » : que « l'Initiative École et Langues nationales au Mali a entamé sa deuxième phase qui couvre la période 2018-2020 avec ses partenaires clés traditionnels que sont l'OIF, l'AFD, l'AUF et le Ministère des Affaires Étrangères de la France ».

<sup>39</sup>Bénin, Burkina Faso, Cameroun, Côte d'Ivoire, Guinée, Madagascar, Mali, Niger, République démocratique du Congo, Sénégal, Togo.

<sup>40</sup>Source : <https://ifef.francophonie.org/node/227>

<sup>41</sup>La première phase du programme ELAN a couvert la période 2013-2015

<sup>42</sup>La première phase du programme ELAN a couvert la période 2013-2015



En ce qui concerne l'enseignement bilingue, il est précisé dans le *Guide d'orientation à l'approche bi-plurilingue ELAN de l'enseignement du français* que « dans la logique d'un enseignement bilingue rénové, le maître qui enseigne L1 et L2 ne raisonne plus en termes d'apprentissages cloisonnés et sans liens, mais vise à développer les compétences bilingues des élèves<sup>43</sup> » (ELAN 2014, page 6).

Il est indiqué par ailleurs que :

« L'écolier déjà scolarisé en L1 n'a pas tout à apprendre de zéro en entrant dans la L2 (ici le français) :

- il dispose de compétences en L1 sur lesquelles s'appuyer. Son apprentissage du français sera donc étayé et « coloré » par la L1 dont il dispose déjà ;
- il doit devenir un individu bi-plurilingue, pouvant passer d'une langue à l'autre et utiliser selon les situations tout son répertoire linguistique bi-plurilingue.

L'enseignant doit pratiquer une didactique de la mise en relation entre L1 et L2 – c'est-à-dire :

a. mener des comparaisons :

- pour favoriser les transferts de ce qui est commun
- pour établir des contrastes nécessaires entre L1 et L2 chez les élèves ;

b. pratiquer et encourager les reformulations entre une langue et l'autre ».

(ELAN, 2014, p. 5)

On comprend, à travers ces différents extraits, que les transferts d'apprentissage et les transferts linguistiques sont au cœur du projet ELAN.

### 3.2.1.1 Évaluation de l'impact du programme ELAN sur le niveau des élèves

Les évaluations menées à la fin de la première phase du programme ELAN (2013-2015) ont montré que le dispositif ELAN avait un impact positif sur le niveau des élèves.

On peut lire en conclusion du rapport d'évaluation de la phase pilote d'ELAN<sup>44</sup> que :

« [...] le programme ELAN semble avoir profité aux élèves surtout sur la connaissance des lettres en L1 et en L2, sur la conscience phonémique en français, sur l'un des deux indicateurs de lecture en français et en bambara, ainsi que sur l'orthographe dans les deux langues.

Au Mali, un impact du dispositif ELAN sur les 2 ans s'observe sur la conscience phonémique en français, sur la lecture-identification et sur l'orthographe dans les deux langues. Les liens interlangues attendus sont mis en évidence via l'écrit. La lecture en une minute et l'orthographe en français sont fortement prédites par le niveau atteint par les enfants dans les indicateurs de maîtrise de l'écrit en bambara (connaissance des lettres et lecture en une minute) et ce même après avoir contrôlé le niveau à l'oral en français et en bambara. » (page 131)

Le tableau n°5 (ci-après) illustre, pour exemple, les résultats comparatifs des élèves évalués dans le cadre de cette étude ELAN en fin de CP2.

Concernant cette étude comparative, notons :

- que cette dernière a été menée auprès d'élèves scolarisés dans des écoles à curriculum bilingue (groupe témoin) et dans des écoles bénéficiant du programme bilingue « ELAN » (groupe pilote) ;
- que toutes les écoles, pilotes comme témoins, étaient situées dans les régions de Bamako et Ségou et utilisaient deux langues en classe : le bamanankan et le français ;
- que dans toutes ces écoles, par ailleurs, la scolarisation débutait à 100 % en bamanankan en première année, puis le français était introduit à l'oral à hauteur de 25% en deuxième année.

L'évaluation a été menée en trois étapes. Comme énoncé dans le *Rapport de l'évaluation des acquis des élèves du projet pilote du programme lecture-écriture mis en œuvre dans le cadre de l'initiative Élan Afrique 2013-2015*<sup>45</sup> (page 110) en effet :

- La première évaluation a eu lieu en février 2014 (donc, en milieu d'année de CP1).
- La deuxième évaluation a été menée en fin de CP1 (soit 3,5 mois environ après la première session).
- La troisième évaluation a été menée en CP2, en mai 2015, soit 15 mois après le début de l'expérimentation.

En fin de CP2, la comparaison entre le niveau des élèves des classes pilotes et des classes témoins donne les résultats suivants :

<sup>43</sup>[https://elan-afrique.org/sites/default/files/fichiers\\_attaches/guide\\_elan\\_francais\\_final.pdf](https://elan-afrique.org/sites/default/files/fichiers_attaches/guide_elan_francais_final.pdf)

<sup>44</sup>Nocus, Isabelle, Philippe Guimard, et Agnes Florin, «Rapport de l'évaluation des acquis des élèves ELAN – Afrique Phase 1 2013-2015,» OIF, Université de Nantes, Cren, 2016

<sup>45</sup>Ibid

**Tableau 5 : Résultats d'apprentissage en lecture en L1 et L2 à la fin de CP2 auprès d'un groupe pilote (écoles ELAN) et d'un groupe témoin (extraits).**

	Mali	
	Témoin	Pilote
<b>1. Outils de la langue– fin CP2</b>		
<b>1.1. Acquérir l'alphabet – fin CP2</b>		
Connaissance du nom des lettres en L1	54,5%	71%
	Pilote	
Connaissance du nom des lettres en L2	49,5%	71%
	Pilote	
<b>1.2. Développer la conscience phonémique – fin CP2</b>		
Identification du phonème initial en L1	57%	73,5%
	Pilote	
Identification du phonème initial en L2	50%	71,5%
	Pilote	
<b>1.3. Développer la conscience syllabique – fin CP2</b>		
Segmentation syllabique en L1	87%	89,5%
	Neutre	
Segmentation syllabique en L2	75%	83%
	Pilote	
<b>2. Conventions des textes en lecture– fin CP1-début CP2</b>		
<b>2.1. Se servir des conventions d'un texte fin CP1-début CP2</b>		
Familiarisation avec le monde de l'écrit	49%	56,5%
	Pilote	
<b>4. Fluidité (rapidité, rythme de lecture) – fin CP2</b>		
<b>4.1. Améliorer la vitesse de lecture – fin CP2</b>		
Lecture en une minute en L1	19%	24%
	Neutre	
Lecture en une minute en L2	9,5%	16%
	Neutre	
Identification du mot écrit en L1	48%	52,5%
	Neutre	
Identification du mot écrit en L2	37%	41%
	Neutre	
<b>5. Compréhension– fin CP2</b>		
<b>5.1. Retrouver les principaux éléments du sens d'un texte – fin CP2</b>		
Compréhension écrite en L1	62,5%	61%
	Neutre	
Compréhension écrite en L2	8%	18,5%
	Neutre	
<b>6. Caractéristiques des textes en écriture– fin CP2</b>		
<b>6.2. Utiliser les conventions des textes à l'écrit – fin CP2</b>		
Orthographe en L1	20,5%	36%
	Pilote	
Orthographe en L2	13,5%	22%
	Pilote	

Source : Rapport ELAN 2013-2015

Légende : cases grises « neutres » = absence de différences entre les deux groupes ;  
cases vertes « Pilote » = différences en faveur des élèves du groupe pilotes

Les résultats présentés dans ce tableau illustrent combien les classes pilotes ELAN (colonne de droite), obtiennent de meilleurs résultats lors des deux premières années de l'école primaire que les classes témoins (colonne de gauche), au niveau de presque toutes les compétences évaluées<sup>46</sup>.

### 3.2.1.2 Analyse de l'initiative ELAN au travers des données de l'enquête

Lors de l'enquête réalisée sur le terrain, les principales forces de l'initiative ELAN identifiées par les acteurs éducatifs, sont les suivantes :

- + le matériel pédagogique destiné aux enseignants, qui est jugé « qualitatif et adéquat » ; ce matériel est composé<sup>47</sup> notamment de manuels bilingues, de guides de l'enseignement bilingue, de bi-grammaires, de manuels de lecture-écriture pour les années 1 à 4, ainsi que d'une mallette (contenant des affiches, des jeux, des albums, des exercices) destinée à faciliter le transfert de L1 à L2 et d'un référentiel bilingue de compétences.
- + l'accent mis dans la méthode sur les transferts d'apprentissage de L1 vers L2 et vice-versa.

En revanche, plusieurs enseignants et directeurs d'écoles qui ont accueilli l'initiative ELAN ont mentionné des points à améliorer, à savoir :

- l'irrégularité dans le suivi des activités menées ;
- l'irrégularité du système d'évaluation, ce qui, selon les enquêtés, « ne permet pas de capitaliser les acquis de l'initiative » ;
- le fait qu'ELAN s'intéresse essentiellement au domaine « langue et communication » et moins aux disciplines non-linguistiques<sup>48</sup>.

Il semble par ailleurs manquer à l'initiative ELAN au Mali d'un système permettant d'informer les acteurs de l'éducation, les parents et la société civile de l'existence de l'initiative ELAN, de ses fondements et de ses visées, ainsi que des avancées de ses activités.

### 3.2.2 L'Initiative SIRA (USAID/Mali)

L'initiative SIRA de l'USAID/Mali promeut une « approche équilibrée<sup>49</sup> » visant à outiller les élèves d'un ensemble de stratégies et de techniques permettant de faciliter l'acquisition de la lecture et de l'écriture.

Elle concerne près de 4500 écoles bilingues utilisant le bamanankan dans les régions de Ségou, Sikasso, Koulikoro et Bamako.

Le projet SIRA<sup>50</sup>, ou « le chemin de la lecture »<sup>51</sup>, a été initié en février 2016. Il est financé par l'USAID à hauteur de 30,5 milliards de francs CFA, pour une durée de cinq ans<sup>52</sup>.

Ce programme est placé sous la tutelle du Ministère de l'Éducation Nationale<sup>53</sup>, il accompagne les efforts de ce département en faveur de la généralisation du curriculum bilingue dans les académies homogènes bambaraphones (Ségou, Koulikoro, Sikasso et district de Bamako) et **appuie plus particulièrement l'amélioration de l'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture en Bamanankan des élèves de 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> années du cycle fondamental** dans les écoles publiques et communautaires.

Le programme comporte trois volets, pédagogique, institutionnel et communautaire :

1. Le volet pédagogique concerne l'amélioration des stratégies d'apprentissage en offrant des formations aux cadres, enseignants et en produisant des matériels didactiques en bamanankan.
2. Le volet institutionnel vise à renforcer les politiques éducatives et les capacités du Ministère de l'Éducation Nationale.
3. Le dernier volet cherche à susciter l'implication

<sup>46</sup> « Pour autant, rappelons-le, ils (ces résultats) ne signifient pas que ces différences sont dues au programme ELAN lui-même » (Isabelle NOCUS, Philippe GUIMARD et Agnès FLORIN – 2016 – page 37). Il convient donc de compléter ces évaluations.

<sup>47</sup> Une partie du matériel est téléchargeable sur le site d'ELAN (<https://elan-afrique.org/ressources/outils-pedagogiques>).

<sup>48</sup> Mais, concernant ce dernier point (les disciplines non-linguistiques), notons qu'ELAN vient dernièrement (en 2020), d'élaborer un document sur l'apprentissage des mathématiques dans une perspective bilingue.

<sup>49</sup> Approche qui travaille de façon égale le décodage et l'encodage ; la compréhension et la production de textes.

<sup>50</sup> Selected Integrated Reading Activities (Activités Intégrées de lecture Selectives)

<sup>51</sup> « Sira » signifie « la route » en bamanankan, il s'agit d'un terme issu du terme arabe, « sirât », signifiant « voie » ou « chemin »

<sup>52</sup> Programme mis en œuvre par Education Development Center (EDC) et ses partenaires : School to School International (STS), Save the Children, Œuvre Malienne d'Aide à l'Enfance au Sahel (OMAES), Cowater Sogema et l'Institut pour l'Éducation Populaire (IEP)

<sup>53</sup> <http://www.omaes.org/>

des communautés et des partenaires privés à travers des études sur les représentations et des formations adressées aux parents.

