

Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako

<https://revue-kurukanfuga.net/>



Coordinatrice :

Dr Kadidiatou Touré



Actes de la 8^{ème} Edition des journées scientifiques de la
Faculté des Lettres, des Langues et des Sciences du Langage
(FLSL)

tenues les 18 et 19 Janvier 2023 sise à Kabala



Thème : Langue, Politique et Société



Kurukan Fuga La Revue Africaine des Lettres, des
Sciences Humaines et Sociales

Kurukan Fuga

1^{er} N° Spécial
Hors-Série
Juillet 2023

*La Revue Africaine des Lettres, des Sciences Humaines et
Sociales*

ISSN : 1987-1465

Actes de la 8^{ème} Edition des journées scientifiques de la Faculté des
Lettres, des Langues et des Sciences du Langage à l'Université des
Lettres et Sciences Humaines de Bamako, sise à Kabala sur le thème
: "LANGUE, POLITIQUE ET SOCIETE" tenues les

18 au 19 Janvier 2023

1^{er} numéro spécial -hors-Série de juillet 2023

1^{er} N° Spécial
Hors-Série
Juillet 2023

Coordinatrice :

Dr Kadidiatou Touré



<https://revue-kurukanfuga.net/>

Juillet 2023

COMITÉ ÉDITORIAL & DE RÉDACTION

EDITORIAL AND WRITING BOARD



Directeur de publication et Rédacteur en chef / Director of Publication/ Editor-in-Chief

- **Prof MINKAILOU Mohamed**, *Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako, Mali*

Rédacteur en Chef / Chief Editor

- **Dr COULIBALY Aboubacar Sidiki (MC)**, *Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako, Mali*

Rédacteur en Chef Adjoint / Vice Editor in Chief

- **Dr SANGHO Ousmane(MC)**, *Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako, Mali*

Montage et Mise en Ligne / Editing and Uploading

- **Dr BAMADIO Boureima (MC)**, *Université des Sciences Sociales et de Gestion de Bamako, Mali*

COMITÉ SCIENTIFIQUE & DE LECTURE SCIENTIFIC AND READING BOARD



Comité de Rédaction et de Lecture

- SILUE Lèfara, Maitre de Conférences, (Félix Houphouët-Boigny Université, Côte d'Ivoire)
- KEITA Fatoumata, Maitre de Conférences (Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako)
- KONE N'Bégué, Maitre de Conférences (Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako)
- DIA Mamadou, Maitre de Conférences (Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako)
- DICKO Bréma Ely, Maitre de Conférences (Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako)
- TANDJIGORA Fodié, Maitre de Conférences (Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako, Mali)
- TOURE Boureima, Maitre de Conférences (Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako, Mali)
- CAMARA Ichaka, Maitre de Conférences (Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako, Mali)
- OUOLOGUEM Belco, Maitre de Conférences (Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako)
- MAIGA Abida Aboubacrine, Maitre-Assistant (Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako, Mali)
- DIALLO Issa, Maitre de Conférences (Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako, Mali)
- KONE André, Maitre de Conférences (Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako, Mali)
- DIARRA Modibo, Maitre de Conférences (Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako, Mali)
- MAIGA Aboubacar, Maitre de Conférences (Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako, Mali)
- DEMBELE Afou, Maitre de Conférences (Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako, Mali)
- Prof. BARAZI Ismaila Zangou (Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako, Mali)
- Prof. N'GUESSAN Kouadio Germain (Université Félix Houphouët Boigny)

- Prof. GUEYE Mamadou (Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako)
- Prof. TRAORE Samba (Université Gaston Berger de Saint Louis)
- Prof. DEMBELE Mamadou Lamine (Université des Sciences politiques et juridiques de Bamako, Mali)
- Prof. CAMARA Bakary, (Université des Sciences politiques et juridiques de Bamako, Mali)
- SAMAKE Ahmed, Maitre-Assistant (Université des Sciences politiques et juridiques de Bamako, Mali)
- BALLO Abdou, Maitre de Conférences (Université des Sciences Sociales et de Gestion de Bamako, Mali)
- Prof. FANE Siaka (Université des Sciences Sociales et de Gestion de Bamako, Mali)
- DIAWARA Hamidou, Maitre de Conférences (Université des Sciences Sociales et de Gestion de Bamako, Mali)
- TRAORE Hamadoun, Maitre-de Conférences (Université des Sciences Sociales et de Gestion de Bamako, Mali)
- BORE El Hadji Ousmane Maitre de Conférences (Université des Sciences Sociales et de Gestion de Bamako, Mali)
- KEITA Issa Makan, Maitre-de Conférences (Université des Sciences politiques et juridiques de Bamako, Mali)
- KODIO Aldiouma, Maitre de Conférences (Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako)
- Dr SAMAKE Adama (Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako, Mali)
- Dr ANATE Germaine Kouméalo, CEROCE, Lomé, Togo
- Dr Fernand NOUWLIGBETO, Université d'Abomey-Calavi, Bénin
- Dr GBAGUIDI Célestin, Université d'Abomey-Calavi, Bénin
- Dr NONOA Koku Gnatola, Université du Luxembourg
- Dr SORO, Ngolo Aboudou, Université Alassane Ouattara, Bouaké
- Dr Yacine Badian Kouyaté, Stanford University, USA
- Dr TAMARI Tal, IMAF Instituts des Mondes Africains.

Comité Scientifique

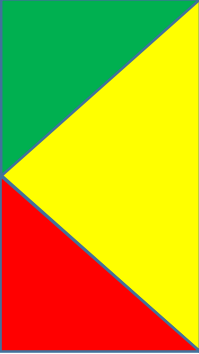
- Prof. AZASU Kwakuvi (University of Education Winneba, Ghana)
- Prof. ADEDUN Emmanuel (University of Lagos, Nigeria)
- Prof. SAMAKE Macki, (Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako, Mali)

