

Vol. 5, N°17, pp. 452– 467, Mars 2026  
Copy©right 2024 / licensed under CC BY 4.0  
Author(s) retain the copyright of this article  
ISSN : 1987-1465  
DOI : <https://www.doi.org/10.62197/UKEJ8242>  
**Indexation** : Copernicus, CrossRef, Mir@bel, Sudoc, ASCI,  
Zenodo  
Email : [RevueKurukanFuga2021@gmail.com](mailto:RevueKurukanFuga2021@gmail.com)  
Site : <https://revue-kurukanfuga.net>

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

**ENJEUX ET DIFFICULTES DE L'UTILISATION DU BAMANANKAN COMME  
MEDIUM D'ENSEIGNEMENT A L'ACADEMIE D'ENSEIGNEMENT DE SEGOU**  
**Seydou LOUA**, Université Yambo OUOLOGUEM de Bamako, [seydouloua@yahoo.fr](mailto:seydouloua@yahoo.fr)  
**Bamory SANOGO**, Université Yambo OUOLOGUEM de Bamako, [bamorys190@gmail.com](mailto:bamorys190@gmail.com)  
**Daouda KONATÉ**, Université Yambo OUOLOGUEM de Bamako, [tienfala77@gmail.com](mailto:tienfala77@gmail.com)

\*\*\*\*\*

**Résumé** : Les langues officielles<sup>1</sup> occupent une place importante dans les innovations pédagogiques pour l'amélioration de la qualité de l'école malienne. Il s'agit de donner aux élèves une base facile d'apprentissage afin d'assurer une transition vers la deuxième langue qu'est le français. L'objectif de l'article est d'analyser les obstacles institutionnels liés à l'utilisation des langues officielles comme medium d'enseignement au niveau fondamental à Ségou. Après la recherche documentaire pour faire une revue succincte de la littérature sur le sujet, le guide d'entretien a été utilisé pour collecter les données. L'article se base sur le volet institutionnel de la politique des langues nationales, raison pour laquelle le directeur de l'AE de Ségou, les CAP de Ségou, Markala et Baraouéli ont été choisis comme échantillon. L'analyse a révélé l'importance du bilinguisme, c'est-à-dire, l'enseignement en langues locales au côté du français dans l'AE de Ségou ; mais aussi l'engagement des parents, de l'administration scolaire et des enseignants pour la réussite de la politique. Cependant, certaines difficultés persistent, notamment, l'insuffisance de formation des enseignants, le faible engagement politique, l'insuffisance de matériels pédagogiques.

**Mots clés** : Bilinguisme, Compétences plurilingues, Compétences transversales, Curriculum Bilingue

\*\*\*\*\*

**Abstract**: Official languages play a crucial role in educational innovations aimed at improving the quality of education in Mali. The goal is to provide students with a solid foundation for learning, facilitating a smooth transition to French as a second language. This article analyzes the institutional obstacles to using official languages as a medium of instruction at the primary level in Ségou. Following a literature review to provide a concise overview of the relevant topics, an interview guide was used to collect data. This article focuses on the institutional aspects of national language policy, which is why the director of the Ségou Education Authority and the local education offices (CAPs) of Ségou, Markala, and Baraouéli were chosen as case studies. The analysis revealed the importance of bilingualism that is, teaching in local languages alongside French in the Ségou Education Authority, as well as the commitment of parents, school administration, and teachers to the policy's success. However, some challenges remain, including insufficient teacher training, weak political commitment, and a lack of teaching materials.

**Key words**: Bilingualism, Bilingual curriculum, Plurilingual competences, Transversal competences

\*\*\*\*\*

<sup>1</sup> Les langues nationales sont devenues langues officielles dans la Constitution malienne du 22 juillet 2023

## Introduction

La langue est un fait culturel et identitaire et un facteur lié au développement mental de l'enfant. La langue maternelle est au cœur de l'identité culturelle de l'enfant. A partir de la réforme de 1962, les autorités maliennes ont émis la volonté d'utiliser les langues locales comme mediums d'enseignement une fois que les conditions seraient réunies. En octobre 1979, débute au Mali la phase expérimentale de l'introduction des langues nationales. Les premières classes en bamanankan ont été ouvertes dans les régions de Koulikoro et Ségou. Cette langue disposait d'un équipement didactique, d'une connaissance linguistique et d'une réflexion méthodologique plus importante que dans les autres langues. Quatre villages ont été choisis, il s'agit de Kossa et N'Djifina pour la région de Koulikoro ; Banankoroni et Zanabougou pour la région de Ségou. Ces régions présentaient une homogénéité linguistique, une expérience en matière d'alphabétisation fonctionnelle, et étaient accessibles en toute saison.