En partenariat avec le Ministère de l'Éducation Nationale, le projet mène également des études et des évaluations pour mesurer l'impact des interventions bilingues sur les gains d'apprentissage des élèves et la performance des enseignants.

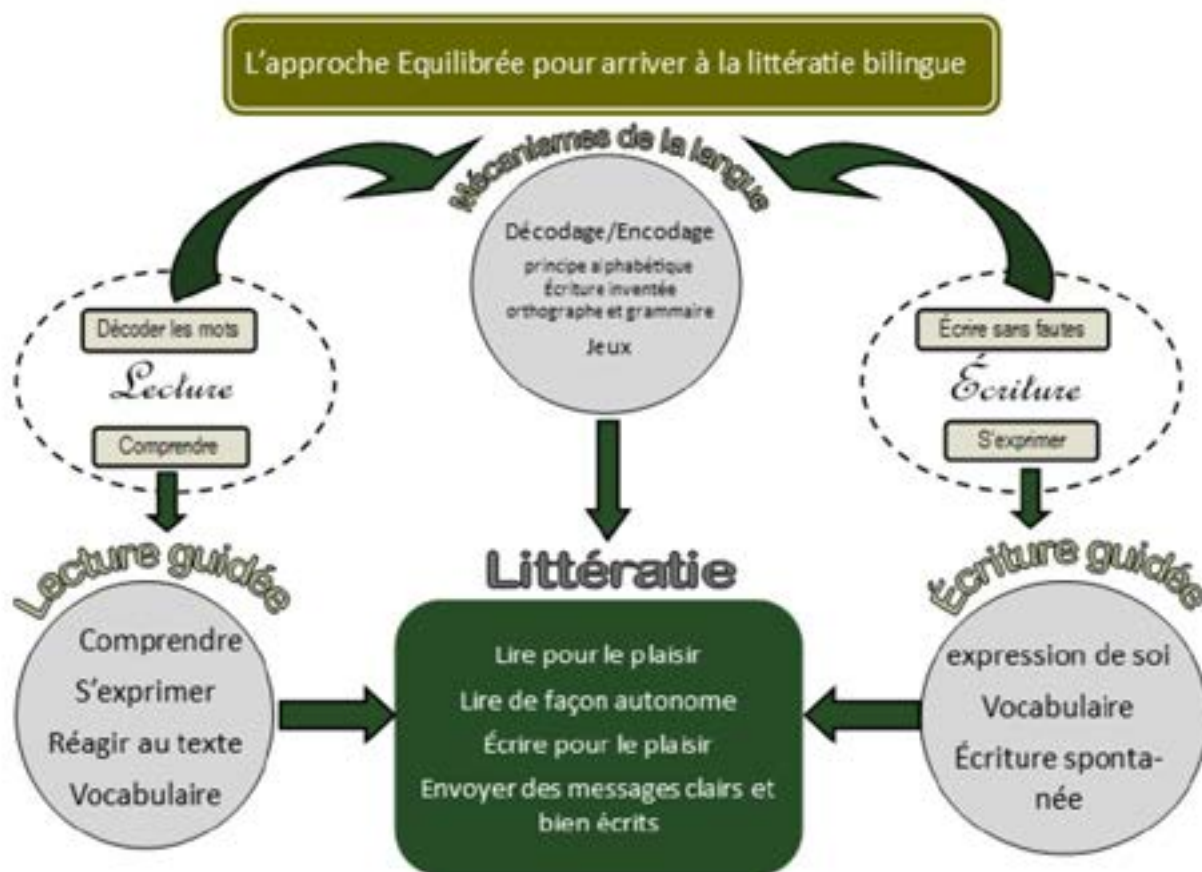
En ce qui concerne la formation des maîtres, le site de l'Institut International de la Planification de l'Éducation de l'UNESCO (IIEP/UNESCO) indique que les enseignants des écoles SIRA :

« [...] sont formés à une approche de l'apprentissage

de la lecture, basée sur la conscience phonémique, le décodage des mots, et la compréhension plutôt que sur les méthodes traditionnelles de mémorisation à travers la répétition. De même, des outils didactiques ont été conçus, dont des manuels en Bamanankan et un abécédaire rimé en chanson. L'apprentissage de l'élève dans sa langue maternelle, en plus d'intégrer une dimension ludique et d'éveiller ainsi son intérêt, lui permet de se sentir plus à l'aise dans son environnement, et de participer activement en classe »<sup>54</sup>.

L'initiative SIRA s'appuie sur l'approche équilibrée (AEq), qui est schématisée comme suit dans le *Guide de l'enseignant SIRA* :

Figure 2, les piliers de l'approche équilibrée SIRA (page 5 du Guide de l'enseignant, 2017)



Sont visibles, dans ce schéma, les trois « piliers » de la démarche, à savoir :

- les mécanismes de la langue,
- la lecture et compréhension de textes,
- l'écriture et expression écrites.

En classe, les outils privilégiés par cette approche sont les nouvelles de la classe, l'apprentissage intensif du principe alphabétique, les jeux, les techniques de décodage.

<sup>54</sup><https://learningportal.iiep.unesco.org/fr/blog/usaïd-mali-sira-enseigner-la-lecture-écriture-en-langue-nationale>

### 3.2.2.1 Évaluation de l'impact du programme SIRA sur le niveau des élèves

#### 3.2.2.1.1 Évaluation en fin de 2<sup>ème</sup> année SIRA

Une évaluation à mi-parcours réalisée en 2018 **au sein des écoles SIRA**, après deux années de mise en œuvre du projet et visant à déterminer le « pourcentage des apprenants qui, avec l'assistance du Gouvernement US, démontre la fluidité de lecture et la compréhension d'un texte du niveau **de fin de la 2<sup>ème</sup> année** » a montré les résultats ci-après<sup>55</sup>.

**Tableau N° 6 : Synthèse des résultats EGRA du Midline SIRA en 2018**

Sous-tâches	Bamako		Koulikoro		Ségou		Sikasso		Total	
	Moyen-ne	% zéros	Moyen-ne	% zéros	Moyen-ne	% zéros	Moyen-ne	% zéros	Moyen-ne	% zéros
Identification du son initial de 10 mots (nombre de sons identifiés)	5.6	15.1%	5.8	22.4%	6.1	18.5%	6	14.7%	5.9	18.1%
Lecture de graphèmes (nombre de graphèmes lus par minute sur 100)	22.4	7.5%	29.8	7.3%	28.2	8.5%	30.1	4.4%	28.6	6.7%
Lecture de mots familiers (nombre de mots lus par minute sur 45)	6.4	45.7%	10.5	30.6%	10.9	34.2%	10.6	31.1%	10.1	33.7%
Lecture de mots inventés (nombre de mots lus par minute sur 50)	4.4	53.0%	7.7	37.6%	8	40.6%	7.5	39.0%	7.3	40.8%
Lecture d'une histoire de 52 mots (nombre de mots lus par minute)	6.9	58.5%	11.6	42.6%	12.2	45.8%	11.6	40.3%	11.1	44.8%
Compréhension du texte lu (nombre de réponses correctes sur 7 questions posées)	0.5	81.5%	0.9	69.0%	1	66.5%	0.8	71.9%	0.9	71.1%
Compréhension à l'audition (nombre de réponses correctes sur 7 questions posées)	4.8	1.3%	5.1	0.7%	4.9	2.0%	4.9	1.3%	4.9	1.3%

Source : Tableau reconstitué à partir des données EGRA 2018

Ce tableau fait apparaître un bon score en compréhension écrite, ce qui témoigne de l'acquisition de bonnes capacités de décodage de l'écrit, élément important en lecture ; mais on constate une faiblesse à l'oral au niveau de la compréhension à l'audition.

cela traduit le fait que les méthodes didactiques utilisées par SIRA s'appuient davantage sur la lecture-écriture que sur la compréhension et la production orale.

D'après les personnes interviewées lors de l'enquête,

<sup>55</sup>Toutes les évaluations ont porté exclusivement sur le bamanakan. En 2<sup>ème</sup> année, le français est enseigné uniquement à l'oral. Le niveau des élèves en fin 2<sup>ème</sup> année ne leur permet pas de lire un texte en français puisque le transfert vers le français en écriture se fait surtout à partir de la 3<sup>ème</sup> année.

### 3.2.2.1.2 Comparaison du niveau des élèves des écoles SIRA en 2015 et 2018

Le tableau suivant présente une comparaison des résultats en lecture à deux périodes différentes : celle précédant le démarrage de SIRA, en 2015 d'une part, et d'autre part, en 2018, deux ans après sa mise en œuvre.

**Tableau 7 : Comparaison des résultats des écoles SIRA en lecture entre 2015 et 2018**

Indicateurs	Année	Régions			Total*
		Koulikoro	Ségou	Sikasso	
Nombre de graphèmes par minute	2015	17.3	18.3	11.8	15.3
	2018	29.8	28.2	30.1	29.5
Nombre de mots familiers par minute (dans une grille)	2015	5.4	5.9	2.1	4.2
	2018	10.5	10.9	10.6	10.7
Nombre de mots inventés par minute	2015	3.2	3.6	1.3	2.5
	2018	7.7	8.0	7.5	7.7
Nombre de mots familiers (dans une petite histoire) par minute	2015	5.9	5.4	2.1	4.1
	2018	11.6	12.2	11.6	11.7
Nombre de bonnes réponses (sur la petite histoire)**56	2015	0.3	0.2	0.1	0.2
	2018	0.9	1.0	0.8	0.9
% des élèves pouvant lire au moins 31 mots familiers par minute	2015	5.2%	6.0%	0.2%	3.2%
	2018	13.0%	15.3%	13.1%	13.7%

Source : Tableau reconstitué à partir des données EGRA 2018

\* : Les différences des moyennes sont toutes significatives à 1%

\*\*56 : 7 questions ont été posées en 2018, contre 5 en 2015.

Il ressort du tableau ci-dessus une amélioration significative des performances entre 2015 et 2018 dans toutes les régions concernées et dans les différents domaines de lecture évalués.

### 3.2.2.2 Comparaison entre écoles publiques et communautaires SIRA

Une autre comparaison faite lors de cette évaluation EGRA (qui, pour rappel, a concerné uniquement les écoles de l'initiative SIRA), est relative aux

scores moyens selon le statut école publique/école communautaire. Les élèves testés dans les écoles publiques représentent 80% de l'échantillon contre 20% pour les écoles communautaires. Le tableau ci-dessous montre que les élèves scolarisés dans les écoles communautaires obtiennent des scores supérieurs à ceux de leurs camarades des écoles publiques dans tous les domaines.

**Tableau 8 : Performance des élèves de l'initiative SIRA selon le statut des écoles**

Indicateurs	Statut de l'école	
	Communautaire	Publique
Nombre de graphèmes corrects lus par minute	32.1	27.5
Nombre de mots corrects lus par minute (mots familiers)	11.6	9.6
Nombre de mots corrects lus par minute (mots inventés)	8.4	6.9
Nombre de mots corrects lus par minute (petite histoire)	12.8	10.6
% des élèves pouvant lire au moins 31 mots familiers par minute	14.9%	12.0%

Source : Tableau reconstitué à partir des données EGRA 2018

La sur-performance des écoles communautaires comparativement aux écoles publiques pourrait s'expliquer par les effectifs plus faibles dans les premières, dans la mesure où les écoles communautaires ont en moyenne un effectif de 24 élèves dans les classes de 2<sup>ème</sup> année, contre 47 élèves dans les écoles publiques.<sup>57</sup>

<sup>57</sup>Projet USAID/Mali SIRA 2018 : Évaluation à mi-parcours, mai 2018

### 3.2.2.3 Analyse de l'initiative SIRA lors de l'enquête de terrain

Cette approche SIRA a donné un souffle important et dynamisant dans la conception et la mise en œuvre innovante de l'enseignement des langues nationales, à travers un matériel pédagogique, des formations et un suivi jugés appréciables par les personnes interrogées lors de l'enquête.