- Prof. DIALLO Samba (Université des Sciences Sociales et de Gestion de Bamako, Mali)
- Prof. TRAORE Idrissa Soïba, (Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako, Mali)
- Prof. J.Y.Sekyi Baidoo (University of Education Winneba, Ghana)
- Prof. Mawutor Avoke (University of Education Winneba, Ghana)
- Prof. COULIBALY Adama (Université Félix Houphouët Boigny, RCI)
- Prof. COULIBALY Daouda (Université Alassane Ouattara, RCI)
- Prof. LOUMMOU Khadija (Université Sidi Mohamed Ben Abdallah de Fès, Maroc)
- Prof. LOUMMOU Naima (Université Sidi Mohamed Ben Abdallah de Fès, Maroc)
- Prof. SISSOKO Moussa (Ecole Normale supérieure de Bamako, Mali)
- Prof. CAMARA Brahima (Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako)
- Prof. KAMARA Oumar (Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako)
- Prof. DIENG Gorgui (Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal)
- Prof. AROUBOUNA Abdoukadi Idrissa (Institut Cheick Zayed de Bamako)
- Prof. John F. Wiredu, University of Ghana, Legon-Accra (Ghana)
- Prof. Akwasi Asabere-Ameyaw, Methodist University College Ghana, Accra
- Prof. Cosmas W.K.Mereku, University of Education, Winneba
- Prof. MEITE Méké, Université Félix Houphouët Boigny
- Prof. KOLAWOLE Raheem, University of Education, Winneba
- Prof. KONE Issiaka, Université Jean Lorougnon Guédé de Daloa
- Prof. ESSIZEWA Essowè Komlan, Université de Lomé, Togo
- Prof. OKRI Pascal Tossou, Université d'Abomey-Calavi, Bénin
- Prof. LEBDAI Benaouda, Le Mans Université, France
- Prof. Mahamadou SIDIBE, Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako
- Prof. KAMATE André Banhouman, Université Félix Houphouët Boigny, Abidjan
- Prof. TRAORE Amadou, Université de Segou-Mali
- Prof. BALLO Siaka, (Université des Sciences Sociales et de Gestion de Bamako, Mali)

Publishing Line

The African Journal Kurukan Fuga is an online scientific journal of the Department of Education and Research in English (DER English) of the University of Letters and Human Sciences of Bamako. It is a quarterly Journal which appears in March, June, September and December. The African Journal Kurukan Fuga was set up from the desire of the English Department professors to enrich their university landscape, which is quite poor in scientific journals (three journals for the whole university). Indeed, more and more young teacher-researchers arrive in our universities, and higher education institutions and institutes with very limited publication opportunities. The English Department is a case in point, with more than forty young doctors and doctoral students producing scientific articles which almost always have to be published elsewhere. The African Journal Kurukan Fuga intends to boost scientific research by offering larger publication spaces with its four annual publications. The creation of this journal is therefore intended as a response to the many requests made by many teacher-researchers in Mali and elsewhere who often do not have free access to quality online documentation for teaching and research. The journal favors texts in English; however, texts in other languages are also accepted.

The journal publishes only quality articles that have not been published or submitted for publication in any other journals. Each article is subjected to a double blind reading. The quality and originality of the articles are the only criteria for publication.



Coordinatrice :
Dr Kadidiatou Touré



*Actes de la 8^{ème} Edition des
journées scientifiques de la
Faculté des Lettres, des Langues
et des Sciences du Langage à
l'Université des Lettres et
Sciences Humaines de Bamako,
sise à Kabala*

Sur le thème :
**LANGUE, POLITIQUE ET
SOCIÉTÉ**



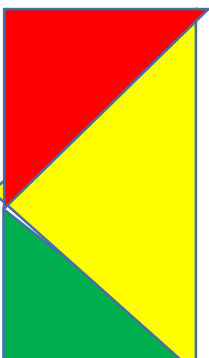
Kurukan Fuga| Hors-Séries N°1 – juillet 2023

ISSN : 1987-1465

Faculté des Lettres, des Langues et des Sciences du Langage

Université des Lettres et Sciences Humaines de Bamako

URL: <https://revue-kurukanfuga.net/>



Argumentaire de l'appel à communication de la 8^{ème} Edition des journées scientifiques de la FLSL

La langue est un fait social qui représente pour le politique un enjeu national et international. Partout dans le monde, langue et société sont l'objet d'une politique. En Afrique, la plupart des états, au lendemain des indépendances, tout en conservant les langues étrangères comme langue officielle, se sont engagés dans une politique linguistique visant la promotion des langues maternelles. Plusieurs voix s'élèvent sur le continent pour clamer haut et fort que les langues maternelles doivent accéder à un nouveau statut, celui de langues officielles, au même titre que la langue de communication internationale. Les tenants de ce choix politique avancent comme principal argument l'occupation par les langues maternelles, en fonction des besoins et des nécessités, de l'espace linguistique au même titre que les langues étrangères. Ce qui procurerait aux langues maternelles le privilège d'être des langues d'ascension sociales et d'intégration. Dans cette optique, les langues maternelles officialisées seront désormais des langues de travail dans tous les domaines de la vie publique : Institutions de la République, structures administratives et politiques, entreprises publiques et privées, établissements scolaires et universitaires, presse écrite et orale, associations culturelles et de développement, etc. Un regard porté sur la situation des langues maternelles et étrangères en Afrique sous cet angle, manifeste une différence d'approche politique et de représentation sociale.

Au Mali, par exemple, depuis 1960, le français, introduit dans le pays avec la colonisation, est la langue officielle. Ce statut de langue d'expression officielle est reconnu et formalisé par la Constitution du Mali de 1992, dans son article 25. La loi N°96-049 du 23 août 1996 portant modalités de promotion de treize langues nationales a octroyé le statut de langue nationale au bamanankan (bambara), fulfulde (peulh), songhay (sonraï), tamasheq, soninké, bozo, bomu (bobo), syenara (senoufo), mamara (minianka), dogoso (dogon), khashonke, hassanya et malinke. Le français demeure quant à lui la seule langue officielle.

On voit bien que la politique linguistique du Mali va du principe que toutes les langues se valent en dignité. De ce fait, elle se garde de choisir une langue parmi les treize langues reconnues du pays. Elle permet à toutes les langues d'avoir les mêmes chances. La plus dynamique sur le plan économique, démographique et politique s'imposera d'elle-même. Ce que Louis-Jean Calvet appelle « la politique linguistique par défaut » car ne pas choisir est également une façon de choisir.

Les questions qui se posent aujourd'hui sont de savoir :

- Nos langues maternelles, introduites dans l'enseignement, sont-elles suffisamment instrumentées de nos jours pour adosser les statuts de langues officielles ?
- Qu'est ce qui explique le maintien des langues étrangères comme langue officielle dans la plupart des pays africains.

Les journées scientifiques de la Faculté des Lettres et des Sciences du langage (FLSL), qui sont à leur 8ème édition cette année, se proposent d'approfondir la réflexion sur le rapport trilatéral entre Langue, politique et société.

Les communications s'articulent autour des axes suivants :

Axe 1 : les enjeux des politiques linguistiques en Afrique

Axe 2 : politiques éducatives et langues maternelles dans l'enseignement

Axe 3 : langue maternelle et système d'écriture

Axes 4 : littérature et langue maternelle

Axe 5 : l'aménagement linguistique en Afrique

Axe 6 : langue maternelle et traduction

Axe 7 : langues en danger

Axe 8 : langue maternelle et TIC

Axe 9 : langue maternelle et inclusion scolaire

Références Bibliographique

- BELLONCLE, Guy, 1984, *La question éducative en Afrique*, Paris, Khartala, 272 p.
- CALVET, Louis-Jean, 1999, *Pour une écologie des langues du monde*, Paris : Plon.
- CULIOLI, Antoine, 1968, La formalisation en linguistique, *Cahiers pour l'analyse* n°9. pp. 106-117.
- DELAFOSSE Maurice, 1912, *Haut Sénégal-Niger*, 3 tomes (t. 1 : Le pays, les peuples, les langues ; t. 2 : L'histoire ; t. 3 : Les civilisations), réédité chez Maisonneuve & La rose en 1972, Paris.