Après la première expérimentation, l'Etat a lancé la pédagogie convergente en 1987 avec la phase pilote en bamanankan et français dans les mêmes régions. La suite logique de la pédagogie convergente est le curriculum bilingue de l'enseignement fondamental, à partir de 2002 et dont la généralisation a commencé en 2005.

Pour appuyer la politique malienne, d'autres initiatives pilotées par les partenaires ont vu le jour. Il s'agit d'ELAN-Afrique (Ecole et Langues Nationales en Afrique), mise en œuvre par l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) en partenariat avec l'Agence Française de Développement (AFD), et le projet SIRA de l'USAID.

Lors d'une évaluation (CREN, 2016), un impact du dispositif ELAN est observé sur les épreuves comme : la connaissance des lettres en bambara et en français, la compréhension orale en français, le vocabulaire et la lecture en français. Les progrès ont été observés en français plus qu'en bambara. Selon Mali actu<sup>2</sup>, dans sa parution du 5 octobre 2022 « *le projet SIRA a formé 7 970 enseignants et 4 204 directeurs d'école tout en fournissant du matériel d'enseignement et de lecture à 18 500 classes dans les écoles primaires. De 2016 à 2021, la mise en œuvre du*

---

<sup>2</sup> Mali actu, 5 Octobre 2022, SIRA DE L'USAID MALI : Un précieux soutien à la vulgarisation des langues nationales par l'écriture et la lecture

*projet a permis de toucher 300.000 élèves, 11.500 enseignants et 5.700 directeurs des régions de Koulikoro, Ségou et Sikasso ».*

De façon générale, les programmes scolaires des pays Africains ne tiennent pas fondamentalement compte de la langue maternelle de l'enfant. L'utilisation des langues locales dans l'enseignement reste donc un défi pour la majorité des pays africains, surtout francophones. Dans sa politique, le Mali a décidé d'utiliser les treize langues officielles en fonction des aires linguistiques et de laisser les langues s'imposer par leur dynamique. Celle de la région de Ségou est le bamanankan. Malgré la volonté affichée des autorités et des parents, les écoles sont confrontées à certaines difficultés. Il s'agit des insuffisances dans la formation des enseignants, l'insuffisance de matériels pédagogiques, des infrastructures non adaptées et des classes à large effectif. Nous avons comme autre obstacle, l'appréciation que la société réserve à la mise en œuvre de l'enseignement en langues locales, préférant inscrire les enfants dans les écoles privées. Le fait que la langue locale ne continue pas après les six premières années de scolarité, n'est pas de nature à encourager les plus sceptiques. Dia (2012), après une analyse, souligne *« les croyances et les représentations sociales circulantes des populations qui, souvent, ne croient pas en l'importance des langues nationales à l'école face à une langue internationale qu'est le français. Ils voient toujours la nécessité de l'apprentissage et la maîtrise du français par leurs enfants ».*

A travers le cas du bamanankan dans l'académie d'enseignement de Ségou, l'objectif de cet article est double. Il s'agit d'analyser les obstacles institutionnels liés à l'introduction des langues officielles dans l'enseignement fondamental malien comme médium d'enseignement et proposer des alternatives d'amélioration de la politique concernant le bamanankan.

Après cette partie introductive, l'article est composé d'une revue succincte de littérature, la méthodologie, les résultats, une discussion et la conclusion.

### **1. Revue succincte de la littéraire**

L'éducation bilingue fait l'objet de nombreuses publications depuis plusieurs décennies car, pour beaucoup de pays africains, le bilinguisme est devenu un défi pour les systèmes éducatifs. A travers la littérature, nous pouvons nous rendre compte que les points de vue divergent en ce qui concerne l'introduction des langues locales dans le système éducatif formel.

L'enseignement en langues locales en Afrique puise principalement sa source dans la réforme des systèmes scolaires au sortir des pays du joug colonial. Depuis le début de cette colonisation (fin 1950 et début 1960), beaucoup de pays déjà membres de l'UNESCO se sont retrouvés à Addis-Abeba, la capitale éthiopienne, à l'appel des pays d'Afrique indépendante. Du 15 au 25 mai 1961, la Conférence des chefs d'États d'Afrique qui avait pour thème le développement de l'éducation en Afrique a proposé des voies et moyens de refondation des systèmes scolaires africains.