Plusieurs acteurs éducatifs ont constaté par ailleurs que les élèves apprenaient plus rapidement à lire et écrire dans leur langue grâce au fait que « le maître organise beaucoup d'activités notamment les nouvelles de la classe, l'apprentissage intensif du principe alphabétique, les jeux, les techniques de décodage et surtout ce qui est novateur, c'est l'EIR (Émission Inter Radio<sup>58</sup>) ».

L'autre point fort de SIRA, relevé par les acteurs interrogés, concerne l'intégration du volet communautaire. Le projet établit en effet un partenariat fructueux avec les parents d'élèves et les organisations communautaires, notamment les Comités de Gestion Scolaire (CGS), les Associations de Parents d'Élèves (APE) et les Associations des Mères d'Élèves (AME), dans le but d'entreprendre des actions à la maison et à l'école qui auront un impact positif sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans les classes de 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> années.

En effet, comme énoncé sur le site de l'Institut International de la Planification de l'Éducation de l'UNESCO (IIEP/UNESCO) à propos du projet SIRA<sup>59</sup> : « Les parents sont directement impliqués dans l'évaluation de la performance de l'école, à travers l'utilisation de bulletin de performance ou tableau de bord d'école. Cet outil permet de nourrir un dialogue avec la communauté scolaire : les parents participent notamment à la conception du plan d'amélioration de l'établissement sur base des résultats de leur évaluation. »

Cependant, malgré ses apports positifs indéniables, certains aspects de cette initiative ne sont pas suffisants dans la perspective d'une mise en œuvre généralisée du bilinguisme au Mali.

D'abord, cette initiative s'est limitée à une seule langue (le Bamanankan<sup>60</sup>), même si le ministère a procédé à la transposition de cette méthodologie à d'autres langues nationales enseignées au Mali.

Par ailleurs, son optique est essentiellement monolingue (L1) puisqu'elle ne se réfère pas à un processus didactique concret de transfert vers le français, même si, par son approche pédagogique sur la lecture-écriture, elle peut faciliter le passage au français.

De plus, elle ne couvre que les premiers apprentissages (1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> années du primaire). De ce point de vue, on peut l'assimiler à un bilinguisme transitionnel à sortie précoce.

Or, pour les enseignants de l'initiative SIRA, ceci constitue un problème important car les élèves qui accèdent à la 3<sup>ème</sup> année se voient reversés très généralement dans un système monolingue (en français) et s'y trouvent finalement plutôt défavorisés dans leurs acquis en langue française, surtout en première année de transition (la 3<sup>ème</sup>) et par rapport à leurs camarades qui ont effectué leur scolarité en français.

Enfin, le projet SIRA parvient à son terme en 2021, et les divers acteurs interrogés durant notre enquête demeurent sceptiques quant à la poursuite du projet : « Dans nos classes de première et deuxième année, c'est l'approche SIRA pour le moment. D'après nos responsables, le projet SIRA vient de prendre fin, on est inquiet. » (Directeur d'école Bamako).

---

<sup>58</sup>Activité mise en œuvre afin de développer la compréhension orale chez les apprenants.

<sup>59</sup><https://learningportal.iiep.unesco.org/fr/blog/usaid-mali-sira-enseigner-la-lecture-ecriture-en-langue-nationale>

<sup>60</sup>Dans un pays multilingue comme le Mali, le choix du bamanankan pose problème car il donne l'impression de vouloir prioriser une langue dominante sur les autres.

### 3.2.3 Les initiatives ELAN et SIRA : quelles perspectives ?

Les apports des initiatives ELAN et SIRA sont indéniables. Les évaluations des résultats des élèves ainsi que les enquêtes menées auprès des acteurs éducatifs dans le cadre de cette étude montrent en effet combien ces deux programmes ont été bénéfiques sur les plans institutionnel, didactique, pédagogique et communautaire.

Néanmoins, le fait que la couverture du bilinguisme scolaire dans le pays **demeure tributaire de ces deux programmes pilotés par des PTF constitue un défi à relever**, notamment parce que ces deux initiatives :

- sont limitées dans le temps (SIRA a pris fin en 2021) ou en termes d'effectifs (ELAN n'a pas poursuivi l'extension de son échantillon) ;
- sont limitées dans le choix des langues nationales enseignées (1 seule langue nationale pour SIRA, 4 pour ELAN).

Se posent donc les questions du suivi/financement des projets après le départ des PTF et des possibilités de généralisation, en particulier dans les zones géographiques où les langues premières des enfants n'ont pas été instrumentées par SIRA et ELAN.

**Les acteurs éducatifs craignent un essoufflement ou un retour au système monolingue classique si l'Etat n'intervient pas pour pérenniser ces deux initiatives.**

## 4. L'enseignement bi-plurilingue au Mali : analyse

### 4.1 L'adhésion des acteurs éducatifs aux avantages de l'enseignement bi-plurilingue

Les enquêtes ont permis de recueillir des déclarations positives concernant le recours aux langues nationales et l'intérêt d'en faire des langues d'enseignement : attachement à l'environnement de l'élève et sa culture locale, rapidité des apprentissages, effets positifs sur les apprentissages non linguistiques et aussi sur celui

du français, valorisation des langues et des cultures locales, meilleure motivation à l'apprentissage. Autant de représentations positives qui rejoignent de nombreuses études sur l'utilité du bilinguisme scolaire, utilité confirmée récemment lors du PASEC 2019<sup>61</sup>.

Ce qui confirme bien que le problème n'est pas aujourd'hui de savoir s'il faut ou non introduire les langues nationales à l'école, mais de voir comment le faire dans les meilleures conditions.

### 4.2 Les écarts entre les objectifs visés par le curriculum et sa mise en œuvre

Lors des entretiens, nous avons constaté que les définitions et représentations des acteurs éducatifs concernant « l'enseignement bi-plurilingue » étaient diverses. Par exemple, certains enseignants définissent le bilinguisme scolaire comme « un enseignement où la langue nationale sert de béquille et permet aux élèves de mieux maîtriser le français ». Pour eux, le bilinguisme scolaire vise donc à privilégier la langue française. D'autres, en revanche, pensent que l'objectif de l'enseignement bilingue est de valoriser les langues nationales au détriment du français.

Cette diversité de représentations chez les acteurs éducatifs interviewés pourrait être liée à deux facteurs :

- Une méconnaissance des orientations pédagogiques et des contenus du curriculum par les acteurs éducatifs (faute de formations et/ou de sensibilisation aux contenus du curriculum et parce que le curriculum bilingue malien n'est ni finalisé, ni facilement accessible) ;
- Des difficultés dans la mise en œuvre du curriculum qui influent sur les représentations des acteurs éducatifs.

Or, contrairement à ce que certains acteurs éducatifs semblent penser, au Mali, comme dans de nombreux pays d'Afrique de l'Ouest, le curriculum n'est ni « en faveur des langues nationales », ni « en faveur du français ». En réalité, c'est le modèle transitionnel de sortie précoce qui est mis en œuvre dans les classes, au lieu du modèle de transition de sortie tardive,

<sup>61</sup>Mignot Christelle, « Analyse des représentations sociales des langues et de l'enseignement bi-plurilingue auprès d'enseignants et futurs enseignants en Afrique francophone subsaharienne ». *Edition des Archives contemporaines, sous presse*



préconisé par le système éducatif. Cette orientation officielle est pourtant conçue pour permettre aux apprenants de continuer leur éducation dans leur langue maternelle tout au long du cycle fondamental en partenariat avec la langue française.

À ce sujet, il est précisé dans le *Cadre général d'orientation du curriculum de l'enseignement fondamental du Mali* (2000), que :

« Au regard des exigences du bilinguisme fonctionnel adopté comme mode de communication en matière d'éducation, il convient d'observer strictement les règles du bilinguisme de maintien prescrivant le même statut aux deux langues en présence (français et langue maternelle). Cela implique que ces deux langues soient considérées comme langues d'enseignement tout au long du cycle fondamental » (page 34).

Lorsqu'elle est correctement mise en œuvre, cette approche du bilinguisme permet de déboucher sur un bilinguisme fonctionnel parce qu'il donne à l'enfant la possibilité de disposer du temps nécessaire pour atteindre un bon niveau dans les deux langues. **Il convient cependant de faire la différence entre les objectifs visés et les actions réalisées sur le terrain** (qui permettent l'atteinte des objectifs).

En effet, sur le terrain, dans toutes les régions du Mali, on constate que l'enseignement bilingue concerne souvent exclusivement les premières années de l'enseignement primaire et que la langue première de l'enfant est souvent soustraite très tôt de la scolarité de l'enfant (dès la 3<sup>ème</sup> année), même si indirectement la langue première a préparé ce passage à une langue seconde.

Le fait que les élèves n'aient pas la possibilité de suivre leur scolarité en deux langues au-delà du niveau 1 de l'enseignement fondamental s'explique principalement par deux raisons :

- Le fait que certains projets expérimentaux ne couvrent pas tous les niveaux du primaire ;
- Le fait que les curricula bilingues de niveaux II et III n'aient été finalisés que très récemment et que le niveau IV n'ait pas encore été conçu.

Ce fonctionnement affecte non seulement l'impact des initiatives bilingues en classe, mais aussi les perceptions de l'enseignement bi-plurilingue par les acteurs éducatifs (qui pensent que la langue première

n'est « qu'une béquille », ou qu'elle est une fin en soi) ou par certains parents (qui perçoivent l'enseignement bi-plurilingue comme un enseignement « au rabais »). Pourquoi existe-t-il un tel écart entre ce que prévoit le curriculum et sa mise en œuvre ?

## 4.3 Obstacles à la mise en œuvre du curriculum bilingue

L'enquête de terrain a permis de recueillir de nombreuses opinions concernant les difficultés liées à la mise en œuvre de l'enseignement bilingue. Les principaux obstacles que les personnes interrogées ont évoqués sont liés à la formation des acteurs pédagogiques, à l'indisponibilité des matériels didactiques, au manque de suivi des enseignants de classes bilingues, aux blocages dans la décentralisation effective de la politique éducative, au manque d'instrumentation de certaines langues nationales et aux limites de « la démarche projet » incompatible avec une approche système.

### 4.3.1 L'inadéquation des formations initiales des enseignants

Actuellement, la formation des enseignants du premier cycle de l'enseignement fondamental s'effectue à travers l'enseignement normal, dispensé principalement à l'Institut de Formation des Maîtres (IFM). Les élèves-maîtres sont recrutés par voie de concours parmi les titulaires du DEF pour 4 ans de scolarité et parmi les titulaires du BAC pour une période de 2 ans.

La qualité de la formation des enseignants a fait l'objet de vives critiques par divers acteurs de l'éducation. Ces critiques ont porté non seulement sur le contenu général des formations dispensées via les IFM, **mais aussi sur le manque de prise en compte de la didactique bilingue dans la formation des enseignants.**

**En effet, même si le Ministère de l'Éducation Nationale a élaboré, validé techniquement et politiquement le curriculum de l'Enseignement Normal en congruence avec le curriculum bilingue de l'enseignement fondamental en 2017** (afin que les contenus de la formation des maîtres dans les IFM soient en conformité avec le curriculum bilingue), **à ce jour, ce programme n'est toujours pas mis en exécution.**

Aussi, la formation initiale des enseignants du premier cycle de l'enseignement fondamental chargés des classes de la scolarisation bilingue L1-L2 est la même que celui des enseignants chargés des classes monolingues. Or, le programme de linguistique et de didactique « monolingue » ne répond pas aux besoins d'une formation efficace des élèves-maîtres appelés à enseigner les langues nationales et le français dans une perspective didactique bilingue.

De même, le projet de création d'une filière de formation des professeurs d'IFM au sein de l'ENSup (École Normale Supérieure) n'a pas encore été réalisé, alors que l'étude de faisabilité, qui a été conduite en 2018, a été suivie de l'élaboration des référentiels de compétences pour la création d'un master en didactique bilingue « langue maternelle/français ».