COMITE D'ORGANISATION de la 8^{ème} Edition des journées scientifiques de FLSL

Présidente du comité d'organisation : Dr Kadidiatou Touré (kadidiatoutoure@gmail.com)

Membres

- Dr Aldiouma Kodio
- Dr Moulaye Koné
- Dr Ibrahim Maïga
- Dr Amadou S Guindo
- Dr Abdoulaye Samaké
- Salimatou Traoré
- Dr Issiaka Ballo
- Hamadoun Bocar Kanfo
- Dr Mahamadou I Haidara

COMITE SCIENTIFIQUE de la 8^{ème} Edition des journées scientifiques de FLSL

Président du comité scientifique : Pr Mohamed Minkailou

Membres

- Dr André Koné
- Dr Fatoumata Keita
- Dr Issa Coulibaly
- Dr Zakaria Nounta
- Pr Idrissa S Traoré
- Dr Amidou Maïga
- Pr Mahamady Sidibé
- Dr Modibo Diarra
- Pierre Dembélé
- Dr Brema Ely Dicko
- Dr Afou Dembélé
- Dr Mamoutou Coulibaly
- Dr Morikè Dembélé
- Dr Aboubacar S Coulibaly
- Dr Issiaka Ballo
- Dr Aboubakr Sidik Cissé

KURUKAN FUGA

La Revue Africaine des Lettres, des Sciences Humaines et Sociales

URL : <https://revue-kurukanfuga.net/>

Sommaire

Présentation des actes de la 8^{ème} Edition des journées scientifiques

01	Aboubacar Abdoulwahidou MAIGA	01
	L'image de Bamako chez les artistes maliens (et étrangers)	
02	Jacqueline Siamba Gabrielle DIOMANDE-KEITA	16
	Nigerian pidgin and the national language question in Nigeria	
03	Zakaria NOUNTA	28
	Approche curriculaire bilingue du Mali : quelle transition entre L1-L2 dans la pratique d'enseignement de la lecture-écriture ?	
04	Idrissa Soïba Traoré & Kadidiatou Touré	43
	L'utilisation des langues nationales au Mali : entre nationalisme et réalisme scientifique	
05	Adama TRAORÉ & Fousseyni BENGALY & Issiaka BALLO	56
	Analyse terminologique du discours spécialisé sur le système informatique en Bamanankan : une approche métaphorique pour la dénomination de nouveaux concepts	
06	Aboubakr Sidiki CISSE	67
	Evaluation des apprentissages au DER arabe de la FLSL : état des lieux et perspectives d'amélioration	
07	Youssef Doumbia	81
	Langue maternelle et traduction dans le roman Mamari, Le Bambara de Pascal Baba Couloubaly	
08	Mahamadou Siaka DOUMBIA	94
	Les reformulations en bamanankan-L1 dans les séquences de sciences d'observation en français-L2	
09	Ousmane Traoré & Ali Timbiné & Foussemi Cissé	110
	Language, Literature and Society: An Undivided Trilogy to Engage National Readership in Africa	
10	Mahamadou KONTA	123
	Rôles/fonctions du proverbe dans la littérature d'expression bambara	

APPROCHE CURRICULAIRE BILINGUE DU MALI : QUELLE TRANSITION ENTRE L1-L2 DANS LA PRATIQUE D'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE-ÉCRITURE ?

Dr Zakaria NOUNTA

Université des lettres et des

Sciences Humaines de Bamako (Mali)

znounta@yahoo.fr

Résumé

Le système éducatif du Mali se caractérise par des expérimentations bilingues timides et une formation initiale des enseignants essentiellement basée sur la didactique du français. La formation continue du personnel enseignant est irrégulière et courte dans sa durée. Ce qui fait que les maîtres des écoles fondamentales ont des insuffisances dans la démarche pédagogique. Dans ces conditions, il va de soi que les performances des élèves en littératie soient en deçà des attentes. Notre étude, qui vise à améliorer les pratiques d'enseignement bilingue en lecture-écriture, met en relief des activités de prise de conscience métalinguistiques, basées essentiellement sur la comparaison systématique entre L1 et L2, et susceptibles de favoriser les transferts linguistiques et les transferts d'apprentissages chez les élèves. L'étude est menée dans deux écoles pilotes du projet Elan à Bamako et Gao, elle a concerné le premier niveau du curriculum bilingue. A partir d'un corpus comprenant quatre enregistrements vidéo de séquences de cours, nous avons fait la description des procédures d'enseignement en littératie notamment les savoirs mis en scène par les maîtres, avant de proposer des pistes en vue de l'amélioration des pratiques de classe des enseignants.

Mots-clés : métalinguistique, littératie, songhay, langue première, langue seconde.

Abstract

The Malian educational system is characterized by some timid experimentations of bilingual education and an initial training of teachers based mainly on French didactics. The teachers continuous training is irregular and short when it is planned. That is why primary school teachers have some pedagogical deficiencies. In these conditions, it is normal to notice a low performance of pupils in literacy. This research, which aims at improving the bilingual education, highlights metalinguistic activities based essentially on the systematic comparison between L1 and L2, able to foster linguistic and learning transfers for pupils. The study took place in two pilot schools of the project "ELAN" in Bamako and Gao and concerned the first level of bilingual curriculum. The study is conducted in two schools practicing a bilingual curriculum in Gao and Bamako, it concerned the first level of the bilingual curriculum. We have first described the procedures use in the teaching of literacy, for instance the teachers' strategies, before proposing solutions in order to improve the classroom practice of teachers.

Keywords: metalinguistics, literacy, songhay, first language, second language.

Introduction

Le Mali s'est ouvert, à travers l'approche curriculaire par compétences, à une conception de l'école faisant place à l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement formel. Plusieurs travaux (Maurer, 2011 ; Cummins, 2001 ; Noyau, 2006 ; Doumbia, 2000) ont mis en évidence le fait que la concordance entre la langue d'enseignement et la langue parlée par les élèves était une variable importante en matière d'apprentissage des langues et de réussite scolaire (Nounta, 2015). Ainsi, l'enseignement bilingue qui permet de s'appuyer, à travers la langue première, sur

les expériences et les savoirs des enfants acquis en famille pour établir des ponts avec les connaissances de l'école (Noyau, 2014), est la condition la plus importante pour permettre à l'élève d'apprendre d'autres langues avec efficacité. L'usage exclusif du français à l'école a des conséquences psychologiques importantes en Afrique (Nounta, 2015). L'introduction de la langue première de l'enfant en classe permet de tenir compte à la fois des centres d'intérêts, des attentes, des motivations des élèves, que de leur stade de développement psychologique et intellectuel.

