

UNIVERSITE DE BAMAKO

INSTITUT SUPERIEUR DE FORMATION ET DE RECHERCHE APPLIQUEE

(I.S.F.R.A)

DEPARTEMENT : SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES

LABORATOIRE DES SCIENCES DE L'EDUCATION

**ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE A TRAVERS
L'ECOLE BILINGUE EN MILIEU SONGHAY DANS LES
CLASSES DE 5^{EME} ET 6^{EME} ANNEES DES ECOLES
FONDAMENTALES DU CAP DE GAO**

**MEMOIRE DE DIPLOME D'ETUDES APPROFONDIES EN
SCIENCES DE L'EDUCATION**

Présenté et soutenu par :

Zakaria NOUNTA

Directeur de mémoire :

Docteur N'do CISSE

Le jury

PRESIDENT : Professeur Kounkarama KODIO

MEMBRES : Docteur Edmond Koulougna DEMBELE, directeur de recherche
Docteur Cheick Oumar FOMBA, directeur de recherche

27 Septembre 2011

DEDICACE

Ma femme Fatoumata DOGONI.

REMERCIEMENTS

Ce mémoire n'aurait pu voir le jour sans l'appui éclairé, actif et judicieux de mon directeur de mémoire, le docteur N'do CISSE. Son abnégation, sa détermination et son soutien inconditionnel ne m'ont manqué à aucun instant. Ses conseils de départ, ses directives et ses propositions bibliographiques me furent également d'une grande utilité. Je l'en remercie infiniment.

Je souhaite également remercier tous les professeurs de l'Institut Supérieur de Formation et de Recherche Appliquée (ISFRA) pour l'encadrement de qualité dont ils nous ont gratifiés, mes camarades de promotion et moi.

Tout particulièrement, je remercie les professeurs KOULOUGNA Edmond DEMBELE et Cheich Oumar FOMBA pour leurs conseils et leurs concours qui n'ont jamais manqué.

Mes remerciements vont à l'endroit du directeur de l'Académie de Gao M. Djibrilla MAÏGA et de la directrice du CAP de la même localité Mme Ouleymatou MAÏGA pour leur disponibilité et leur esprit de coopération, ce qui a beaucoup facilité mes enquêtes de terrain.

Merci également à tous les directeurs et enseignants des écoles enquêtées pour leur accueil et leur disponibilité, sans oublier les conseillers de l'Académie et du CAP de Gao.

Un grand merci à mon oncle Kassim MAÏGA qui a bien voulu mettre à ma disposition son véhicule pour les enquêtes de terrain.

Merci aussi à M. Ag Agouzoum Alou, à M. Yacouba GOÏTA et à Mme Boly Fanta GUINDO, tous les trois étudiants à l'Institut Supérieur de Formation et de Recherche Appliquée (ISFRA) pour leur sens de coopération à mon égard.

Mes remerciements vont à l'endroit du corps professoral du lycée Askia Mohamed pour son soutien moral et matériel.

Mille mercis enfin à M. Philippe PASDELOUP, chef du projet appui au renforcement du français au Mali, qui sera bientôt attaché de coopération à l'ambassade de France en Bolivie, pour m'avoir autorisé à participer au concours d'entrée à l'ISFRA au moment même où j'étais en stage de formation pour le compte du projet qu'il dirige.

SIGLES ET ABREVIATIONS

| | |
|--------------|---|
| A.E : | Académie d'Enseignement |
| B.T : | Brevet de Technicien |
| C.A.F : | Centre d'Alphabétisation Fonctionnelle |
| C.A.P : | Centre d'Animation Pédagogique |
| C.E.D : | Centre d'Education pour le Développement |
| C.P.S : | Cellule de Planification et de Statistique |
| D.N.S.I: | Direction Nationale de la Statistique et de l'Informatique |
| D.P : | Développement de la Personnalité |
| I.F.M : | Institut de Formation des Maîtres |
| I.N.SAT : | Institut National de la Statistique |
| I.P.E.G: | Institut Pédagogique d'Enseignement Général |
| L1 : | Langue première |
| L2 : | Langue seconde |
| L.C : | Langue et Communication |
| M.E.A.L.N: | Ministère de l'Education, de l'Alphabétisation et des Langues Nationales |
| M.E.N: | Ministère de l'Education Nationale |
| O.P.O: | Objectif pédagogique Opérationnel |
| P.C: | Pédagogie Convergente |
| P.I.S.E: | Programme d'Investissement Sectoriel de l'Education |
| P.R.O.D.E.C: | Programme Décennal de l'Education |
| R.G.P.H: | Recensement Général de la Population et de l'Habitat |
| S.A.R.P.E: | Stratégie Alternative de Recrutement du Personnel Enseignant |
| S.H : | Sciences Humaines |
| S.M.T : | Sciences Mathématiques et Technologie |
| T.D : | Travaux Dirigés |