#### 4.3.2 Le manque de compétences des enseignants en transferts « L1-français »

Compte tenu du manque de formation des enseignants en didactique bilingue (manque de formations initiales comme continues), les enseignants, les directeurs d'école, les conseillers pédagogiques, les directeurs des centres d'animation pédagogique et les directeurs d'académie interviewés lors de notre enquête ont déploré le fait que beaucoup d'enseignants ne maîtrisent pas assez les langues nationales dans lesquelles ils sont censés enseigner et/ou qu'ils manquent de compétences pour enseigner ces langues. Aussi, les compétences de ces enseignants sont-elles souvent trop limitées pour permettre la création d'activités métalinguistiques transférables méthodiquement d'une langue à l'autre.

Or, selon le Directeur national de l'enseignement normal :

« Un enseignant bilingue doit, obligatoirement maîtriser les deux mediums, il ne peut pas être efficace s'il ne connaît pas les structures syntaxiques, morphologiques et morphosyntaxiques de la langue 1. Il ne peut non plus aider l'enfant s'il ne connaît pas les structures de la langue 2. C'est la première qualité qu'un enseignant doit avoir, parce que s'il ne connaît pas les deux langues, il ne peut pas connaître les difficultés que l'enfant rencontre. C'est d'ailleurs tout le sens de ce que nous avons eu à faire avec l'OIF en mettant en place les bi-grammaires (langue nationale

et français) parce que la démarche des bi-grammaires, c'est effectivement de pouvoir détecter les difficultés que pourrait avoir l'enfant quand il passe à la langue 2. Faire la comparaison avec ce qu'il connaît dans sa langue pour pouvoir montrer la différence de mécanisme et l'aider à comprendre, c'est ça le fondement de la bi-grammaire. **Donc le profil souhaité de l'enseignant bilingue au Mali, c'est de pouvoir maîtriser les structures grammaticales des langues 1 et 2 pour pouvoir faire la comparaison et aider les enfants à comprendre la difficulté qu'ils ont en face.** »

Cette comparaison entre les langues évoquée par le Directeur national renvoie aux **transferts linguistiques et d'apprentissage**, qui, selon le Responsable « Suivi et évaluation » au MEN, « **constituent du point de vue pédagogique une des grosses difficultés dans la mise en œuvre de cette approche.** »

L'un des éléments didactiques du transfert linguistique est le développement par l'élève d'une réflexion sur le fonctionnement des deux langues de la classe (sa langue première et le français) et leur comparaison, même à des degrés élémentaires. Selon Bruno Maurer, « si l'école peut apporter un plus, par rapport au milieu, c'est dans la mise en place de situations de réflexion sur le fonctionnement de la langue, la découverte des unités qui la composent » (Maurer, 2007 : 18). La pratique par les apprenants d'activités métalinguistiques permet de faire des ponts entre la L1 et la L2.

**Or, les contenus du programme national ne prennent pas suffisamment en compte le processus de passage de la L1 vers le français.** Par conséquent, par manque de formation et d'outillage dans le domaine du transfert, les enseignants **éprouvent souvent des difficultés à gérer efficacement leurs classes bilingues.**

A cet égard, lors du tournage du documentaire *J'apprends si je comprends*<sup>62</sup> au Mali, documentaire consacré à l'enseignement bi-plurilingue, l'équipe de Solidarité Laïque a constaté que, faute de formations :

<sup>62</sup><https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03143017>

- « Certains enseignaient de classes bilingues animaient leurs cours uniquement en français, sans tenir compte du curriculum bilingue.
- D'autres énonçaient d'abord leurs consignes en français, puis les traduisaient systématiquement en L1.
- D'autres animaient leurs cours en français en début de semaine, puis animaient les mêmes leçons avec les mêmes contenus en langue nationale en fin de semaine.
- Ceux qui mettaient en œuvre ces transferts étaient très minoritaires dans les classes où nous avons mené nos tournages, surtout à partir de la troisième année de l'école primaire ».

Le rapport de l'AFD « Système d'accompagnement professionnel et de formation des enseignants au Mali » soulève les mêmes difficultés concernant la question des transferts : « **Le transfert des langues premières vers la langue seconde (3<sup>ème</sup> année du primaire) doit encore faire l'objet d'un appui spécifique.** » (AFD, 2019, p. 9).

### 4.3.3 Manque d'adéquation entre le curriculum bilingue et les examens « monolingues »

Par ailleurs, comme énoncé par Colette Noyau<sup>63</sup>, il existe des divergences entre les curricula bilingues, et les évaluations certificatives monolingues. L'auteure précise en effet dans son article *Les divergences curriculum - évaluation certificative dans les écoles primaires bilingues de pays du sud* que :

« Nulle part dans ces évaluations on ne tient compte des rapports entre la L1 et le français, même là où le curriculum prévoit explicitement de s'appuyer sur la L1 pour développer le français comme outil, et sur la capacité à utiliser la L1 pour développer celle à utiliser le français pour apprendre (Mali). [...] Ces transferts encouragés voire organisés ne sont pas considérés au moment d'évaluer, puisqu'on a affaire à des évaluations monolingues juxtaposées ».

Aussi, propose-t-elle, en guise de recommandation : « Il est de la responsabilité des concepteurs de programmes de veiller à cette cohérence entre curriculum et dispositif de certification, et à la lisibilité des liens qui les unissent, pour que les élèves vivent leurs apprentissages et leur préparation aux épreuves finales comme un tout ».

### 4.3.4 Manque d'efficacité du suivi-évaluation des enseignants par les CA

Au Mali, le principal mécanisme de suivi-évaluation et de formation des maîtres est la communauté des apprentissages (CA).

Comme énoncé dans le *Rapport pays du projet de recherche sur la formation initiale et continue des enseignants en Afrique* (FICEA 2011 : 5) :

« La communauté d'apprentissage désigne la communauté que constituent les enseignantes et les enseignants d'une école avec leur directrice ou directeur et parfois certaines personnes ressources du milieu, dans le but d'analyser les pratiques pédagogiques qui ont cours dans l'école, d'identifier les besoins de formation continue de l'équipe enseignante et de ses membres, de mobiliser les ressources nécessaires et de mettre en œuvre les actions de formation souhaitées ».

Notons, au sujet de ces CA, qu'elles ont connu deux schémas d'implantation sur le terrain :

- la CA des maîtres au service des enseignants d'une seule école (publique)
- la CA des maîtres au service des enseignants d'un groupement d'écoles (publique, communautaire, medersa) et basée dans une des écoles du groupement.

Les CA s'inscrivent dans le schéma de la décentralisation car elles sont en relation avec les services déconcentrés de l'éducation (CAP, AE, IFM) et les autres intervenants locaux dans le domaine de l'éducation (ONG, syndicats). Leur atout est d'accompagner les enseignants tout au long de leur carrière et de permettre à ces derniers de progresser sur les plans didactiques et pédagogiques, grâce à leurs pairs.

**Mais l'enquête de terrain a révélé le manque de prise en compte des besoins des classes bilingues sur ce volet du suivi constitués par ces réseaux d'enseignants ou d'écoles (de communautés d'apprentissage).** Le suivi de proximité des enseignants concernés par l'enseignement bilingue mérite donc d'être renforcé, via, notamment, un renforcement de ces structures locales décentralisées.

<sup>63</sup>Noyau Colette, « Les divergences curriculum - évaluation certificative dans les écoles primaires bilingues de pays du sud : conséquences du point de vue de l'acquisition du bilinguisme. », 'Curriculum, programmes et autres itinéraires en langues et cultures (FLS-FLE)'. *Le Français dans le Monde - Recherches et applications*, n° 49, 2011, pp. 137-154.

### 4.3.5 Des espoirs dans le cadre du PRODEC 2

Pour pallier les lacunes mentionnées ci-dessus (en particulier l'insuffisance de congruence dans les IFM entre les contenus de formation en langues et les besoins du curriculum bilingue du fondamental ; programme de linguistique et de langues nationales des IFM non adapté pour répondre aux besoins d'une formation efficace des élèves-maîtres appelés à enseigner les langues nationales et le français dans une perspective didactique bilingue), de nombreux efforts ont été faits et continuent d'être faits.

Ainsi, dans le cadre du PRODEC 2, qui accorde une place de choix à la promotion de l'enseignement bilingue, plusieurs actions de formation et d'ateliers d'ingénierie pédagogique ont été menées afin d'améliorer la qualité de la formation initiale et continue des enseignants maliens à travers une meilleure prise en compte de l'enseignement bilingue.

En outre, plusieurs formations continues ont été organisées récemment à l'attention des formateurs des Instituts de Formation de Maîtres dans le domaine de la didactique du bi-plurilinguisme. Les acteurs interrogés lors de l'enquête ont cité, pour exemple, les formations de Ségou, Kangaba, Mopti, Kita et Koutiala qui se sont tenues du 16 au 21 novembre 2020 et qui ont été organisées par la Direction Nationale de l'Enseignement Normal (DNEN), avec l'accompagnement du projet PROF/Union européenne sous la direction du MEN à l'attention d'une trentaine de participants par localité.

D'autres ont mentionné l'atelier de juillet 2021 (du 11 au 19 juillet) consacré à la conception d'un module de formation en didactique bi-plurilingue destiné à des professeurs d'IFM chargés de LC (Langue et Communication), à des conseillers pédagogiques et à des directeurs d'écoles. Cet atelier, organisé par la DNEN, dans le cadre de son partenariat avec l'Institut de la Francophonie pour l'Éducation et la Formation (IFEF), a mobilisé les différentes structures centrales et déconcentrées impliquées dans la formation et la gestion des enseignants ainsi que des enseignants-chercheurs. Cet atelier, qui s'est déroulé dans un esprit de décloisonnement entre l'enseignement supérieur et l'éducation nationale, visait la production de ressources afin de mettre en cohérence les contenus bilingues

au niveau des différents ordres d'enseignement. Ledit atelier constituait un prélude à un autre atelier de formation qui ciblera 225 participants (dont des professeurs du domaine Langues et Communication de trois Instituts de Formation de Maîtres (IFM) situés en zone bambaraphone, des directeurs d'écoles et des conseillers pédagogiques des CAP des zones d'implantation des trois IFM).

Enfin, des sessions de formation au curriculum et à la transcription des langues nationales sont organisées chaque année pour les professeurs des Instituts de Formation des Maîtres (IFM). Ce qui ne se faisait pas auparavant. Mais les personnes interrogées déplorent le fait que ces formations sont souvent trop courtes et « en décalage avec leurs programmes » ; une analyse objective des offres de formation dans ces instituts pourrait permettre de vérifier ces déclarations.

### 4.3.6 Les problèmes de disponibilité des matériels didactiques

La dotation des élèves et des enseignants en manuels scolaires<sup>64</sup> de qualité et en nombre suffisant dans les principales disciplines académiques est un impératif pour l'amélioration de la qualité des enseignements/apprentissages. Or, force est de constater que les élèves disposent de très peu de manuels. Le tableau ci-dessous illustre cette situation :

**Tableau 9 : Ratios manuels scolaires-élève au primaire – 2018-2019**

Niveau	Français	Langue Nationale	Math
1 <sup>re</sup> année	0,76	0,66	0,62
2 <sup>e</sup> année	0,59	0,51	0,57
3 <sup>e</sup> année	0,59	0,25	0,69
4 <sup>e</sup> année	0,52	0,15	0,64
5 <sup>e</sup> année	0,51	0,11	0,59
6 <sup>e</sup> année	0,52	0,12	0,65
<b>Moyenne</b>	<b>0,59</b>	<b>0,32</b>	<b>0,63</b>

Source : Rapport d'analyse des indicateurs 2014-2019 CPS

Les données de ce tableau montrent que la moyenne du ratio manuels scolaires-élève pour le français et les mathématiques au premier cycle du fondamental

Voir, en ANNEXE 1, la présentation de la politique du livre au Mali.

oscille entre 0,59 et 0,63 en 2018. Il y a donc **approximativement un manuel pour deux élèves pour les matières mentionnées. Ce ratio est encore plus faible dans les langues nationales, soit 0,32 manuel par élève. Autrement dit environ 1 manuel pour 3 élèves, en moyenne, mais ce ratio tombe à 1 manuel pour 6 à 10 élèves durant les trois dernières années du cycle.**

### 4.3.7 Le nombre de langues nationales enseignées et leur instrumentation

L'approche curriculaire bilingue dans l'enseignement fondamental au Mali, comme dans d'autres pays de la région, bute en outre sur un défi lié à la **multiplicité des langues dans le pays.**

En effet, le rapport entre le nombre d'enseignants disponibles d'une part et les onze langues nationales enseignées est déséquilibré. Il est très difficile de trouver des enseignants locuteurs de certaines langues premières enseignées à l'école, notamment le hasania et le malinke, et dans une moindre mesure le mamara et le bomu. Le responsable de la formation initiale des enseignants au Mali a souligné cet aspect : « il n'y a pas toujours une concordance entre le nombre de langues dans lesquelles il faut enseigner et le nombre d'enseignants disponibles. Par exemple, si vous voulez faire un enseignement bilingue en bozo ou en bobo, je ne suis pas sûr qu'il y ait les ressources humaines disponibles ; d'où la nécessité de faire une étude sociolinguistique par académie pour voir exactement de combien d'enseignants on dispose pour chaque langue et en fonction de cela, essayer de mettre en place ce programme. » (Directeur National de l'Enseignement Normal).