Mais le choix de la scolarisation bilingue au Mali dont la première expérimentation remonte à 1979 fait face à plusieurs défis. Depuis l'avènement de la démocratie dans les années 1990, la population scolaire n'a cessé de croître. Ce qui a entraîné un développement des initiatives privées et communautaires dans les créations d'écoles. A cela, s'ajoute la mise en œuvre de la politique de décentralisation qui a introduit de nouvelles pratiques dans la gestion de l'école. C'est dans ce contexte, que plusieurs innovations pédagogiques ont été initiées en vue d'améliorer les pratiques d'enseignement. Parmi ces innovations, l'introduction de onze langues nationales dans l'enseignement formel à travers d'abord la pédagogie convergente, puis l'approche curriculaire bilingue par compétences appuyé de nos jours par les initiatives ELAN et SIRA.

Parallèlement, les conséquences de la rébellion dans le nord du pays en 2012 ont plongé le Mali dans une série d'instabilités politiques. Un premier coup militaire renverse le président Amadou Toumani Touré en mars 2012. Ce qui va entraîner une avancée de la rébellion dans le centre du pays. Mais suite à une intervention militaire de l'extérieur, la démocratie est restaurée en 2013. L'insécurité se perpétue tout de même dans le nord et dans le centre du pays malgré la présence d'une Mission multidimensionnelle intégrée des Nations Unies pour la stabilisation au Mali. Les problèmes de sécurité vont favoriser un deuxième coup d'état en août 2020 renversant ainsi le président Ibrahim Boubacar Keita.

Nonobstant les accords d'Alger signés en juin 2015 dont l'application reste très partielle, le Mali peine aujourd'hui à retrouver sa stabilité.

Dans ce contexte, l'accès des enfants à une éducation de qualité est fortement compromis. La situation sécuritaire a occasionné un engorgement des écoles dans le sud, détérioré l'infrastructure et les équipements scolaires dans le nord et le centre. Dans ces zones, il y a même une pénurie d'enseignants d'autant que ceux-ci sont parfois la cible des groupes armés réfractaires à l'école conventionnelle.

Dans ces conditions, il va de soi que les performances des élèves en littérature soient en deçà des attentes. Notre étude, qui vise à améliorer les pratiques d'enseignement bilingue en lecture-

écriture, met en relief des activités de prise de conscience métalinguistiques, basées essentiellement sur la comparaison systématique entre L1 et L2, et susceptibles de favoriser les transferts linguistiques et les transferts d'apprentissages (Noyau, 2014) chez les élèves. L'étude est menée dans deux écoles pratiquant un curriculum bilingue à Gao et à Bamako, elle a concerné le premier niveau du curriculum bilingue. A partir d'un corpus comprenant deux enregistrements vidéo de séquences de cours, nous avons fait la description des procédures d'enseignement en littérature notamment les savoirs mis en scène par les maîtres, avant de proposer des pistes en vue de l'amélioration des pratiques de classe des enseignants.

1. Le contexte du système éducatif du Mali

Les analyses critiques du système monolingue « classique » ont mis en évidence le déficit de lien avec la langue du milieu de l'enfant dans laquelle il s'est socialisé et a appris à percevoir et penser le monde avant de devenir écolier. Ce constitue un obstacle majeur dans la construction des apprentissages (Noyau, 2014). C'est fort de constat que le ministère de l'éducation nationale du Mali a introduit l'approche curriculaire bilingue, en cours dans certains établissements de l'enseignement fondamental depuis 2002. La pédagogie convergente est au fondement du nouveau curriculum de l'enseignement fondamental. Ce choix, lié aux exigences de refondation du système éducatif initiée en 1998 à travers le Programme Décennal de Développement de l'Education (PRODEC), permet de privilégier une nouvelle vision de l'apprentissage où l'apprenant est artisan de sa propre formation et travaille régulièrement à résoudre des problèmes et tâches intégratives éliminant ainsi les barrières entre les disciplines.

Dans les classes de 1^{ère} année du primaire, l'enseignement se fait exclusivement en langue première de l'enfant. Le temps d'enseignement est subdivisé en deuxième année: 75% du temps est consacré à l'enseignement en L1 et 25% en L2. En troisième et quatrième années, le rapport s'inverse et 75% de l'horaire sont réservés à l'apprentissage du français (oral et écrit) et 25% aux apprentissages en L1. En cinquième et sixième années, la répartition du volume horaire est équitable : 50% pour la L1 et 50% pour la L2 (Nounta, 2014 ; Nounta, 2015).

Le Mali compte treize langues nationales reconnues par la loi la loi N°-96-049 du 23 Août 1996 (*bamanankan, bomu, bozo, dogoso, fulfulde, xaasongakanjo, malinke, mamara, maure, soninke, songhoy, syenara et tamasheq*). Toutes ces langues, hormis le malinke et le maure, sont instrumentées et enseignées à l'école, à travers l'approche curriculaire par compétences fondée sur le bilinguisme.

Dans cette approche, trois types de compétences sont mises en évidence. D'abord, il y a les compétences disciplinaires liées aux domaines de formation, qui sont au nombre de cinq :

Langue et Communication (LC), Sciences Mathématiques et Technologie (SMT), Sciences Humaines (SH), Développement de la Personnalité (DP) et Arts (Maurer 2005). Ensuite, il y a les compétences transversales ou interdisciplinaires qui sont liées à l'utilisation des savoirs dans une autre discipline que celle dans laquelle ils ont été acquis. Enfin, les compétences d'expérience de vie liées aux comportements qui permettent à la personne de se prendre en charge ou de faire des choix qui favorisent son bien-être (Nounta, 2015).

L'enseignement bilingue du Mali est appuyé par deux initiatives des Partenaires techniques et Financiers. Le projet ELAN¹ (Ecoles et Langues Nationales en Afrique), lancé en 2014 et le projet SIRA² (*Selected Integrated Reading Activities*), mise en œuvre entre 2016 et 2021.

Malgré son caractère expérimental, l'enseignement bilingue est considéré par les autorités éducatives et les acteurs scolaires comme le modèle des écoles fondamentales du Mali.

L'éducation bilingue n'est pas généralisée dans toutes les écoles primaires du Mali, les écoles monolingues, dans lesquelles seul le français demeure la langue d'enseignement, sont majoritaires de nos jours.

2. L'enseignement de la littéracie à travers l'approche curriculaire bilingue

l'approche curriculaire bilingue a pour socle méthodologique la pédagogie convergente (PC) L'apport du curriculum à cette pédagogie a été l'introduction, en appui à la convergence méthodologique de la PC, d'une convergence linguistique en langue maternelle permettant l'étude de quelques notions linguistiques fondamentales pour l'apprentissage de la lecture-écriture (Nounta, 2015).