Après son indépendance, le Mali a entrepris en 1962, une grande réforme de son système éducatif. Cette réforme présageait l'enseignement des langues locales au niveau fondamental dès que les formalités seraient mises en place pour le faire car, la langue maternelle est considérée comme un élément indispensable pour le décollage intellectuel de l'enfant. Une introduction des langues locales facilite l'amélioration du rendement scolaire. Les langues nationales offrent aux élèves un appui dès la première scolarisation afin d'édifier et de renforcer les capacités dans la seconde langue. En effet, les problèmes de maintien de l'enfant à l'école et de son insertion professionnelle plus tard trouveraient solution dans le fait d'apprendre dans sa langue d'origine. Un rapport de la Banque Mondiale (IDEA, 2018) montre que les élèves deviennent plus performants en mathématiques et en compréhension de lecture en apprenant dans leur langue. NOUNTA (2015, p. 27), cité par DIARRA (2016, p. 15) postule qu'un apprenant : *« apprendra d'autant mieux en type de structure ou d'emploi en langue seconde qu'il en aura préalablement compris les principes en langue maternelle et que les instruments heuristiques mis en œuvre pour découvrir ces principes dans la langue maternelle sont utilisables avec profit dans l'apprentissage des langues secondes »*.

Certains se disent favorables à cette introduction des langues nationales dans l'enseignement mais au moment de la pratique, ils sont peu à l'aise en voyant leurs enfants apprendre une autre langue qui n'est pas la leur. En raison du multilinguisme au Mali, le choix des langues est fait en fonction du nombre des locuteurs, de leur poids démographique. Ce qui ne fait pas l'unanimité. A ce sujet, Nikiéma (1993 p :134) affirme *« le choix de telles ou telles langues pour telle (s) fonction(s) dans l'éducation (...) n'est pas une interdiction de s'intéresser aux autres langues, de les enseigner, etc. L'Etat choisit seulement, compte tenu de ses moyens*

*de s'investir dans un certain nombre de langues dont le poids démographique est tel qu'elles permettent d'atteindre le maximum de gens possibles ».*

Depuis l'accession des pays africains à la souveraineté nationale, les responsables ont pensé à une sensibilisation massive pour le recours aux langues locales sans lesquelles il serait difficile d'aller vers le progrès. La plupart des pays africains ont compris que les langues locales peuvent constituer un enjeu majeur pour le comportement éducatif, socioculturel et économique de l'ensemble des pays de l'Afrique. Pour cela, certains pays africains demandent d'incorporer les langues maternelles dans le système éducatif formel.

A partir de 1961, l'aspiration de beaucoup d'africains était de construire une école africaine avec des langues locales pour une légitimité culturelle, l'efficacité pédagogique et la construction nationale. Cette introduction des langues nationales dans les systèmes éducatifs africains est favorable pour plusieurs raisons. La façon de communiquer, de transmettre des savoirs, des connaissances est d'une importance capitale dans le processus de l'enseignement. L'enseignement en ce sens étant considéré comme l'organisation et la présentation des connaissances pour permettre à l'esprit de passer du concret à l'abstrait et de l'abstrait au concret. ALIDOU (2005, p. 15), cité par Dia (2015) met en relief l'importance de la communication sur le plan didactique : *« ... les enfants africains apprennent mieux lorsqu'ils ont la chance d'être enseignés dans leurs langues maternelles ou une langue qu'ils parlent bien ».* Gaonac'h (2005), souligne que *« l'apprenant d'une langue seconde s'appuie toujours sur les acquis en matière de lecture consolidés dans sa langue maternelle ».* Dia (2012 p. 56) s'exprime dans la même lancée en ces termes : *« De même que le jeune apprenant a pu s'approprier, par une méthodologie, du système de transcription de sa langue maternelle ou de la langue nationale, de même il pourra développer des stratégies discursives lui permettant de s'approprier non seulement du système de transcription phonologique d'une autre langue africaine très proche de celle apprise mais aussi du système graphique du français ».*

ALEXANDER (2007, p. 15), cité par Dia (2012) estime que *« le meilleur apprentissage scolaire utilise les langues nationales comme vecteur dans la transmission du savoir. L'enseignement dans la langue maternelle ou, dans certains cas, un enseignement bilingue basé sur cette langue constitue pour les jeunes la méthode éducative la plus efficace ».* HALAOUI & al (2009, p. 101) sont convaincus que vues les réalités sociolinguistiques, le français est obligé de faire chemin avec les langues africaines dont les acquis lui sont utiles : *« En effet,*

**Seydou, Bamory et Daouda**

*pour des raisons essentiellement pédagogiques, l'enseignement du français doit être associé à l'enseignement en langue africaine, il doit pouvoir prendre appui sur celui-ci, il doit pouvoir bénéficier de ses acquis... ».* L'enseignement bilingue contribue à baisser le taux de l'échec scolaire. C'est ce qui permet à HALAOUI (2005) de dire qu'une telle politique vise une amélioration de la qualité de l'éducation.