Un autre obstacle est lié à l'instrumentation des langues nationales du Mali : « Il y a un problème au niveau même de la description systématique des langues qui, souvent n'est pas tout à fait opérée dans certaines langues. Il y a des langues peu décrites et par conséquent, elles ne sont pas instrumentées. Il n'y a pas beaucoup de documents dans ces langues. » (Responsable Initiative SIRA)

Il est évident que le choix et le nombre de langues à intégrer dans le système éducatif doivent obéir à des critères objectifs, d'ordres sociolinguistique, éducatif et institutionnel, liés, entre autres, à leur instrumentation,

au nombre de locuteurs, aux possibilités logistiques du pays (disponibilité des outils pédagogiques appropriés, formation adéquate des acteurs...).

### 4.3.8 Des blocages dans la mise en œuvre de la politique de décentralisation

Depuis deux décennies, le Mali s'est résolument engagé dans un processus d'évolution institutionnelle. La décentralisation et la déconcentration administrative, prévoyant le transfert de compétences de l'État vers les Collectivités Territoriales, constituent la matérialisation de cette mutation.

Au niveau éducatif, ce processus de décentralisation a induit de nouvelles pratiques dans la gestion de l'école. Entre autres nouveautés, la création des Comités de Gestion Scolaire (CGS) qui sont chargés du fonctionnement quotidien des écoles primaires publiques et des services de soutien du Ministère de l'Éducation Nationale, le Centre d'Animation Pédagogique (CAP) notamment. C'est le CAP qui procure une assistance technique telle que la formation et la gestion de l'allocation et de la distribution de certaines ressources du gouvernement central. L'Agence Nationale d'Investissement des Collectivités Territoriales (ANICT) est également un organe créé afin d'acheminer tous les financements d'infrastructure des bailleurs de fonds aux autorités locales.

**Mais l'enquête de terrain a mis en lumière le fait que la capacité de gestion des décisions en matière d'éducation au niveau local connaissait de réelles insuffisances et que le système de décentralisation pour la planification et la prestation de l'éducation mis en place depuis 1999 peinait à donner le rendement escompté.**

Une partie des acteurs éducatifs interrogés lors de l'étude ont en effet exprimé que :

- ce transfert de la gestion de l'école ne se matérialisait pas tout à fait sur le terrain ;
- la mobilisation des ressources humaines et financières ne suivait pas dans ce sens.

Plusieurs enseignants ont notamment déploré le fait que « les enseignants sont transférés aux collectivités par quota » sans prise en compte de leur choix en termes de mutation ou de leurs compétences (linguistiques notamment).

Ainsi, il arrive donc régulièrement que des enseignants soient mutés dans des localités dont ils ne parlent pas la langue. Impossible donc, pour eux, de mettre en place une didactique bi-plurilingue puisqu'ils ne partagent pas la langue première de leurs élèves.

La décentralisation devrait en principe contribuer à rationaliser la mise en œuvre locale du bilinguisme scolaire, notamment par l'affectation ciblée des enseignants en fonction des langues et des écoles, et par la distribution plus efficace des outils dans les écoles ...

#### 4.3.9 Manque de stabilité des enseignants à leurs postes

À travers leurs différentes initiatives bi-plurilingues, les Partenaires Techniques et Financiers cherchent à renforcer la formation des enseignants dans les écoles de leur échantillon. Néanmoins, l'étude a montré que la stabilité des enseignants à leur poste n'était pas assurée et que les enseignants formés de manière adéquate à l'éducation bilingue étaient susceptibles d'être mutés et de quitter l'école bilingue à tout moment. Inversement, des enseignants non formés au bilinguisme scolaire sont souvent mutés dans des structures éducatives à curriculum bilingue.

Or, ce cycle de mutations constitue un affaiblissement des initiatives en brisant la chaîne de constitution d'un personnel formé, compétent et expérimenté.

#### 4.3.10 La couverture du bilinguisme scolaire tributaire des PTF

Comme énoncé en troisième partie de ce rapport (paragraphe « les initiatives ELAN et SIRA, quelles perspectives ? »), on constate que la couverture du bilinguisme scolaire dans le pays demeure tributaire des programmes des Partenaires Techniques et Financiers et que les initiatives bilingues ont tendance à être interrompues lorsque les bailleurs cessent leur financement au terme d'un projet.

Ceci explique en partie le fait que les projets pilotes bilingues s'enchaînent au Mali depuis les années 1970 sans qu'aucune mise à l'échelle ne s'ensuive.

Or, ce manque de pérennité dans les initiatives bilingues (qui concerne de nombreux autres pays de la sous-région) joue en défaveur de l'enseignement bi-plurilingue et conduit parfois certains acteurs éducatifs, pourtant convaincus par les avantages du bilinguisme scolaire, à préférer un enseignement monolingue en langue française plutôt qu'un enseignement bilingue susceptible d'être interrompu lors de la fin d'un financement par un PTF.

## 5. Conditions à remplir pour généraliser l'enseignement bilingue

Durant l'enquête menée sur le terrain, les acteurs ont évoqué les conditions qu'ils considéraient comme étant à remplir pour la généralisation. Toutes les propositions ont été recensées et classées en dix rubriques.

### 5.1 Améliorer la formation des formateurs en didactique bi-plurilingue

Pour capitaliser les acquis de l'enseignement bilingue au Mali et envisager sa généralisation, il est indispensable de [sortir de l'approche projet et de faire de la formation des enseignants une priorité](#).

Cette étude a montré combien le manque de formation initiale en langues nationales et en didactique bi-plurilingue chez les enseignants a rendu difficile l'application des méthodes pédagogiques actives préconisées pour l'enseignement du curriculum bilingue. Elle a révélé, par ailleurs, un important décalage entre la formation théorique des enseignants et sa transposition didactique dans les classes.

Il convient donc de mettre à jour les contenus de formation initiale en y intégrant des modules consacrés à la gestion des classes bi-plurilingues.

Il est par ailleurs recommandé de former les directeurs et inspecteurs afin que ces derniers puissent accompagner efficacement les enseignants et de mettre en place une stratégie de contextualisation des

formations et de la production d'outils didactiques, associée à une spécialisation par aire sociolinguistique selon l'emplacement de l'IFM.

Il est nécessaire, enfin, de mettre à jour les contenus des formations à l'École Normale Supérieure afin de faire une plus large place à la didactique et à la pratique de l'enseignement dans les classes multilingues.

## 5.2 Produire des ressources pédagogiques bi-plurilingues et les mettre à disposition des enseignants et des élèves

Si les Partenaires Techniques et Financiers contribuent de manière efficace à la construction d'outils adaptés aux classes bilingues, il convient de poursuivre cet effort.

En effet :

« L'amélioration de la qualité des programmes bi-plurilingues passera nécessairement par la production de davantage de ressources, « notamment pour faciliter les transferts, y compris pour la 3<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup>, 5<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> années et pour le début du secondaire, car « trois ou quatre ans d'enseignement en langue maternelle ne suffisent pas » (Ouane et Glanz, 2011 *ibid.* p.31)<sup>65</sup>».

Il est important de renforcer la qualité des ressources pédagogiques qui établissent des articulations dans l'apprentissage des deux langues.

Il est crucial, enfin, d'améliorer les modalités d'acheminement des ressources et du matériel didactique en classe et de faire en sorte que les objectifs fixés dans le PRODEC 2, à savoir « la mise en œuvre effective de la politique du manuel scolaire et du matériel didactique révisée ainsi que l'achat et la mise à disposition des établissements scolaires à l'horizon 2030 de manuels à raison d'un ratio de 2 manuels/élève au fondamental 1 et de 4 manuels / élève au fondamental 2 » **concernent également les classes et les manuels bilingues.**

## 5.3 Préparer le terrain au niveau des langues nationales à utiliser

L'application du bilinguisme ayant buté sur des difficultés inhérentes aux usages des langues, dont certaines ne sont pas pour le moment suffisamment habilitées à être utilisées comme langue d'enseignement ou ne sont pas correctement utilisées par les enseignants (qui ne les maîtrisent pas ou qui ne maîtrisent pas leur didactique correspondante), il est recommandé de poursuivre les efforts concernant les langues nationales à utiliser, dans trois perspectives complémentaires :

- les outiller davantage au plan didactique pour qu'elles soient véritablement des langues de scolarisation, notamment du côté des supports didactiques et de la terminologie utilisée en classe ;
- former les enseignants dans ces langues, aussi bien au niveau du système linguistique qu'à celui de la didactique d'une langue première ;
- prévoir dans les cursus des IFM des modules de formation en langue nationale (volet linguistique et didactique) ainsi que qu'un module sur la didactique bi-plurilingue en faisant apparaître le recours au transfert de L1 au français ; ces modules faisant actuellement défaut dans les établissements de formation initiale.

## 5.4 Mettre en place une évaluation nationale pour mesurer les acquis des élèves de classes bilingues

L'étude a montré que les évaluations des acquis des élèves ont été initiées soit au niveau de dispositifs régionaux (EGRA et PASEC) soit en rapport avec les initiatives des PTF (SIRA et ELAN), sans qu'une évaluation appropriée soit intégrée à la réforme bilingue nationale.

Une évaluation des acquis des élèves qui sont concernés par le système bilingue, préalable à toute extension ou généralisation, devrait figurer comme une action à planifier et à mettre en place. Elle peut s'inspirer des dispositifs régionaux sans toutefois transposer entièrement leurs démarches évaluatives standardisées mais en étant plutôt ajustées aux réalités nationales.

<sup>65</sup>Mignot, C. , « J'apprends si je comprends » : pour une meilleure prise en compte des langues premières des enfants à l'école primaire. Projet de documentaire long métrage et de kit audiovisuel à l'attention des enseignants de classes bi-plurilingues ». Edition des Archives contemporaines (sous presse)

## 5.5 Concrétiser la politique de décentralisation

Pour améliorer la qualité des recrutements et le système des mutations des enseignants, il est nécessaire de concrétiser la politique de décentralisation et d'accorder davantage de pouvoirs aux collectivités.

Ceci pourrait en effet constituer une opportunité d'une gestion régionale et locale de la mise en œuvre du bilinguisme à différents niveaux. Il est nécessaire de faire converger les critères de choix : critères liés à la langue elle-même (qui doit être instrumentée), aux possibilités matérielles de sa mise en œuvre (matériel didactique) et critères liés aux demandes de la collectivité locale. Cette décentralisation favoriserait la répartition des enseignants en fonction de leur profil linguistique, et faciliterait l'acheminement du matériel didactique, ainsi qu'un suivi de proximité dans les écoles par les CAP.

## 5.6 Améliorer le suivi de proximité des enseignants de classes bilingues

Le suivi de proximité est le maillon faible de l'application du bilinguisme puisque dans la réalité les enseignants ont des possibilités réduites d'être encadrés soit par les inspecteurs, soit par les conseillers pédagogiques. Les structures abritant les communautés d'apprentissage (comme les CAP) gagneraient à être renforcées pour constituer un cadre d'échanges sur les pratiques bilingues au sein de l'établissement scolaire ou dans un groupe d'établissements.