Pour Maurer (2007), exercer les élèves à des activités réflexives sur les langues permet de mieux développer les compétences des élèves en littéracie. Il estime que : « La présence d'activités métalinguistiques aidera l'élève à faire le lien avec sa LM, tout en favorisant la structuration du système du français. » (Maurer, 2007 :18).

Ainsi, à côté des activités relevant du globalisme, le curriculum a introduit certaines activités permettant une exploration systématique du code alphabétique. Par exemple, la méthode qu'il privilégie dans le cadre de la lecture est celle que l'on pourra qualifier de mixte. « D'autre part, le curriculum, au niveau de la troisième année, lors du passage à l'écrit en français, doit faire une place particulière à la question des transferts de compétences de la LM au français pour optimiser, encore une fois, le concept de convergence. » (Maurer, 2007 : 19-20).

¹ Piloté par l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) et principalement financé par l'Agence Française de Développement (AFD)

² Financé par l'USAID

Même si les maîtres sont dotés de guides contenant des métatermes en langue nationale, ainsi que les directives nécessaires pour l'enseignement des deux langues, le curriculum bilingue de l'enseignement fondamental du Mali reste encore souffrir de l'absence d'une méthode didactique facilitant la convergence d'une langue à l'autre. Il reste à accentuer davantage l'introduction de cette dimension métalinguistique dans le curriculum bilingue. Comme le remarque Maurer :

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

Il est donc indispensable d'intégrer les activités d'éveils métalinguistiques dans les activités de classe pour faciliter l'apprentissage de la lecture-écriture aux élèves.

3. La conscience métalinguistique et la transition L1-L2 dans l'apprentissage de la lecture-écriture

Les enfants bilingues sont confrontés à, au moins, deux langues, ce qui leur permet de comparer et d'analyser précocement les aspects structurels des langues et leur donne un avantage certain à ce niveau sur les enfants monolingues. Plusieurs études soutiennent l'idée selon laquelle le bilinguisme contribuerait au développement de la conscience métalinguistique (Leopold, 1949 ; walley, 1993 cités par Kanta et all. 2006 :53).

Cette conscience métalinguistique réfère à la réflexion sur le langage sous l'angle de l'expression et de la réception, et à la manipulation de ses composantes comme la phonologie, la morphologie, ou encore la syntaxe. De ce fait, la conscience métaphonologique relève de la conscience métalinguistique qui correspond, elle, « à la capacité d'identifier les composants phonologiques des unités linguistiques et de les manipuler de façon délibérée » (Gombert, 1990 :29).

Plusieurs études ont fait le lien entre les résultats des enfants entraînés à des tâches métaphonologiques et leurs performances en lecture et en écriture (Schelstraete et all. 2006 :60). Ces études ont trouvé une relation d'enrichissements mutuels entre l'apprentissage du langage écrit et la métaphonologie. « L'enfant qui manipule correctement les phonèmes apprendra plus facilement à lire et à écrire, et lorsqu'il sera confronté au langage écrit, la manipulation des phonèmes lui sera de plus en plus aisée. » (ibidem, 2006 :60).

Le lien entre la conscience métalinguistique et la transition L1-L2 dans l'apprentissage de la lecture-écriture s'explique surtout par le fait que l'orthographe française (la L1) est une orthographe alphabétique où les caractères (graphèmes) représentent une unité sonore (phonèmes). Le système alphabétique est valable également pour l'orthographe de la L2

puisque l'alphabet des langues nationales du Mali est copié sur le modèle de l'alphabet latin. Or, la maîtrise du principe alphabétique requiert à l'élève l'acquisition du traitement phonémique, autrement dit l'acquisition de deux compétences : connaître le nom des lettres et savoir découper la chaîne sonore en phonèmes.

4. Les méthodes de l'apprentissage de la lecture-écriture

Lire consiste à développer une jonction entre la vision des lettres et le codage des sons du langage. Ce qui entraîne l'apparition d'un code phonologique précis et conscient du langage oral. L'apprentissage de la lecture réfère donc au processus d'acquisition des mécanismes de décryptage du code de l'écriture. Il comprend plusieurs niveaux : l'apprentissage du code, la lecture d'un texte pour en saisir le sens et la lecture silencieuse. Dans notre article, nous analysons deux séquences dont l'une concerne l'apprentissage du code alphabétique et l'autre la prise de conscience par les élèves des structures du langage oral : les mots, les syllabes, les phonèmes.

Pour amener les élèves à l'appropriation de la lecture, les maîtres adoptent, selon leurs convictions, trois méthodes distinctes : la méthode synthétique, la méthode globale et la méthode mixte.

4.1. La méthode synthétique ou syllabique

La méthode synthétique fait appel à une instruction qui se fait par étape et qui va de la lettre au texte en passant par les syllabes, les mots isolés et les phrases. Chaque étape fait l'objet d'un long apprentissage. Cette méthode a plus de 2000 ans, on en trouve la trace chez les grecs et chez les romains. Selon les historiens, Hérode Atticus, un célèbre empereur romain, a élevé son enfant en compagnie de vingt-quatre jeunes esclaves dont chacun portait le nom d'une des vingt-quatre lettres. Après que son fils a appris toutes les lettres dans les deux sens, le pédagogue le faisait passer à l'étude des syllabes : « on travaillait alors toutes les combinaisons, de la plus simple aux plus difficiles. Après « l'école de la syllabe », on passait aux mots. Les papyrus de l'antiquité montrent que l'on choisissait d'abord des séries de monosyllabes, puis des mots plus longs. » (Bellenger : 1980 :61)

Les détracteurs de la méthode syllabique ont trouvé que son apprentissage était éloigné de l'élève auquel il s'applique car il servait uniquement à déchiffrer à partir des lettres et des syllabes, ce qui n'a rien à voir avec le sens (Nounta, 2014).

4.2. La méthode globale

La méthode globale s'appuie sur le sens, elle fait intervenir le reflexe immédiat de l'enfant qui lui fait reconnaître un mot sans qu'il ait à le découper ou à le reconstruire à partir des lettres et des syllabes. Nicolas Adam (1987) cité par Bellenger (1980 : 67) jette les bases de la méthode

globale : « Lorsque vous voulez faire connaître un objet à un enfant, par exemple un habit, vous êtes-vous jamais avisé de montrer séparément les parements, puis les manches, ensuite les devants, les poches, les boutons, etc. ? Non, sans doute ; mais vous lui faites voir l'ensemble et vous lui dites : voilà un habit. C'est ainsi que les enfants apprennent à parler auprès de leurs nourrices : pourquoi ne pas faire la même chose pour leur apprendre à lire ? »

Les principes de cette méthode requièrent l'apprentissage par de mots familiers perçus globalement, l'exploitation des ressources du jeu pour mieux coller à la psychologie de l'enfant et l'engagement des enfants dans l'action. La méthode globale nécessite l'usage permanent de supports et d'outils pédagogiques.