Cependant, bien que son importance soit avérée et reconnue, l'enseignement bilingue reste confronté à des difficultés au Mali. Napon Abou (1993), cité par OUEDRAOGO. T. A (2016) pense que *« les politiques éducatives sont considérées comme responsables de la diglossie actuelle français/langues nationales portée par un système d'éducation formelle, d'une part, et non formelle, de l'autre, utilisant l'un la langue française, l'autre les langues nationales. Cette bipartition du système éducatif a de plus accentué l'écart entre zone rurale et urbaine ».* L'auteur pense que l'institution scolaire entretient un conflit social entre paysans et fonctionnaires. Il propose d'encourager les langues nationales par leur officialisation et de mener des campagnes d'information langagière. Il propose aussi d'accentuer la recherche en sociolinguistique et linguistique. Il pose comme difficultés pressenties : le multilinguisme et l'irrédentisme linguistique.

Au regard de toutes ces vérités, NAPON Abou (2003, p. 146), affirme les décisions, les lois... doivent être suivies de volonté politique. Dans beaucoup de pays d'Afrique francophone, les textes officiels relatifs aux langues nationales sont élaborés tous les jours mais la réalité sur le terrain progresse lentement. Le rythme est très lent. Tout laisse croire que la volonté politique fait défaut. N. HALAOUI (2003, p. 14) pense que *« ... on soit partisan de l'utilisation des langues africaines comme langue d'enseignement ou qu'on y soit opposé, on ne saurait nier que l'utilisation dans un processus de communication d'une langue comprise par les interlocuteurs facilite largement la communication et la compréhension des messages dans un sens comme dans l'autre. »* Dans un processus de développement, la communication semble être un levier qui ravitaille les changements entre les différents acteurs impliqués dans cette démarche. Le bilinguisme va au-delà de la culture et éducation : c'est un important facteur de développement économique. Selon lui, l'école est perçue comme facteur de différenciation sociale qui reproduit les inégalités et conduit les familles à mettre en place des stratégies en fonction de leurs moyens. L'institution scolaire maintient un conflit social entre les paysans et

les fonctionnaires. Le même auteur NAPON Abou (2000, p.50) décrit l'absence d'initiative politique des Etats africains en ces termes : « *Le premier obstacle à l'introduction des langues nationales dans l'enseignement primaire est l'absence de politique linguistique claire en faveur de leur utilisation dans le système formel. En effet, on note que la plupart des expériences en matière de promotion des langues est l'œuvre d'Organisations Non Gouvernementales, d'Associations et d'institutions internationales* ».

## 2. Méthodologie

Nous avons utilisé l'approche qualitative. Pour la réalisation de ce travail, en plus des recherches documentaires, nous avons effectué des études empiriques afin de collecter des données avec le guide d'entretien en utilisant la technique d'entretien semi-directif. Etant donné que l'étude porte sur le volet institutionnel, l'échantillon est composé de l'Académie d'Enseignement de Ségou, mais aussi les CAP de Ségou, Baraouéli et Markala. Nous avons utilisé la technique non aléatoire, qui nous a permis d'effectuer des entretiens avec onze personnes.

Tableau 1 : participants à l'enquête

CAP	DCAP ou Adjoint	Conseiller CAP	CDCRF AE	Elu chargé éducation Mairie	DAE	Total
Ségou	1	1	1	1	1	05
Baraouéli	1	1	0	1	0	03
Markala	1	1	0	1	0	03
<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>11</b>

**Source :** enquêtes personnelles, Académie d'Enseignement de Ségou, 2023

Ce tableau présente le nombre de personnes interrogées au cours de la recherche des données qualitatives dans l'Académie d'enseignement de Ségou.

## 3. Résultats

Au cours de notre enquête sur le terrain, auprès des acteurs de l'école à Ségou, plusieurs enquêtés ont évoqué le manque de politique réelle des autorités maliennes. Même si les textes peuvent dire le contraire, les décideurs n'affichent pas une réelle volonté pour mettre en place

les outils appropriés et faciliter l'enseignement en langues nationales. Le projet concerne quelques écoles publiques et aucune école privée n'y adhère.

### **3.1. Le rôle ou l'apport des acteurs de l'éducation pour une meilleure application du bilinguisme**

Selon, DD, « *La volonté politique demeure insuffisante, on fait un semblant de vouloir mettre en application cet enseignement de langues nationales. La simple raison, c'est que tu ne verras aucun responsable de la classe politique dirigeante qui a ses enfants dans ces écoles bilingues. Je dirai que les instances dirigeantes, les décideurs n'ont pas une politique réelle pour appliquer et suivre cet enseignement bilingue* ». Cet interlocuteur pense que l'Etat manque réellement de volonté politique pour une meilleure application de l'enseignement en langues nationales. Cela s'explique par une réticence des vrais acteurs politiques à l'inscription de leurs enfants dans lesdites écoles.

Selon N.M, « *L'état fait semblant de vouloir mettre en application cet enseignement en langues nationales. La simple raison, c'est que tu ne verras aucun responsable de la classe politique dirigeante qui n'a ses enfants dans ces écoles bilingues* ». N.M s'exprime dans le même sens que D.D, en disant que l'Etat n'affiche pas une réelle volonté politique pour la réussite du projet.