LISTE DES TABLEAUX

| Tableaux | pages |
|--|--------------|
| Tableau N° 1 : Présentation synoptique du cadre opératoire des variables | 10 |
| Tableau N°2 : Tableau des pronoms personnels | 24 |
| Tableau N° 3 : Récapitulatif de l'échantillonnage | 41 |
| Tableau N°4: Communes par cercle et leurs populations et le nombre de villages/fractions | 45 |
| Tableau N°5 : Répartition de la population par commune | 46 |
| Tableau N°6 : Répartition de la population selon le milieu de résidence | 47 |
| Tableau N°7 : Taux de scolarisation brut par cercle en 2009 | 49 |
| Tableau N°8: Le taux d'achèvement en 2009 | 49 |
| Tableau N°9 : Répartition des écoles du CAP de Gao selon la méthode d'enseignement | 50 |
| Tableau N°10 : Années de création, effectifs, nombre d'enseignants et de salles de classe suivant les écoles | 51 |
| Tableau N°11 : Moyenne d'âge des écoles | 52 |
| Tableau N°12 : Moyenne des effectifs dans les écoles | 52 |
| Tableau N° 13 : Moyenne des effectifs des élèves des classes de 5ème et de 6ème | 53 |
| Tableau N° 14 : Moyenne des effectifs des garçons dans les écoles | 53 |
| Tableau N°15 : Moyenne des effectifs des filles dans les écoles | 53 |
| Tableau N°16 : Moyenne des effectifs des garçons et des filles dans les classes de 5ème et de 6ème | 54 |
| Tableau N°17 : Répartition des élèves selon le sexe | 54 |
| Tableau N°18 : Répartition des maîtres suivant le niveau de formation | 55 |

| | |
|---|----|
| Tableau N° 19 : Tableau croisé Sexe du maître * Niveau de formation | 55 |
| Tableau N°20 : Répartition des maîtres suivant leur statut | 56 |
| Tableau N°21 : Répartition des maîtres suivant la formation initiale en songhay | 56 |
| Tableau N°22 : Répartition des maîtres suivant la formation continue reçue | 57 |
| Tableau N°23 : « Statut de l'enseignant » versus « formation continue de l'enseignant » | 57 |
| Tableau N°24 : « Statut de l'enseignant » versus « formation initiale en songhay » | 58 |
| Tableau N° 25: Relation des maîtres vis à vis de la langue songhay | 62 |
| Tableau N°26 : Observation sur la maîtrise du songhay par le maître | 62 |
| Tableau N° 27 : Etes-vous plus à l'aise en songhay qu'en français ? | 63 |
| Tableau N°28 : Préférez-vous le cours en français au cours en langue nationale ? | 63 |
| Tableau N°29 : Relation des élèves vis à vis de la langue songhay | 64 |
| Tableau N°30 : Répartition des élèves suivant la langue du père | 64 |
| Tableau N°31: Répartition des élèves suivant la langue de la mère | 64 |
| Tableau N°32: Observation de la préparation du cours par le maître | 65 |
| Tableau N°33: Observation de la langue utilisée par le maître pour la pré-évaluation | 68 |
| Tableau N° 34: Observation de la langue utilisée par le maître pour énoncer la compétence visée | 68 |
| Tableau N°35: Observation de la langue utilisée par le maître pour énoncer les objectifs d'apprentissage du cours | 69 |
| Tableau N°36: Observation de la langue utilisée par le maître pour poser des questions | 69 |
| Tableau N°37: Observation de la langue utilisée par le maître pour expliquer la leçon | 69 |
| Tableau N°38: Observation de la langue utilisée par le maître pour répondre aux questions | 70 |

| | |
|--|----|
| Tableau N°39: Observation de la langue utilisée entre les élèves en classe | 70 |
| Tableau N°40: Observation de la langue utilisée par le maître pour mettre en garde les élèves | 70 |
| Tableau N°41: Observation de la langue utilisée par le maître pour inciter les élèves à réagir | 71 |
| Tableau N°42: Observation des matières enseignées dans les deux langues | 71 |
| Tableau N°43 : « Matières enseignées en français et en songhay » versus « Repertoring des difficultés des élèves en français » | 72 |
| Tableau N°44 : « Matières enseignées en français et en songhay » versus « Repertoring des difficultés des élèves en songhay » | 72 |
| Tableau N°45 : Répartition des élèves suivant leur comportement en classe quand le maître dispense son cours en songhay | 74 |
| Tableau N°46: Répartition des élèves suivant leur comportement en classe quand le maître dispense son cours en français | 74 |
| Tableau N°47: Répartition des élèves suivant la langue de préférence du cours | 75 |
| Tableau N°48: Répartition des élèves suivant leur attachement à la langue maternelle | 75 |
| Tableau N°49: Répartition des élèves suivant leur attachement à la langue de leurs parents | 75 |
| Tableau N°50 : Répartition des élèves suivant leur niveau global dans les matières dispensées en langue songhay | 81 |
| Tableau N°51: Répartition des élèves suivant leur niveau global dans les matières dispensées en langue français | 81 |
| Tableau N°52: Répartition des maîtres suivant le niveau global de leurs élèves en songhay | 81 |
| Tableau N°53 : Répartition des maîtres suivant le niveau global de leurs élèves en français | 82 |
| Tableau N°54 : Répartition des élèves suivant leur degré de participation au cours en songhay | 82 |
| Tableau N°55 : Répartition des élèves suivant leur degré de participation au cours en français | 83 |