## 5.7 Mettre en place une structure dédiée à la gestion de la généralisation du bilinguisme scolaire

Pour une éventuelle extension ou généralisation du bilinguisme scolaire, il convient de mettre en place une structure dédiée à la planification et au pilotage du bilinguisme scolaire, avec comme principales attributions de programmer les différents volets de la mise en œuvre du bilinguisme scolaire, de mieux définir la politique éducative en matière de bilinguisme, de proposer l'élaboration d'outils pédagogiques correspondants, de planifier la logistique de diffusion de ces outils.

Cette structure tiendrait compte des exigences d'une pérennisation de la réforme bilingue et elle se chargerait aussi de piloter la gestion locale du bilinguisme notamment à la faveur de l'objectif, non encore atteint, de transfert aux collectivités de la gestion de l'école, notamment dans sa dimension bilingue.

En attendant la mise en place d'une telle structure de pilotage du bilinguisme scolaire, le ministère en charge de l'éducation gagnerait à collaborer avec les instances académiques (notamment l'AMALAN et l'ILAB) ou à s'appuyer sur leurs études de terrain pour consolider l'instrumentation des langues, définir les critères d'extension du bilinguisme et opérer les choix adéquats des écoles et des régions selon les langues en présence.

## 5.8 Prévoir des textes réglementaires pour organiser dans la pratique la mise en œuvre du bilinguisme scolaire

Au plan de la politique linguistique et éducative, le Mali s'est doté d'un ensemble de lois et décrets préconisant l'intégration des langues dans le système éducatif avec des intentions d'extension ou de généralisation, mais ce cadre juridique n'a pas été assorti de circulaires ou de règlements orientant/encadrant/guidant de manière précise la planification et la mise en œuvre du bilinguisme scolaire.

Il convient donc de prévoir des textes administratifs aux niveaux national et régional pour organiser dans la pratique les différentes actions liées à la mise en œuvre du bilinguisme.

## 5.9 Intégrer le bilinguisme dans la collecte annuelle des données scolaires

Afin de fournir des données régulières concernant les écoles et classes bilingues, les campagnes annuelles de collecte des données scolaires devraient intégrer la « dimension » du bilinguisme afin de pouvoir suivre ne serait-ce que le nombre d'écoles et de classes, les niveaux et les effectifs concernés par le bilinguisme. Cela serait rendu effectif par l'adjonction de ces variables au questionnaire de collecte annuelle de la CPS.



## 5.10 Démontrer les résultats d'apprentissages avérés de l'enseignement bilingue et sensibiliser les populations

Le manque d'adhésion de certains parents à l'enseignement bi-plurilingue, voire l'image négative que certains acteurs éducatifs en ont à cause des différents et nombreux blocages dans sa mise en œuvre, constitue une condition particulièrement

défavorable à sa généralisation. L'appropriation nécessitera sans aucun doute une communication visant à promouvoir cette modalité éducative, mais elle ne pourra s'instaurer qu'au regard de résultats d'apprentissages avérés, documentés et connus. Seules la démonstration (à partir d'un système de suivi-évaluation et de statistiques adéquat) de l'efficacité de cet enseignement et une communication appropriée à l'endroit des différentes parties prenantes permettront de passer à une dynamique, qui nécessitera toujours d'être portée par une forte détermination politique.



© UNICEF UNI365821/Diarra

# Conclusion

L'introduction des langues nationales dans le système éducatif, à côté du français, est un principe largement acquis au Mali. Depuis la réforme de 1962 en passant par les expérimentations des années 70, la Pédagogie Convergente puis la réforme curriculaire, l'État malien a en effet toujours défendu l'importance, pour les élèves de pouvoir être scolarisés dans leur(s) langue(s) et en français.

Actuellement, le Mali est toujours engagé en faveur du bi-plurilinguisme scolaire. Les nombreux décrets et lois préconisant l'intégration des langues nationales dans le système éducatif avec des intentions d'extension ou de généralisation de la réforme bilingue le prouvent. Mais, en dépit des efforts colossaux consentis par différents acteurs nationaux et bilatéraux, en vue de capitaliser les acquis de l'expérience malienne de l'éducation bilingue, beaucoup reste à faire.

En effet, ces textes législatifs et réglementaires ne sont pas accompagnés de circulaires visant à planifier concrètement la mise en œuvre de l'enseignement bi-plurilingue sur le terrain. On note donc un contraste important entre les orientations fixées par le cadre juridique d'une côté et la réalité des salles de classe de l'autre.

Par ailleurs, l'État s'appuie sur des initiatives bilingues portées par des PTF qui apportent une réelle plus-value aux niveaux institutionnel, didactique, pédagogique

et communautaire, mais qui présentent des limites, notamment car elles sont circonscrites dans le temps et limitées aux premières années du primaire.

Aussi, pour que le bilinguisme scolaire soit généralisé, la volonté politique devrait se traduire davantage dans des textes administratifs rédigés aux niveaux national et régional. Cela doit aussi se traduire dans la mise en place d'une structure dédiée à l'opérationnalisation des différentes actions liées à la mise en œuvre du bilinguisme, aussi bien aux niveaux de la formation des acteurs éducatifs, de l'instrumentation des langues, de la production de ressources didactiques et pédagogiques destinées aux classes bilingues, de la gestion et le suivi des enseignants de classes bilingues que de l'évaluation, la capitalisation et l'harmonisation des pratiques bilingues.

Il convient par ailleurs de déployer ou de renforcer les campagnes de communication et de plaider sur l'intérêt d'un enseignement réellement bilingue, auprès des différents acteurs et notamment des parents d'élèves, dont l'enquête a fait apparaître des résistances dues aux dysfonctionnements dans la mise en œuvre de la réforme bilingue. Ce plaider gagnerait à s'appuyer sur des arguments objectifs concernant les apports du bilinguisme, mais surtout, à être construit à partir de pratiques réussies et de résultats positifs de cet enseignement.



## Textes officiels

- République du Mali. 2010. *Décret no10-162 du 23 Mars 2010 portant répartition des directions des ressources humaines entre les départements ministériels.*
- . 1967. *Décret no85 PG-RM du 26 mai 1967.*
- . 1982. *Décret no 159 PG-RM du 19 juillet 1982.*
- . 1992a. *Constitution du Mali.*
- . 1992b. *Décret N°92-073 P CTSP du 27 Février 1992.*
- . 1993. *Loi n°93-008 du 11 février 1993.*
- . 1996. *Loi no046-035 du 23 août 1996 portant modalités de promotion de treize langues nationales.*
- . 1999. *Loi 99-046 AN RM, du 28 décembre 1999 portant loi d'orientation sur l'éducation.*
- . 2000a. *Décret no00-599 déterminant le cadre organique des centres d'animation pédagogique.*
- . 2000b. *Décret no00-599 du 04 décembre 2000.*
- . 2001a. *Décret no01-398/P-RM du 31 août 2001.*
- . 2001b. *Ordonnance N° 01-044/P- RM du 19 septembre 2001.*
- . 2001c. *Ordonnance N°01- 023-RM.*
- . 2002. *Décret no02-313 du 4 juin 2002 fixant les détails des compétences transférées de l'Etat aux Collectivités territoriales en matière d'éducation.*
- . 2004. *Décrets N°543 P RM du 19 novembre 2004.*
- . 2008a. *Arrêté no08-2070 fixant l'organisation et les modalités de fonctionnement de la cellule d'appui à la décentralisation/déconcentration de l'Éducation.*
- . 2008b. *Décret no08-224 portant création de la cellule d'appui à la décentralisation/déconcentration de l'éducation.*
- . 2011a. *Décret no2011-234 portant organisation de l'Enseignement Secondaire général.*
- . 2011b. *Décret no2011-322 portant création de centres d'animation pédagogique.*
- . 2011c. *Lettre circulaire no02293.*
- . 2012a. *Décret no2012-693 fixant organisation et modalités de fonctionnement de l'Académie Malienne des Langues.*
- . 2012b. *Loi no2012-007 portant loi des collectivités territoriales.*
- . 2012c. *Ordonnance no2012-021 portant création de l'académie malienne des langues.*
- . 2013. *Ordonnance no2013-026 portant création de la direction nationale de l'enseignement normal (DNEN).*
- . 1998. *Décret n.098-401 du 11 Décembre 1998.*
- . 2015. *Décret N° 0678 /P-RM du 20 octobre 2015 abrogeant et remplaçant le décret N02-313/P-RM du 04 juin 2002 fixant le détail des compétences transférées de l'Etat aux collectivités territoriales en matière d'éducation*



## Livres

Baker Colin. 1996. (1e éd. 1993). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon, Multilingual Matters Ltd.

Belloncle Guy. 1984. *La question éducative en Afrique*. Paris, Khartala, 272 p.

Chatry-komarek, M. 1993. *Les Dossiers Garabola I et II*. Antananarivo/Eschborn : GTZ.

Cissé Samba. 2014. *Le curriculum de l'enseignement fondamental Mali*.pdf. Éditions universitaires européennes.  
Cucui, Ion. 2017. 11 Les cahiers du Cedimes.

Dubois, Jean 1994. *Dictionnaire de la linguistique et des sciences du langage*. Paris, Larousse.

Gardner, R.C., Lambert, W.E., 1972. *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, Newbury House.

Gérard F.M. et ROEGIERS X. 2003 *Des manuels scolaires pour apprendre : concevoir, évaluer, utiliser*. P 32  
Jardel, Jean-Pierre 1979. *De quelques usages des concepts de « bilinguisme » et de « diglossie »*. in *Plurilinguisme.: Normes, situations, stratégies*. G. Manessy et P. Wald (eds) Paris : L'Harmattan. pp. 26-37.

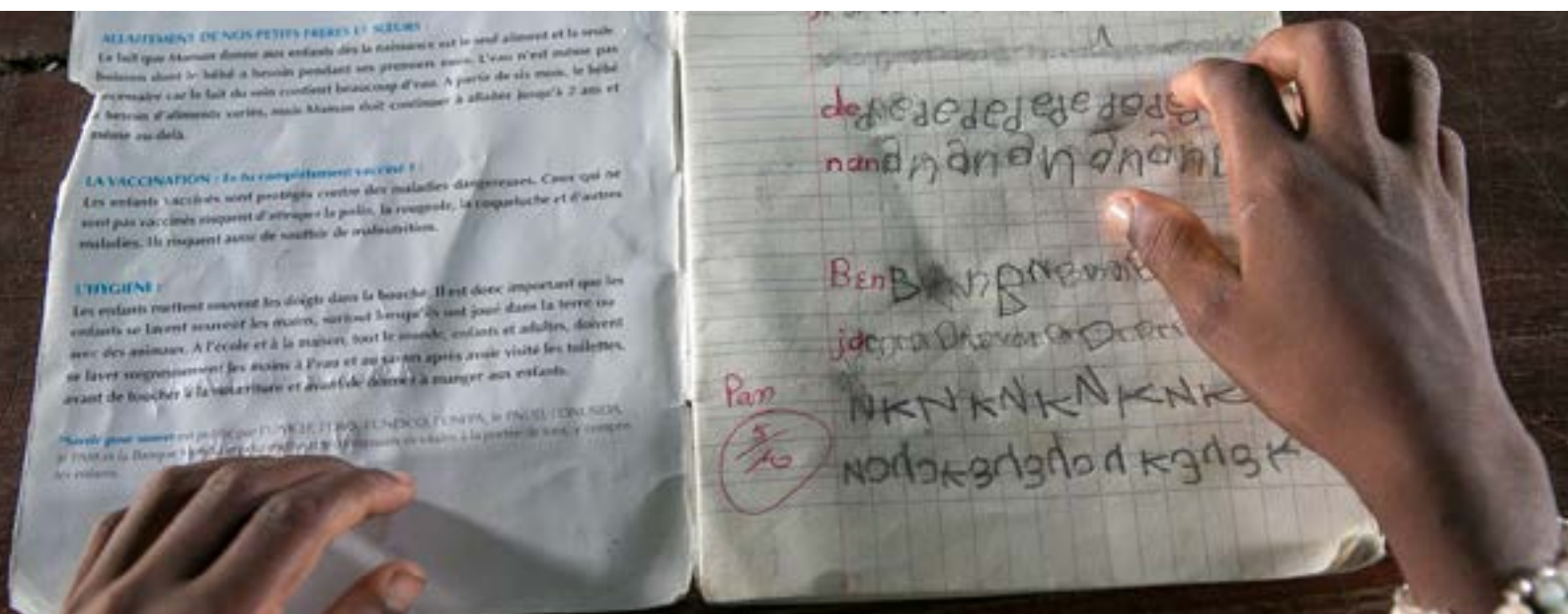
Koffi Ganyo AGBEFLE, Christos CLAIRIS, François RASTIER, Chrétien TREMBLA. 2017. *Livre Plurilinguisme et enseignement*. OEP.