Selon un autre interlocuteur, C.D, « *En ce qui concerne l'introduction des langues nationales dans l'enseignement, l'Etat ne prend pas pleinement ses responsabilités car il n'est pas prêt pour une application effective de nos langues nationales. Cette application a des coûts, il reste à savoir si réellement l'Etat peut prendre en charge avec son budget actuel cette introduction. Le pays fait face a beaucoup de difficultés dont l'insécurité du territoire qui a anéantie plusieurs projets de l'Etat. Mais bien avant ce jour, il faut savoir que l'Etat n'a affiché aucune volonté politique réelle qui va dans ce sens* ». Quant à CD, il pense que l'Etat fuit ses responsabilités. Quelque part, il attribue ces problèmes à l'insécurité dont le pays fait face depuis des années qui est un facteur qui ralentit tous les projets envisagés par l'Etat. Les raisons des obstacles évoquées par les interlocuteurs sont nombreuses. *Sur le plan pédagogique, le blocage se situe à l'indisponibilité du matériel didactique, la non-continuité des LN dans les autres classes, la non-maîtrise de ces LN par les enseignants et le manque de formation continue des enseignants en LN. Sur le plan social, le problème se situe à la non-adhésion de la population à cet enseignement bilingue vu que la finalité pose problème. Sur le plan*

*structurel, en dehors de l'AMALAN, l'Etat a peu de structure nécessaire permettant la conception du matériel didactique.* Les moyens d'instrumenter les LN sont insuffisants, à savoir une documentation appropriée et des enseignants bien formés. C'est l'Etat qui doit fournir les moyens financiers, matériels, humains et pédagogiques pour assurer l'enseignement en LN.

En terme clair, l'Etat doit s'investir dans la formation initiale et continue des enseignants et mettre à leur disposition ainsi qu'aux apprenants des ouvrages adéquats et s'imposer sur le plan national à ce que les LN soient une réalité dans tout le système éducatif. Cet enseignement doit être généralisé en l'élargissant à tout le système éducatif et en adoptant un programme commun, y compris toutes les écoles privées régies par la loi d'orientation de l'éducation du pays.

Du fait du rôle délicat que les CGS doivent jouer dans la mise en œuvre de cet enseignement des langues nationales, ils devraient être vus comme le pilier principal de son fonctionnement et donc faire l'objet d'une attention particulière. Selon un enquêté, le succès de l'enseignement en LN dépend de la bonne organisation et du bon fonctionnement du Comité de gestion scolaire. Pour cette raison, son fonctionnement devrait constituer un souci majeur, une préoccupation essentielle pour chaque acteur. Or, force est de constater que les communautés ne se sentent pas toujours concernées ou sont souvent déçues par les hommes qui le composent.

D.D : *« Pour une meilleure application du bilinguisme, les acteurs de l'école et les décideurs politiques doivent mener une activité de sensibilisation psychologique en montrant l'utilité du bilinguisme, faire adhérer la population à l'enseignement en LN, montrer l'exemple en envoyant leurs enfants dans les écoles bilingues ».* Les écoles bilingues n'ont pas la confiance des parents d'élèves parce que les parents amènent par défaut leurs enfants. C'est-à-dire l'inexistence d'une école classique ou bien l'école est éloignée de la localité. L'adhésion des parents reste partielle à l'enseignement bilingue parce qu'il y a manque d'information et de sensibilisation sur son utilité (Loua, 2017). Pour lui, les parents n'adhèrent pas à cet enseignement sous prétexte que les enfants parlent déjà la langue maternelle à la maison, dans la rue entre eux. Cette non adhésion se situent presque au niveau analphabète ainsi qu'au niveau des intellectuels et de surcroît les enseignants.

Malgré la sensibilisation des élus lors des réunions des CGS, la mobilisation des acteurs n'est pas effective. Les parents d'élèves, malgré leur sensibilisation ont du mal à croire à cet enseignement bilingue. Malgré cette réticence des parents, D.K qui ne semble pas être du même avis que beaucoup de parents pense qu'en tant qu'enseignant à la retraite depuis 2007, et après 36 ans de fonction dans le domaine de l'enseignement fondamental niveau 1, tous ses enfants sont passés par les écoles bilingues et ils n'ont eu aucun problème. Il accepte sans condition d'envoyer ses enfants parce que les enfants ont déjà la latitude de parler cette langue qu'est le bamanankan. Ils arrivent très facilement à mémoriser, à comprendre ce qu'on leur enseigne. On comprend mieux dans sa langue que dans une langue étrangère.