4.1. La méthode mixte

La méthode mixte ou mitigée fait appel simultanément à l'analyse et à la synthèse. Ainsi, les élèves apprennent globalement un ensemble plus ou moins grand de mots afin de donner rapidement du sens à leur lecture. Ils apprennent également à tirer parti du code à travers l'apprentissage de l'alphabet. Comme pour concilier les adeptes des méthodes synthétique et globale, Bellenger (1980 :72) trouve qu' « A six ans, l'enfant a déjà l'expérience d'un effort de structuration des perceptions, mais il ne faut pas s'attendre trop de lui quand on l'oriente vers un déchiffrement abstrait sans signification concrète. » Les élèves peuvent tirer profit de chacune de ces trois méthodes.

5. Cadre méthodologique

Nos données sont relatives à deux séquences vidéo de cours dont l'une, plus ancienne, est enregistrée à Gao dans le cadre du projet plurinational soutenu par l'OIF et l'AUF intitulé : « Transferts d'apprentissages et mise en regard des langues et des savoirs à travers l'école bilingue : un point de vue des élèves aux actions pédagogiques dans les activités de classe » (2011-2014) et l'autre plus récente dans une école pilote du projet Elan à Bamako en 2022.

L'école enquêtée à Gao pratique un curriculum bilingue songhay-français au primaire. Celle de Bamako pratique un curriculum bilingue bamanankan-français au primaire. Notre étude a porté sur l'enregistrement vidéo (1 h. 05 min. 17 sec.) pour la première séquence de Langues et Communication (LC) portant sur la lecture en classe de 2^{ème} année fondamentale. Il s'agit de la lecture par les élèves d'une longue série de phonèmes et de mots monosyllabiques du songhay, ce qui constitue un entraînement à la prise de conscience métalinguistique notamment la métaphonologie. La deuxième séquence dure seulement 36 min. 07 sec. Elle porte sur l'apprentissage de l'écriture en français en 3^{ème} année communément appelée classe des transferts d'apprentissage de la L1 vers la L2. La leçon porte sur l'écriture des lettres notamment la lettre « c ».

Nous avons procédé à une transcription alignée avec les enregistrements son et vidéo grâce au logiciel CLAN (Computerized Language Analysis) avant de procéder à une analyse de contenu (Blanchet & Chardenet : 2011 :84) des activités menées dans les deux séquences.

6. Déroulement de la séquence en classe bilingue songhay-français

6.1.Apprentissage du code alphabétique

L'alphabet songhay comporte 27 lettres dont 22 consonnes et 5 voyelles tandis que l'alphabet français est composé de 26 lettres dont 21 consonnes et 5 voyelles. Il existe 23 lettres qui s'écrivent de la même manière aussi bien en songhay qu'en français. Sur les 23 lettres communes aux 2 alphabets, 18 sont épelées de la même manière et 5 sont épelées différemment qu'en soḡay : e, u, c, j, g.

Dans les écoles bilingues du Mali, la familiarisation avec les alphabets de la L1 et de la L2 commence déjà en première année de l'enseignement fondamental. Arrivés en deuxième année, les élèves sont capables non seulement de réciter les 27 lettres de l'alphabet du songhay et les 26 de celui du français, mais également, ils sont censés être capables de les écrire et de les lire. Mais pour maintenir la dynamique de l'apprentissage du code alphabétique entamée en première année, une partie du tableau en deuxième année est réservée, tout au long de l'année scolaire, à l'inscription du code alphabétique en L1 et en L2.

Comme le souligne (Dehaene, 2011 : 68), le premier principe de l'enseignement de la lecture correspond à l'enseignement explicite du code alphabétique.

Les inscriptions des codes alphabétiques en français et en songhay constituent un merveilleux support qui ont permis à l'enseignante de faire des comparaisons systématiques entre les deux langues.

6.2.Correspondance graphème-phonème

La maitresse lit chaque série de lettres et de syllabes, les élèves reprennent aussitôt après elle :

M: a a a

EE: a a a

M ne na na.

EE: ne na na.

M: e ne nee.

EE: e ne nee

M: o no na.

EE: o no na

Cette activité qui a duré une dizaine de minutes a permis aux élèves d'identifier les phonèmes et les syllabes, de les localiser et de les discriminer. A travers cette animation, les élèves s'aperçoivent que les lettres s'assemblent de gauche à droite, et que leurs combinaisons transcrivent les sons du langage selon des règles simples de correspondance graphème-

phonème. Ils apprennent, une par une, chacune des règles de correspondance graphème-phonème de l'ensemble des lettres, et des mots monosyllabiques inscrits sur un tableau à chevalet différent du tableau principal placé devant eux. Toutes les syllabes inscrites en face des lettres en guise d'illustration, sont des mots monosyllabiques bien orthographiés. La proscription des mots erronés ou mal orthographiés est essentielle dans l'apprentissage de la lecture car l'enfant peut finir par mémoriser ces erreurs. Les élèves sont amenés chercher le sens des mots qu'ils lisent. Ce qui leur permet d'avoir conscience qu'ils lisent des mots de leur propre langue.

6.3.Lecture des élèves : apprentissage des mots fréquents

Après la lecture m.aîtresse/élèves, plusieurs élèves ont été interrogés au tableau à tour de rôle pour reprendre la lecture à haute voix avec leurs condisciples. Voici un extrait de la transcription de cette lecture entre élèves supervisée par la maîtresse :

E: *h ham hin*
EE: *h ham hin.*
E: *f fo fur.*
EE: *f fo fur.*
E: *s sii se.*
EE: *s sii se.*
E: *s sii se*
EE: *i žii nda.*
E: *i žii nda.*
E: *w wa woo.*
EE: *w wa woo.*
E: *h ir har*
EE: *h ir har*

Cette activité permet non seulement de renforcer le processus d'identification et de discrimination des lettres et des syllabes de la part des élèves, mais également de leur donner accès à un vocabulaire global constitué de mots qu'ils peuvent reconnaître du premier coup d'œil. Comme le soulignent certains auteurs (Dehaene, 2011 ; Bellenger, 1980), le fait de pouvoir lire globalement certains mots facilite au lecteur la compréhension du sens du texte. Les mots inscrits au tableau sont les mots les plus fréquents dans les textes en songhay.

Il arrive que l'élève qui lit au tableau se trompe comme dans ce cas :

E: *s sii se.*
EE: *s sii se.*
E: *s sii se*
EE: *i žii nda.*
E: *i žii nda.*

Les autres élèves, comme dans cet exemple, le corrigent systématiquement. Ainsi l'élève interrogé au tableau lit « *s sii se* » au lieu de « *i žii nda* ». *Convaincus qu'il est en erreur, ces condisciples lisent « i žii nda » et non « s sii se »*. Si les élèves n'arrivent pas à s'apercevoir qu'il y a une erreur dans la lecture, dans ce cas, c'est la maîtresse qui intervient. En voici un exemple :

E: se sii see.