Maurer, Bruno. 2007. *De la pédagogie convergente à la didactique intégrée : langues africaines-langue française*. Paris. L'Harmattan. 222 p.

Puren, Laurent, et Maurer, Bruno. 2018. *La crise de l'apprentissage en Afrique francophone subsaharienne*. Peter Lang B. <https://www.peterlang.com/view/title/67118> (11 décembre 2019).

Schelsvtraete Marie-Anne, Content Anne & Reybroeck Marie Van 2006. *L'apport d'un entraînement systématique à la métaphonologie dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture*. Langage & pratiques, 38, p. 58-67.

Traoré & Diarra, 2018. *Etude sur le secteur du livre du Mali* p18 OMEL



## Rapports / articles

Aline Meysonnat et Ignacio Torrano 2020. *Evaluation prospective de l'appui du PME à l'Éducation au niveau des pays Mali – Deuxième rapport annuel.*

Cabinet du Premier Ministre. 2009. *Recommandations du Forum National sur l'Éducation.pdf.* Forum National sur l'Éducation.

Cellule de Planification et de Statistique. 2016. *Annuaire National des Statistiques de l'Enseignement Fondamental 2016-2017.* Ministère de l'Éducation Nationale.

Comité d'Organisation du Forum National sur l'Éducation. 2008. *Rapport Général du Forum National sur l'Éducation.* Comité d'Organisation du Forum National sur l'Éducation.

Confemen. 2012. PASEC. *Qualité de l'enseignement au Mali : quels enseignements?* Confemen.

Coulibaly, Tiéman Hubert. 2018. *Rapport national volontaire sur la mise en œuvre des objectifs de développement durable.* Forum politique de haut niveau sur le développement durable. New York: ONU, République du Mali.

Cummins, Jim 2001. *La langue maternelle des enfants bilingues : Qu'est-ce qui est important dans leurs études ?.* SPROGFORUM. n° 19. pp. 15-20.

Davis, Jeff, Brehima Tounkara, Noumouza Kone, et Marie-Louise Orsini. 2016. *Étude du Curriculum Bilingue au Mali: Rapport Final.* USAID, Ministère de l'éducation Nationale.

Département du développement social des régions centre et ouest, OCSD. 2003. *Rapport d'évaluation projet d'appui au programme décennal de développement de l'éducation (Education IV).* Fonds Africain de Développement.

Direction nationale de l'Enseignement de Base 2004. *Curriculum de l'enseignement fondamental, Niveau 1.* Module de formation des maîtres, avril 2004.

Direction nationale de l'Enseignement de Base 2005. *Curriculum de l'enseignement fondamental, Niveau 2.* Module de formation des maîtres, mai 2005.

Direction nationale de l'Enseignement de Base 2005. *Curriculum de l'enseignement fondamental, Niveau 3.* Module de formation des maîtres, mai 2005.

Émin, Jean-Claude. 2015. *Un système national d'évaluation pour l'Éducation au Mali.* PASEC/ Confemen.

Haïdara, Issouf M. 2011. *Étude sur les innovations dans l'enseignement fondamental au Mali.*

Haïdara, Issouf M., Bruno Maurer, Mohamed Miled, et Sylvaine Von Mende. 2013. *Guide d'orientation à l'approche bi-plurilingue de la lecture-écriture ELAN.* OIF.

INSTAT. 2017. *Enquête modulaire et permanente auprès des ménages (EMOP).* Institut national de la statistique du Mali.

Keïta, Mahamadou. 2019. *Rapport d'activités du 1<sup>er</sup> trimestre 2019 ELAN-Mali.* ADF, AUF, OIF.

- La Banque Mondiale. 2010. *Le système éducatif malien: Analyse sectorielle pour une amélioration de la qualité et de l'efficacité du système*. The World Bank. <http://elibrary.worldbank.org/doi/book/10.1596/978-0-8213-8425-1> (11 décembre 2019).
- Ministère de l'Éducation, de l'Alphabétisation et des Langues Nationales. 2005. *Curriculum de l'enseignement fondamental*. Le Ministère de l'Éducation, de l'Alphabétisation et des Langues Nationales.
- — —. 2011. *Curriculum de l'enseignement fondamental*. Le Ministère de l'Éducation, de l'Alphabétisation et des Langues Nationales.
- L'enseignement bilingue : étude des résultats et recherche action*. 2009. Banque Mondiale.
- Lozneau, S., et Humeau P. 2014. *Écoles coraniques et éducation pour tous : quels partenariats possibles ? Mali, Niger*.
- M. Haidara, Youssouf, et Souleymane Sangare. 2007. *Stratégie de formation des enseignants en enseignement bilingue additif pour les pays du Sahel*. UNESCO.
- Ministère de l'Administration Territoriale. 2005. *Document cadre politique nationale de décentralisation*. : 28.
- Ministère de l'Éducation. 2014. Document de politique linguistique du Mali. P. 71
- — — 2006 *Aspect institutionnel et procédure budgétaire*. Ministère de l'Éducation.
- — —. 2000. *Programme décennal de développement de l'éducation*. Les grandes orientations de la politique éducative.
- — —. 2003. *Cadre référentiel de la décentralisation de l'éducation au Mali, Bamako*. Cellule d'Appui à la Décentralisation-Déconcentration de l'Éducation.
- — —. 2006b. *Procédures de passation des marchés, de gestion du patrimoine et de gestion du personnel*. Ministère de l'Éducation.
- — —. 2006c. *Procédures financières, comptables et d'audit interne*. Ministère de l'Éducation.
- — —. 2010. *Document cadre de politique nationale du manuel scolaire et matériel*, p9
- — —. 2014. *Document de politique linguistique du Mali*. Bamako: Ministère de l'Éducation Nationale.
- — —. 2015a. *Programme intérimaire de relance du secteur de l'éducation et de la formation professionnelle*. Mali: Ministère de l'Éducation Nationale.
- — —. 2015b. *Rapport final de fin de mission d'audit interne du MEN*. Ministère de l'Éducation Nationale.
- — —. 2019. *Programme décennal de développement de l'éducation et de la formation professionnelle deuxième génération (PRODEC 2), 2019-2028*. Ministère de l'Éducation Nationale, Ministère de l'innovation et de la recherche scientifique, Ministère de la jeunesse, de l'emploi et de la construction citoyenne, Secrétariats généraux.

Ministère de l'Éducation Nationale et al. 2017. *Éléments d'analyse pour la relance d'une éducation fondamentale de qualité pour tous et le développement d'une formation adaptée aux besoins*. UNICEF, UNESCO, Pôle de Dakar.

Nocus, Isabelle. *Rapport final de recherche à destination de l'Organisation Internationale de la Francophonie*.  
Nocus, Isabelle, Philippe Guimard, et Agnès Florin. 2016. *Rapport de l'évaluation des acquis des élèves ELAN – Afrique Phase 1 2013-2015*. OIF, Université de Nantes, Cren.

Noyau, Colette, et Ndo Cissé. 2014. *Transferts d'apprentissages et mise en regard des langues et des savoirs à l'école bilingue : le point de vue des élèves à travers les activités de classe*. AUF, OIF.

Œuvre Malienne d'Aide à l'Enfance du Sahel. 2016. *Rapport d'évaluation Beekunko 2016*. Œuvre Malienne d'Aide à l'Enfance du Sahel.

OIF. 2013. *Une offre francophone vers un enseignement bilingue pour mieux réussir à l'école*. OIF, AUF.

OIF 2014. *Evaluation du dispositif « Initiative Elan-Afrique » Résultats préliminaires du début et fin CP1/CI* (OIF, Université de Nantes, Décembre 2014).

Projet USAID/Mali SIRA 2018. *Evaluation à mi-parcours*, mai 2018

Redman, Kate, et Martina Simeti. 2014. *Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous 2013-2014*. UNESCO, EFA-GMR.

Reyes, Joel, Jo Kelcey, Mohamed El Moctar Mahmar, et Autres. 2014. *Cas d'enseignements critiques au Mali : Forces et Opportunités pour la Réforme de l'Éducation en Milieu de Crise*. Education de la Banque mondiale et le Département du Développement Humain de la Région Afrique.

Secrétariats Généraux. 2010. *Lettre de Politique Educative*. Ministère de l'éducation, de l'alphabétisation et des langues nationales.

Traore, Abou-Bakar, et Lamine-Cissé Sarr. 2004. *Rapport de suivi de la mise en œuvre des Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD)*. Bamako, Mali: ONU.

Traoré, Samba. 2001. *La pédagogie convergente : son expérimentation au Mali et son impact sur le système éducatif*. UNESCO.

UNESCO-BIE. 2010. *Données mondiales de l'Éducation Mali 2010 2011*. UNESCO-Bie. University of Sussex, Centre For International Education, Projet de Recherche sur la Formation Initiale et Continue des Enseignants en Afrique (FICEA), La préparation des enseignants en lecture et en mathématiques et son influence sur la pratique dans les écoles fondamentales au Mali , Rapport Pays, Juillet 2011



## Articles académiques

Bernabé Jean (1999) : « La relation créole-français : duel ou duo ? Implications pour un projet scolaire », *Langues et cultures régionales de France, Etat des lieux, enseignement, politiques*, Paris, L'Harmattan, coll. « Logiques sociales », p. 35-52.

Brock-Utne, B. and Alidou, H. « Pratiques didactiques : enseigner dans une langue familière » in OUANE, A. & GLANZ C. (2011), *Optimiser l'apprentissage, l'éducation et l'édition en Afrique : le facteur langue*, Hamburg/Tunis : UIL-UNESCO/ADEA, pp. 165 – 191

Cécile Canut. 1996. *Dynamique plurilingue et imaginaire linguistique au Mali : entre adhésion et résistance au bambara*

Clement Richard 1980. « Ethnicity, contact and communicative competence in a second language », *Language : Social psychological perspectives*, Oxford, Pergamon Press, p. 147-169.

Coumaré, Mamoudou. 2008. « La formation à distance des enseignants par la radio au Mali. Analyse des effets d'une innovation ». *Distances et savoirs* 6(2): 269 95.

Diallo, Adama, et Oumar Cisse. 2009. « Analyse des résultats définitifs thème: scolarisation, instruction et alphabétisation au Mali ». : 88.

Diop Fatou Ndoye, « Forum de Bamako sur le multilinguisme », *Les enjeux de l'enseignement multilingue fondé sur la langue maternelle*, 19 janvier 2009.

Doumbia, Amadou Tamba. « L'enseignement du bambara selon la pédagogie convergente au Mali : théorie et pratiques ». : 10.

Haïdara, Issouf M. 2004. « Didactique des langues nationales en convergence avec la didactique des langues partenaires ». *Penser la francophonie, concept, actions, outils linguistiques* : 15.

Haidara Youssouf M. et Sangare Souleymane 2007. « Stratégie de formation des enseignants en enseignement bilingue additif pour les pays du Sahel » (UNESCO, 2007).

Haïdara Issouf M., « Étude sur les innovations dans l'enseignement fondamental au Mali », février 2011.

Issouf M. Haïdara et al., 2013. « Guide d'orientation à l'approche bi-plurilingue de la lecture-écriture ELAN » (OIF, Mai 2013)

Jeff Davis et al., 2016. « Étude du Curriculum Bilingue au Mali : Rapport Final » (USAID, Ministère de l'éducation Nationale, Juin 2016), 73.