### **3.2. Les bénéfices et les difficultés de l'enseignement en langue bamanankan**

Dans l'enseignement bilingue, bien que le taux d'inscription et de fréquentation ne soient pas élevé parce que les parents optent pour les écoles classiques, l'importance de la langue nationale est remarquée par les enfants mais ce sont les parents qui refusent de les envoyer. D.K dit ceci : *« Concernant les difficultés rencontrées par les enseignants, le problème peut se situer selon moi au niveau de la préparation de la leçon. Dans la nouvelle approche qui est l'enseignement des langues nationales, l'enseignant a des difficultés par rapport au système classique. Avec la formation des IFM, ils n'ont pas de problème je pense bien dans la préparation des leçons. Ils ont été formés à enseigner dans le classique donc pas de problème. Mais pour les langues nationales avec le manque de document plus la non-maîtrise de la langue, ils seront sans doute confrontés à des difficultés ».*

Pour DK, les difficultés rencontrées par les enseignants se situent à plusieurs niveaux. Il y a la préparation de la leçon. Dans la nouvelle approche qui est l'enseignement des langues nationales, l'enseignant a des difficultés par rapport au système classique. Avec la formation des IFM, ils n'ont pas de problème dans la préparation des leçons. Ils ont été formés à enseigner dans le classique. Mais pour les langues nationales avec le manque de document plus la non-maîtrise de la langue et le manque de formation, ils seront sans doute confrontés à des difficultés.

M.M : *« Un CP doit être outillé en moyens, surtout de transport. Imagine des écoles qui sont situées à plus de 60 km du CAP. 120 km en aller-retour, ce n'est pas chose facile. Tous les*

*enseignants ne sont pas formés, à cela s'ajoute la mutation des enseignants, donc il faut un suivi obligatoire, une dotation des écoles en manuels traduits en LN. Le projet SIRA intervenait dans plus de 130 écoles (1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> années), il formait des enseignants, des directeurs d'écoles, dotait en matériel et carburant, faisait le suivi du CAP, AE, ministère. Les frais de réparation des motos des conseillers étaient pris en charge par SIRA. Maintenant que ce projet est fini en (2022), tout est arrêté. Dès lors le suivi, faute de moyens sinon au CAP de Ségou nous avons un plan de suivi. Notre CAP est vaste 12 communes / CAP de Ségou. La mobilité des enseignants aussi est une difficulté ». N.M pense que les enseignants doivent être outillés en moyens, surtout de transport pour les conseillers pédagogiques pour le suivi sur le terrain. Ce qui fait dire l'auteur que vu l'étendu du CAP de Ségou, les écoles sont souvent distantes, de plus de 60 km du CAP, 120 km en aller-retour plus la mutation des enseignants, les CP doivent être dotés en moyens de déplacement pour assurer le suivi obligatoire sur le terrain. Vu que tous les enseignants ne sont pas formés en langue nationale, une dotation des écoles en manuels traduits en LN devient une nécessité. Ces enseignants rencontrent surtout des difficultés de transcription des langues nationales pour faire comprendre les apprenants. Souvent même certains apprenants maîtrisent mieux la langue nationale plus que l'enseignant. L'exemple d'un enseignant songhay qui parle le bamanankan. Cet accent fait souvent rire les enfants.*

### **3.3. La question de la formation initiale et continue des enseignants**

**C.D :** *« Bon je ne maîtrise pas le programme des IFM et EFEP mais je quand même que les enseignants qui arrivent se plaignent toujours de manque de formation en langues nationales. Ce qui veut dire à mon entendement que la formation initiale manque à ces enseignants. C'est à partir des écoles que quelques enseignants reçoivent une formation en langues nationales bien sûr pendant une durée insuffisante. Comme tout est lié à l'argent peut être que l'Etat n'a pas les moyens de leurs donner une formation satisfaisante. Tant que les enseignants ne sont pas payer pour leur propre formation, ils n'acceptent pas de suivre cette formation. Les stagiaires qui nous arrivent n'ont aucun niveau très généralement en LN. Il faudra donc revoir le programme des IFM pour donner une formation initiale complète à ces élèves maîtres ».*

En ce qui concerne la formation initiale des enseignants, le manque de plan de formation initiale a été évoqué par CD dans le programme des IFM-EFEP mais ils bénéficient de notion de base dans les cours de linguistique surtout dans les EFEP. Les formateurs sont mal formés ou ne

reçoivent pas de formation. Un minimum d'enseignants reçoit une formation continue pendant une durée insuffisante par niveau. Il confirme que les enseignants qui arrivent sur le terrain se plaignent toujours de manque de formation en langues nationales. Ce qui veut dire à mon entendement que la formation initiale en LN manque à ces enseignants.