EE: se sii see

M : ž žee žab

EE: ž žee žab

La correction systématique faite par la maîtresse est primordiale car elle permet à l'élève de ne pas persister dans l'erreur. Aussi est-il important qu'elle s'attarde un peu plus sur les cas d'erreurs en insistant sur la prononciation des lettres qui créent la confusion chez les élèves.

7. Déroulement de la séquence en classe bilingue bamanankan-français

7.1.L'introduction du cours

Le cours commence par l'écriture par le maître d'un corpus au tableau. Puis, le maître se met face aux élèves et leur demande de se lever et de s'asseoir plusieurs fois. C'est une façon d'amener le silence en classe et de permettre à tous les élèves de se concentrer sur la leçon du jour. Après, il annonce la leçon en français médium du cours :

M : domaine du curriculum pour cette leçon c'est langue et communication

M : on dit qu'à la fin de cette séquence

M : chacun de vous doit être capable de maîtriser les techniques d'écriture

M : on dit dans le contenu

M : copie des mots contenant des C

Le maître énonce simplement la tâche d'enseignement notamment la leçon d'écriture, le domaine d'enseignement, l'objectif visé et le contenu du cours.

En ayant comme contenu « copie des mots contenant des C », nous constatons que le programme de formation tient compte de la formation acquise par les élèves en 1^{ère} année et en 2^{ème} année, et surtout de la connaissance qu'ils ont de la L1.

7.2.Activité de lecture et de reconnaissance de la lettre C

Passée l'introduction du cours, le maître va demander en français et en bamanankan aux élèves de lire la phrase inscrite au tableau.

M : qui vas me lire cette phrase

M : qui est au tableau

M : qui vas me lire cette phrase

M : jōni bēna ni kumasen kalan

%gls: qui vas lire cette phrase

Plusieurs élèves parviennent à lire correctement la phrase.

E : sidi arrive dans la classe

M: très bien

M: applaudissez

EE: [applaudissements des élèves]

Les lectures correctes sont récompensées par des salves d'applaudissements. La motivation par les appréciations de l'enseignant est une aide à l'apprentissage. Elle permet à l'élève d'être plus disposé à apprendre. Le maître va demander aux élèves de retrouver les mots du corpus contenant la lettre C. Les élèves parviennent à donner la bonne réponse :

M : dans quel mot il y a la lettre C

EE : moi monsieur

M : dans cette phrase où est le mot **dans lequel** il y a la lettre C

E : moi

M : oui

M : a kalan

%gls: lit le

E : dans la classe

7.3. Activité de recherche de mots contenant le graphème /c/

Après l'exercice de reconnaissance de la lettre C, le maître va demander aux élèves de réfléchir pour trouver des mots contenant la lettre C. Les élèves vont confondre les mots contenant la lettre C de ceux renfermant les lettres S et K :

M : qui va me donner un mot contenant la lettre C

E : sekou, hee

M : attention , est ce que sekou be seben ni C ye wa

%gls: est ce que on écrit sekou avec C

M : sekou be seben ni S de ye

M : c'est avec S

E : moi monsieur

M : oui

E : sata

M : sata be seben ni S de ye

%gls: on écrit sata avec S

EE: [moi monsieur, moi monsieur]

M : oui

E : sirima

M : sirima c'est avec S

E : moi monsieur , moi monsieur

E : calcul.

La confusion faite par les élèves entre le graphème /c/ et les graphèmes /k/ et /s/ s'explique par le fait que la lettre C existe dans l'alphabet bamanakan mais elle désigne un autre son. La lettre est donc commune aux deux langues, mais correspond à des sons différents.

7.4.Apprentissage actif associant lecture et écriture

A la suite de cette activité, le maître demande aux élèves d'écrire sur leurs ardoises la lettre C, puis la lettre C suivie successivement des voyelles o, a, e, u, é et i. Il fait précéder la lettre C de certaines voyelles è, a, u et a. Les élèves arrivent à lire à chaque fois la combinaison proposée. Le maître apprend aux élèves à faire correspondre la lettre C au phonème /k/. Il leur explique qu'en bamanakan, le son produit par la lettre C correspond au son [k].

En s'inspirant d'une fiche de leçon des bigrammaires, le maître attire l'attention des élèves sur le fait que la lettre C en français à l'écrit ne désigne pas le même son qu'il signifie en bamanakan.

Le graphème /c/ se prononce comme /k/ dans les mots comme /casse/ ; le /c/ se prononce comme /s/ dans les mots comme /efficace/ et le /c/ est muet dans les mots comme /tabac/.

Après, le maître écrit un mot commençant par la lettre C au tableau : *courir*. Après avoir demandé aux élèves de lire le mot écrit au tableau, il les interroge sur le sens du mot puis leur demande de l'employer dans une phrase. Plusieurs élèves vont y parvenir. Il interroge deux des élèves ayant produit de bonnes réponses au tableau pour qu'ils écrivent leurs phrases. Les autres élèves ont reproduit ces phrases dans leurs cahiers.

8. La conscience métalinguistique et l'apprentissage de la lecture dans les deux séquences

Dans les deux séquences de cours, les activités métalinguistiques ont été récurrentes dans l'apprentissage du code alphabétique à l'oral et à l'écrit.

Le lien entre l'apprentissage de la lecture et la possibilité d'effectuer avec succès diverses tâches métalinguistiques de manipulation de certains aspects phonologiques du langage oral est établi par des travaux notamment ceux de Gombert (1990, 2000). Ces travaux postulent qu'autant le contact avec l'écrit provoque l'apparition des capacités métalinguistiques, particulièrement des capacités métaphonologiques, autant les capacités métalinguistiques facilitent l'apprentissage de la lecture. Les activités de lecture et d'écriture supposent alors une maîtrise métalinguistique de certains aspects phonologiques du langage oral comme la maîtrise de la correspondance grapho-phonémique. Plusieurs activités des séquences analysées notamment l'activité de correspondance graphème-phonème facilitent donc à l'élève la lecture de mots qu'il n'a jamais rencontrés auparavant.

La méthode d'apprentissage de la lecture utilisée dans les séquences correspond à la méthode mixte qui fait appel simultanément à la méthode globale et à la méthode syllabique. A partir de

l'inscription au tableau des mots monosyllabiques familiers lus à haute voix dans la séquence songhay-français, les élèves développent une procédure de reconnaissance et d'accès direct au mot à partir de sa représentation visuelle en mémoire. Ce qui relève de la méthode globale d'apprentissage de la lecture. Dans la séquence bamanankan-français, les activités liées à la mise en correspondance de l'écrit avec l'oral relèvent, quant à elles, de la méthode synthétique ou syllabique car ces activités nécessitent la connaissance de l'alphabet, une maîtrise phonologique de l'unité phonémique et une mise en relation de ces deux types de connaissance.