Konaté, M Moussa et al. «Enseignement de la lecture/écriture», UNESCO, République du Mali, Bamako, 2015, p. 54.

Konta, Mahamadour, et Abdoulye Barry. 2007. « La situation des langues nationales au Mali de l'indépendance à nos jours ». : 15.

Loock, Perrine. « Rapport sectoriel Education ». : 91.



- Loua, Seydou. 2017. « Les grandes réformes de l'école malienne de 1962 à 2016 ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres* (75): 34-40.
- Mackey W.F 1968. «The description of Bilingualism » in J.A Fishman *Readings in the sociology of language*, P.554-584
- Maiga, Amidou. 2009a. « Bi-grammaire songhay-zarma-français ». 1: 27.
- — —. 2009b. « Bi-grammaire songhay-zarma-français ». 2: 30.
- — —. 2009c. « Bi-grammaire songhay-zarma-français ». 3: 29.
- — —. 2009d. « Bi-grammaire songhay-zarma-français ». 4: 28.
- Maurer, Bruno. 2008. « Aspects didactiques de l'éducation bilingue français-langues africaines au Mali ». *Revue de l'Université de Moncton*: 9-22.
- — —. 2007. « Aspects didactiques de l'éducation bilingue français-langues africaines au Mali », *Revue de l'Université de Moncton*, Numéro hors-série, 2007, pp 9-22.
- Maurer, B. (2011), LASCOLAF et ELAN-Afrique : d'une enquête sur les langues de scolarisation en Afrique francophone à des plans d'action nationaux, *Le français à l'université*. 16-01 | 2011
- Mignot, Christelle. 2021. « J'apprends si je comprends » : pour une meilleure prise en compte des langues premières des enfants à l'école primaire. *Projet de documentaire long métrage et de kit audiovisuel à l'attention des enseignants de classes bi-plurilingues. Edition des Archives contemporaines (sous presse).*
- — —. 2021b. « Analyse des représentations sociales des langues et de l'enseignement bi-plurilingue auprès d'enseignants et futurs enseignants en Afrique francophone subsaharienne ». *Edition des Archives contemporaines (sous presse).*
- Nounta, Zakaria. 2013. « Le métalangage : quelle place dans le travail sur le texte procédural en classe bilingue songhay-français ? What role does the metalanguage play in the study of procedural text in bilingual songhay and french class? » *Actes du IX<sup>ème</sup> colloque des doctorants et jeunes chercheurs du laboratoire MoDyCo : La question des genres à l'écrit et à l'oral* : 10.
- — — 2014. «Conscience métaphonologique et apprentissage de la lecture chez les élèves bilingues songhay-français de 2ème année fondamentale». *Recherches Africaines 'Actes des Journées internationales de novembre 2013 (Ouagadougou, Burkina Faso) du projet AUF et OIF, numéro spécial 2014*, pp 166-181
- — —. 2017. «Rôle de la comparaison entre L1 et L2 dans l'apprentissage de la grammaire : l'exemple du Mali», *les Cahiers du CEDIMES Vol 11, N° 1, dossier langage et développement sous la coordination de Agbefle Koffi Ganyo en partenariat avec l'Université Valahia de Târgovite*, pp. 121 - 134
- — —. 2018. «Analyse des comportements épilinguistiques et des activités métalinguistiques des élèves dans les disciplines non-linguistiques des écoles bilingues songhay-français», *Corela Cognition, représentation, langage HS-31, Cercle linguistique du Centre et de l'Ouest – CerLICO*, URL : <http://journals.openedition.org/corela/11687>, DOI : 10.4000/corela.11687 ISSN : 1638-573X

Noyau, Colette. 2010. « Développer les capacités de reformulation chez les maîtres de l'école bilingue en contexte subsaharien ». In Neveu Franck et coll. (éds), *Congrès mondial de Linguistique française-CMLF 2010*. Paris. Institut de Linguistique Française. pp. 553-571.

— — —. 2011. « Les divergences curriculum - évaluation certificative dans les écoles primaires bilingues de pays du sud : conséquences du point de vue de l'acquisition du bilinguisme. » *Curriculum, programmes et autres itinéraires en langues et cultures (FLS-FLE)*. Le Français dans *le Monde – Recherches et applications*, n° 49 (janvier), pp. 137-154.

— — —. 2015. « Transferts linguistiques et transferts de connaissances à l'école bilingue, recherches de terrain dans quelques pays subsahariens ». : 25.

— — —. 2018. « Les divergences curriculum - évaluation certificative dans les écoles primaires bilingues de pays du sud: Conséquences du point de vue de l'acquisition du bilinguisme ». *Canadian Modern Language Review* 67(3): 301-22.

Nuffic Meet the World, O. 2019. « Mali - Plan de mise en œuvre Pays Orange Knowledge Programme ». : 41.

Pouzevara, Sarah. 2015. « Early Grade Reading Assessment (EGRA) National Baseline Assessment in Mali ». : 127.

République du Mali. 2010. « Descriptif du PISE III ». Version définitive : 99.

— — —. « La Pédagogie convergente au Mali ». : 4.

Sanogo, Boubacar. 2017. « Performance des écoles privées au Mali: cas du district de Bamako ». *Éditions savanne verte* (84): 28.

Skattum, Ingse. 2010. « L'introduction des langues nationales dans le système éducatif au Mali : objectifs et conséquences ». *Journal of Language Contact* 3(1): 247-70.

PME. 2019. « GPE 2020 : Évaluations prospectives au niveau des pays – Mali, Premier Rapport Annuel (2019) Sommaire exécutif ».

Tabouret-Keller Andrée 1972. « Plurilinguisme et interférences » in A. Martinet, *la linguistique*, Paris, Edit. Denoël, P. 305-310

Traoré Moussa Khoré, « La gouvernance locale dans le secteur de l'Éducation au Mali » (Université de Toulon, 2015).

Traoré Samba, « La pédagogie convergente: son expérimentation au Mali et son impact sur le système éducatif » (UNESCO, 2001).

## Présentation / conférence

Ministère de l'Éducation de Base, de l'Alphabétisation et des Langues Nationales. 2008. « Quarante-huitième session de la Conférence Internationale de l'Éducation. » In Genève, 60.

Ndoye Diop, Fatou. 2009. «Les enjeux de l'enseignement multilingue fondé sur la langue maternelle», communication lors du Forum de Bamako sur le multilinguisme, 19 janvier 2009

## Thèses / Mémoires

Ag Agouzoum, Alou. 2011. « Enseignement bilingue tamašayt/ français au Mali : cas de la commune de Ménaka. » Sciences de l'éducation. Université de Bamako.

Diarra, Abdramane. 2020. « Le Curriculum Bilingue dans l'enseignement fondamental au Mali : État des lieux de sa mise en œuvre ».

Nounta, Zakaria. 2011. « Enseignement et apprentissage à travers l'école bilingue en milieu songhay dans les classes de 5<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> années des écoles fondamentales du cap de Gao ».

— — —. 2015. « Eveil aux langues et conscience métalinguistique dans les activités de classe des écoles bilingues songhay-français du Mali ». UFR de Philosophie, Information & communication, Langues, Littérature, Arts du spectacle (PHILLIA). Université Paris Ouest Nanterre La Défense.

Traoré, Moussa Khoré. 2015. « La gouvernance locale dans le secteur de l'Éducation au Mali ». Université de Toulon.

## Blog

Agence Française de Développement. 2008. « Éducation au Mali: Étude de cas ».

Aissata Cheick Sylla Doucouré. 2019a. « Pérenniser l'évaluation des apprentissages avec l'outil EGRA à travers le renforcement de capacités des agents de l'éducation ».

— — —. 2019b. « USAID/Mali SIRA : Enseigner la lecture-écriture en langue nationale ». Learning Portal Unesco. <https://learningportal.iiep.unesco.org/fr/blog/usaid-mali-sira-enseigner-la-lecture-%c3%a9criture-en-langue-nationale>.

## Programmes de formation et guides

Ministère de l'Éducation, de l'Alphabétisation et des Langues Nationales. 2019. « Curriculum d'enseignement, programme de formation UA1-UA14 ».

ELAN-OIF . 2014. Guide d'orientation à l'approche bi-plurilingue ELAN de l'enseignement du français

# Annexe : éléments concernant la méthodologie de l'enquête de terrain

## Détails concernant l'enquête

À **Bamako**, les enquêtes ont été menées dans les deux académies : rive gauche et rive droite.

Au sein de l'académie de la rive gauche, nous avons ciblé les CAP de Djélibougou et de Banconi. L'école Baben Santara premier cycle relevant du CAP de Banconi a été choisie pour les entretiens avec des enseignants et le directeur de l'école.

Au sein de l'académie de la rive droite, nous avons enquêté au CAP de Banankabougou. L'école ayant servi de cadre aux entretiens avec les CGS, les parents d'élèves, les élèves, les enseignants et le directeur d'école a été le groupe scolaire « Yirimadjo premier cycle » relevant du CAP de Banankabougou.

Nous avons également réalisé trois focus group : un premier avec les encadreurs des enseignants à l'IFM de Bamako ; un deuxième avec les syndicats d'enseignants du fondamental et un troisième avec les concepteurs des manuels scolaires bilingues à l'Académie malienne des langues (AMALAN).

A **Mopti**, nous avons enquêté à l'académie d'enseignement, aux CAP de Mopti et de Sévaré, à l'IFM (pour réaliser le focus groupe avec les encadreurs des enseignants) et au groupe scolaire « Boukary Ouléguem » (pour réaliser les entretiens avec les enseignants, les directeurs d'école, les parents d'élèves et les CGS).

A **Koutiala**, nous avons enquêté au CAP de Koutiala et particulièrement à l'école de Cinzina.

A **Gao**, l'entretien a été mené par téléphone avec le directeur de l'Académie d'enseignement, deux enseignants et deux directeurs d'école de la commune de N'chawaji exerçant à l'école de Djebok.

## Nombre de personnes interrogées dans le cadre de l'enquête

Le tableau ci-après indique le nombre de personnes consultées par type de fonction et par localité.



## Nombre de personnes interrogées durant l'enquête

	Enquêtés	Prévu	Réalisé	Bamako	Mopti	Koutiala	Gao
1	Enseignants de classe bilingue de 2e année	5	5	1	1	1	2
2	Directeurs d'école	8	8	2	2	2	2
3	Directeurs de niveau déconcentré	3	3	1	1	-	1
4	Formateurs des encadreurs	2	2	2	-	-	-
5	Responsables du pilotage de la réforme	1	1	1	-	-	-
6	Responsables de l'évaluation MEN	1	1	1	-	-	-
7	Directeur chargé de la décentralisation	1	1	1	-	-	-
8	Secrétaire général MEN	1	1	1	-	-	-
9	Responsable Association des maires	1	1	1	-	-	-
10	Maires des communes urbaine & rurale	2	2	1	1	-	-
11	Directeur des collectivités territoriales	1	1	1	-	-	-
12	Association des écrivains en LN	1	1	1	-	-	-
13	PTF/ Responsables Education	3	3	3	-	-	-
14	PTF/ Responsables Suivi & évaluation	3	3	3	-	-	-
		33	33	20	5	3	5
15	Élèves	2	2	1	-	1	-
16	Formateurs des enseignants	1	1	-	1	-	-
17	Concepteurs de matériels didactiques	1	1	1	-	-	-
18	COGES/ CGDES/ CGS (hommes/ femmes)	2	2	1	1	-	-
19	Parents élèves	4	4	2	2	-	-
20	Syndicats des enseignants	1	1	1	-	-	-
		11	11	6	4	1	-
21	Enseignants des autres classes	6	6	2	2	2	-
22	Conseillers pédagogiques	6	6	3	2	1	-
23	Directeurs de CAP	6	6	3	2	1	-
24	Directeur des ressources humaines	1	1	1	-	-	-
25	Directeur de la Formation initiale	1	1	1	-	-	-
26	Directeur Études & Planification	1	1	1	-	-	-
		21	21	11	6	4	-
	<b>Total général</b>	<b>65</b>	<b>65</b>	<b>37</b>	<b>15</b>	<b>8</b>	<b>5</b>