Comme mentionné un peu plus haut, le système éducatif malien en particulier et africain en général est esclave du financement des partenaires. Tout est lié à l'argent et l'Etat, avec ses possibilités financières limitées, n'a pas les moyens de leurs donner une formation satisfaisante et de qualité. Il faudra donc revoir le programme des IFM-EFEP pour donner une formation initiale complète à ces élèves maîtres. Donc dans l'ensemble, il faut retenir qu'il n'existe pas un plan de formation initiale dans les instituts de formation des maîtres pour les LN. Comme on peut le constater dans leurs propos :

**D.K :** *« A ma connaissance pas de plan de formation initiale prévue dans le programme des IFM mais ils bénéficient de la formation en enseignement bilingue dans le cours de linguistique. Les formateurs sont mal formés ou ne reçoivent pas de formation. Un minimum d'enseignants reçoit une formation continue par niveau »*. D.K s'exprime dans le même ordre d'idée mais en ajoutant que la formation reçue se fait dans les cours de linguistique et est très insuffisante.

#### 4. **Discussion des résultats**

Les données de cette étude ont mis en relief certains facteurs qui bloquent ou qui mettent en retard l'introduction des langues nationales (bilinguisme) dans le système éducatif malien. Aussi les données recueillies sur le terrain nous ont permis de comprendre l'attitude des acteurs de l'école et de comprendre les avantages et les difficultés de l'utilisation des LN à l'école. Il s'agit de la responsabilité de l'Etat d'une part et des acteurs de l'école d'autre part. La majorité des chercheurs est unanime que les LN constituent aujourd'hui l'élément clé de l'enseignement. L'enseignement en langues nationales constitue donc un point de repère vers le progrès. Pour attester cela, Ouane (1997) dit que l'enseignement n'aura aucun sens sans les LN car elles sont au centre de tout apprentissage. Alidou (2005) aborde la question dans le même sens en attestant que les enfants africains comprennent mieux si l'apprentissage se fait dans leurs langues maternelles. Quant à Gaonac'h (2005), il s'exprime dans le même sens, c'est-à-dire que l'apprenant d'une langue s'appuie sur les acquis dans sa langue maternelle. NAPON Abou (2003) et DIALLO (2011) estiment que le passage de la langue de l'apprenant (L1) à une

seconde langue (L2) devient très aisée, pratique si cette L1 est déjà maîtrisée. Les connaissances acquises dans la première langue constituent un escalier pour accéder facilement et rapidement la seconde langue. C'est le bilinguisme de transfert selon ces deux chercheurs.

Sur la base des données de l'enquête, bien qu'il soit apparu qu'il y a plus de parents favorables à l'enseignement en langues nationales que de parents défavorables, certains parents d'élèves ou des communautés pensent que l'enseignement des langues nationales constituerait un frein à l'épanouissement vers le monde extérieur en cette période de mondialisation. Ils ne sont pas d'avis favorable pour le bilinguisme (français –LN) dans les écoles.

Dia (2012) confirme cette thèse en soulignant que « *les croyances et les représentations sociales circulantes des populations qui, souvent ne croient pas en l'importance des langues nationales à l'école face à une langue internationale qu'est le français. Ils voient toujours la nécessité de l'apprentissage et la maîtrise du français par leurs enfants* ». ALIDOU & MAMAN (2003, p. 4), pour confirmer cette vérité, écrit que l'adhésion limitée des populations au projet d'enseignement en langues nationales est d'ordre politique. Il y a une absence d'initiative politique des Etats africains. NAPON Abou (2003, p.50) dans la même lancée s'exprime en ces « *Le premier obstacle à l'introduction des langues nationales dans l'enseignement primaire est l'absence de politique linguistique claire en faveur de leur utilisation dans le système formel. En effet, on note que la plupart des expériences en matière de promotion des langues est l'œuvre d'Organisation Non Gouvernementales, d'Association et d'institutions internationales* ».

Il ressort de nos enquêtes que l'enseignement des deux (2) langues (français-langues nationales) rencontre des difficultés qui sont entre autres liées au problème de transcription, de formation des formateurs, de matériels didactiques, de répartition des enseignants, de réticence des parents aux projets de langues nationales. Concernant les enseignants, certains ont un niveau académique faible, sinon sont sans référence académique au moment de leur recrutement par les autorités locales. Leur aptitude à enseigner dans la langue Bamanankan ou en français n'est pas toujours avérée. Même si beaucoup savent lire et écrire en français, ils ne sont pas alphabétisés en langue locales pour pouvoir enseigner à lire et à écrire dans ce médium. De ce fait, les besoins de formation des enseignants doivent être satisfaits.

## **Conclusion**

Le système éducatif africain en général et malien en particulier rencontre d'énormes difficultés quant à l'utilisation des langues locales dans l'éducation formelle. Au Mali, les responsabilités sont partagées, bien qu'une grande part revienne à l'Etat qui est le premier responsable du système scolaire. Il revient à l'Etat de donner une formation à la fois initiale et continue aux enseignants tout en révisant le programme des IFM et de l'enseignement fondamental et en dotant les établissements scolaires de matériels didactiques suffisants et de qualité.