9. Situations d'apprentissage dans les deux séquences favorisant le transfert des apprentissages de L1 vers L2

L'élève utilise ses savoirs et savoir-faire déjà disponibles pour agir ou produire dans une nouvelle situation : c'est ce que nous appelons le transfert. Les transferts des apprentissages sont des processus mentaux qui ont lieu chez les apprenants dans les apprentissages de langage, mais aussi dans tous les autres aspects de l'éducation scolaire (Noyau, 2014). Dès lors que deux langues sont en présence, chacune d'elle peut servir à interpréter l'autre. L'incorporation en L2 des deux systèmes linguistiques donnera forcément lieu à un transfert analogique qui peut être positif ou négatif dans le processus d'apprentissage. En fonction du degré de distance des élèves, leurs conduites linguistiques peuvent donc être assimilatrices ou contrastives.

Dans les deux séquences, on constate qu'il y a une similitude entre l'alphabet du français et ceux du songhay et du bamanankan d'autant plus que les alphabets des langues nationales du Mali sont calqués sur la base de l'alphabet latin.

L'apprentissage du code de l'écriture dans les langues nationales maliennes conduit forcément à un transfert analogique en français. Tout ce que l'élève apprend en songhay ou en bamanankan en termes de correspondance graphème-phonème, de discrimination des lettres et d'écriture, lui permet forcément d'apprendre plus facilement le code de l'écriture du français.

Dans les deux séquences, les enseignants sont partis de la perception à la réflexion. Les élèves ont déjà acquis des notions de lecture et d'écriture en langue nationale au niveau I du curriculum (1^{ère} année et 2^{ème} année). Les maitres ont exploité ce qui a été acquis en L1 pendant les activités en français. La conscience métalinguistique des élèves est indispensable pour que le transfert des apprentissages soit positif. Les élèves doivent donc être conscients des ressemblances et des dissemblances des codes alphabétiques de la L1 et de la L2. A ce niveau, les comparaisons systématiques entre les deux langues demeurent indispensables.

Conclusion

Dans les deux séquences, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture se fait par le truchement d'activités métalinguistiques liées à la prise de conscience métaphonologique des élèves. Ceux-

ci s'exercent, au cours des deux leçons, à l'identification des lettres et des syllabes, à la combinaison des voyelles et des consonnes, à la lecture des sons isolés et à un apprentissage actif associant lecture et écriture.

A travers une variété d'activités dans chacune des séquences de cours, nous avons constaté qu'il y a eu une relation d'enrichissements mutuels dans les apprentissages entre les deux langues L1 (songhay, bamanankan) et L2 (français) d'autant plus que les langues nationales du Mali et le français ont à peu près les mêmes systèmes graphiques puisque leurs alphabets s'inspirent tous de l'alphabet dit latin. Les apprentissages liés au développement métalinguistique des élèves en littératie sont donc facilement transférables d'une langue à l'autre. Mais ce transfert peut être négatif si les apprentissages des élèves en L1 ne sont pas méthodiquement comparés à ceux de la L2.

L'enseignement bilingue est un moyen permettant de prendre appui sur la langue connue de l'enfant pour qu'il devienne écolier, qu'il entre dans l'écrit, et qu'il commence à réfléchir sur la langue. C'est aussi un système d'enseignement qui facilite les transferts d'apprentissage de L1 vers la L2 et vice versa avec une solidité supérieure des apprentissages et un gain de temps. L'enfant ne perdra plus de temps avant de pouvoir trouver du sens à ce qu'il apprend.

Ces vertus de l'enseignement bilingue L1-L2, démontrées par la recherche scientifique, suffiront-elles à convaincre les décideurs politiques maliens à envisager sa généralisation dans toutes les écoles primaires du pays ?

Références bibliographiques

- Bellenger Lionel (1980), *Les méthodes de lecture. Que sais-je ?* Paris: PUF.
- Bialystok Ellen Luk Gigi & Kwan Ernest (2005), Bilingualism, Biliteracy, and Learning to Read: Interactions among Languages and Writing Systems. *Scientific Studies of Reading*, 9(1). 43-61.
- Blanchet Philippe & Chardenet Patrick (2011), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées*. Paris : AUF.
- Cummins Jim (2001), La langue maternelle des enfants bilingues : Qu'est-ce qui est important dans leurs études ?, *SPROGFORUM*, n° 19. pp. 15-20.
- Dehaene Stanislas (2011), *Apprendre à lire : des sciences cognitives à la salle de classe*, Paris : Odile Jacob.
- Doumbia Amadou Tamba (2000), L'enseignement du bambara selon la pédagogie convergente au Mali : théorie et pratiques, *Nordic Journal of African Studies* vol. 9, n°3, pp. 98-107.
- Gombert Jean-Emile & Colé Pascale (2000), Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme. in M. Kail & M. Fayol (Eds.), *L'acquisition du Langage. vol 2. Le langage en développement au-delà de trois ans*, Paris: PUF. p.117-150.
- Gombert Jean-Emile. (1990) : *Le développement métalinguistique*. Paris : PUF.
- Kanta Tina, Blanca Emmanuel & Rey Véronique (2006), La conscience phonologique et

- l'apprentissage d'une langue seconde. *Skholê, hors-série 1. p. 53-58.*
- Maurer Bruno (2011), Rédaction de curriculums en Afrique francophone et aspects Linguistiques, *Le français dans le monde, Recherches et Applications*, janvier 2011. pp. 91-103.
- Maurer Bruno (2007), Aspects didactiques de l'éducation bilingue français-langues africaines au Mali, *Revue de l'Université de Moncton*. pp 9-22.
- Maurer Bruno (2005), Introduction des langues maliennes dans le système éducatif et effets éventuels sur les hiérarchies sociolinguistiques, *Les actions sur les langues Actualité Scientifique*. Paris : AUF. p. 127-138.
- Morais José (1994), *L'art de lire*. Paris : Odile Jacob.
- Nounta Zakaria (2015), *Eveil aux langues et conscience métalinguistique dans les activités de classe des écoles bilingues du Mali*, Thèse de doctorat, Option Sciences du langage, Université Paris-ouest Nanterre. 410 p.
- Noyau Colette (2014), Transferts linguistiques et transferts d'apprentissage : Favoriser les transferts dans une didactique du bi-plurilinguisme. *ELAN (2014) : Ecole et langues nationales en Afrique francophone : une approche didactique du bi-plurilinguisme*, Paris : Editions des Archives Contemporaines.
- Noyau Colette (2011), du bambara au français, première leçon de français au mali : comment salue-t-on ? *Pluralité des langues, pluralité des cultures : regards sur l'Afrique et au-delà*. K. Vold Alexander, Ch. Lyche & A. Moseng Knutsen. (eds). Oslo : Novus / The institute for comparative research in human culture. 185-194.
- Noyau Colette (2006), Linguistique acquisitionnelle et intervention sur les apprentissages : appropriation de la langue seconde et construction des connaissances à l'école de base en situation diglossique, *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, septembre, n° 83/1. pp. 93-106.