Les communautés ont aussi leur rôle à jouer parce que les activités scolaires sont de nos jours déléguées aux collectivités locales décentralisées et à partir du moment où le CGS est composé de personnes issues de la communauté, il devrait s'assurer du minimum, soit le respect des normes définies par le cahier de charges auquel il a souscrit. Ces élus locaux n'ont pas toujours pleinement joué leurs rôles pour lesquels ils ne sont pas préparés.

Le constat sur le terrain a montré que certains enseignants sont démunis de courage, d'amour du métier et de conscience professionnelle. Les enquêtes montrent un niveau assez faible en bamanankan dans les écoles bilingues, contrairement à ce qui aurait pu être espéré. Les nombreux journaux privés publiés à Bamako sont tous en français. De même, les nombreux écrivains maliens écrivent en français. Il existe peu d'ouvrages édités dans les langues maliennes. Ces écrits restent au niveau de quelques productions comme Jamana, Donniya, la Sahélienne, Fayida, Le Figuier...) qui publient des livres dans les langues locales, que l'on peut utiliser dans les écoles (essentiellement des contes) et devant les services publics de l'Etat (ministères, centre de santé...).

Nous pouvons dire que les problèmes pédagogiques et l'insuffisance de volonté politique, expliquent les difficultés d'utilisation du bamanankan dans l'enseignement fondamental malien. Un engagement politique, la formation des enseignants et l'octroi de matériels pédagogiques entre autres, sont des stratégies d'amélioration de l'utilisation du bamanankan comme médium d'enseignement au fondamental.

## **Références bibliographiques**

Seydou, Bamory et Daouda

- Alidou, H. (2005.). « Optimiser l'Education bilingue », In la lettre de ADEA volume 17, n°2. *ADEA*, p. 15.
- Decret N° 85-PGRM du 26 mai 1967 fixant l'alphabétisation en langues nationales.
- Dia, M. (2007). « La Didactique des langues nationales dans le contexte de la Pédagogie Convergente au Mali ». *UCAD*, p. 71.
- Dia, M. (2012). *Analyse critique et perspective de la Pédagogie Convergente et du Curriculum bilingue au Mali: cas du bamannankan et du français*. Dakar: Université Cheikh Anta Diop .
- Diallo, C. B. (2011, Juin). « le Projet Ecole Intégré (PEI), un embryon de l'enseignement du français Langue seconde (FLS) en Cote d'Ivoire. » *Revue Sud Langue n°15*, p. 51.
- Diarra, A. (2016). *Le curriculum bilingue de l'enseignement fondamental au mali: Etat des lieux de sa mise en oeuvre*. Grenoble: Université de Grenoble.
- Elan, (2016), Synthèse de l'évaluation des acquis des élèves, 2013-2015, OIF, CREN
- Gerard, D. (2000). « De la scolarité souffrante: complément à "de l'école au Mali ». In *Nordic Journal of African Studies*, pp. 172-186.
- Gilbert, D. (2012). *Témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue*, l'Harmattan, Paris
- Halaoui, N. (1995). *Lois et reglements linguistiques des Etats francophones*. Paris, Centre de documentation et d'information internationale de francophonie.
- Haloui, N. (2003). *La pertinence de l'éducation: L'adoption des curricula des langues africaines*. Paris: ADEA.
- Ilboudo, P. T. (2003). *L'Education bilingue au Burkina Faso une formule alternative pour une éducation de base de qualité*. Paris: ADEA.
- Loua, S. (2017), « Les grandes réformes de l'école malienne de 1962 à 2016 », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 75 | Septembre 2017, 34-40, n°75, ISSN : 1254-4590, ISBN : 978-2-85420-619-7
- Napon, A. (2001). *La place des langues nationales dans le système éducatif Burkinabé*. Ouagadougou: le cahier CRLESHS.
- Napon, A. (2001). *Le bilinguisme de transfère langues nationales :français dans les écoles satellites au Burkina Faso* .
- Napon, A. (2003, juin). "La problematique de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement primaire au Burkina Faso". in *revues sud Langues*, pp. 145-156.
- Napon, A. (2003). *Monographie de cinq types d'innovation éducatives au Burkina Faso*. Ouagadougou.

Ouane, A. (. (1997). « Vers une culture multilingue de l'éducation ». *L'école élémentaire* (pp. 174-176). Paris: Revue française de pédagogie.

Wambach, M. (2001), *Méthodologie des langues en milieu multilingue. La pédagogie convergente à l'école fondamentale*, CIAVER, 205 pages.