| | |
|--|----|
| Tableau N°56 : Répartition des maîtres suivant le degré de participation de leurs élèves au cours en songhay | 83 |
| Tableau N°57 : Répartition des maîtres suivant le degré de participation de leurs élèves au cours en français | 83 |
| Tableau N°58 : « Niveau de formation » versus « Quel est le niveau global des élèves en songhay ? » | 84 |
| Tableau N°59 : « Niveau de formation » versus « Quel est le niveau global des élèves en français ? » | 84 |
| Tableau N°60: « Quel est votre niveau en compréhension orale en songhay ? » versus « Quel est votre niveau en compréhension écrite en songhay ? » | 85 |
| Tableau N° 61 : « Quel est votre niveau en compréhension orale en français ? » versus « Quel est votre niveau en compréhension écrite en français ? » | 85 |
| Tableau N°62 : « Quel est votre niveau en production orale en songhay ? » versus « Quel est votre niveau en production écrite en songhay ? » | 86 |
| Tableau N°63 : « Quel est votre niveau en production orale en français ? » versus « Quel est votre niveau en production écrite en français? » | 86 |
| Tableau N°64 : « Quel est le niveau des élèves en production orale en songhay ? » versus « Quel est le niveau des élèves en production orale en français ? » | 86 |
| Tableau N°65 : « Quel est le niveau des élèves en production écrite en songhay ? » versus « Quel est le niveau des élèves en production écrite en français ? » | 87 |
| Tableau N°66 : Observation de la (ou des) langue (s) utilisée(s) par le maître pour évaluer les élèves à l'oral | 89 |
| Tableau N°67 : Observation de la (ou des) langue (s) utilisée(s) par le maître pour évaluer les élèves à l'écrit | 89 |
| Tableau N°68 : observation de la congruence des consignes d'évaluation avec le contenu du cours en songhay | 90 |

| | |
|--|----|
| Tableau N°69 : Observation de la congruence des consignes d'évaluation avec le contenu du cours en français | 90 |
| Tableau N°70 : Observation de l'existence d'une grille d'évaluation en songhay | 90 |
| Tableau N°71 : Observation de l'existence d'une grille d'évaluation en français | 91 |
| Tableau N°72 : Répartition des élèves suivant leur disponibilité à lire un livre de songhay en dehors de l'école | 92 |
| Tableau N°73: Répartition des élèves suivant leur disponibilité à lire un livre de français en dehors de l'école | 93 |
| Tableau N°74 : Observation de la disponibilité du matériel pédagogique du maître | 93 |
| Tableau N°75: Disponibilité des livres pour les élèves en songhay | 94 |

RESUME

La thématique de l'enseignement/apprentissage bilingue est récurrente dans les travaux de recherche effectués dans notre pays. Cependant, force est de constater que le troisième niveau de l'enseignement fondamental (5^{ème} et 6^{ème} années) est pratiquement inexploré dans ce domaine. C'est ce qui justifie le choix de notre étude intitulée « Enseignement et apprentissage à travers l'école bilingue en milieu songhay dans les classes de 5^{ème} et 6^{ème} années des écoles fondamentales du CAP de Gao. »

Nous avons fait une sélection de dix écoles du CAP de Gao pratiquant un curriculum bilingue en 5^{ème} année et 6^{ème} année du cycle fondamental pour y mener nos enquêtes.

Celles-ci ont été conduites à l'aide de divers outils : deux questionnaires dont l'un est adressé à 40 enseignants et l'autre à 100 élèves. Trois guides d'entretien sont également élaborés à l'intention de 20 enseignants, 10 directeurs d'écoles et 10 administrateurs scolaires du CAP et de l'Académie de Gao. Puis une grille d'observation a servi pour évaluer les pratiques d'enseignement et d'apprentissage dans 20 classes.

Ainsi, notre étude a révélé que les attitudes des élèves, des maîtres, et des administrateurs scolaires vis-à-vis de l'enseignement/apprentissage bilingue sont mitigées car il n'y a pas d'unanimité chez eux sur le bien-fondé de l'école bilingue. Néanmoins, elle a montré que l'adhésion et la participation des parents d'élèves, qui auparavant étaient très réticents à l'enseignement de la langue nationale à l'école, s'accroissent de jour en jour.

Le scepticisme des acteurs de l'école s'explique par les insuffisances dans la formation académique des maîtres, les difficultés d'approvisionnement des écoles en matériels didactiques, le statut de la langue nationale, la non-poursuite de l'enseignement de la langue nationale au second cycle du fondamental, etc. A ces difficultés s'ajoutent le manque de moyens financiers et humains permettant aux conseillers pédagogiques du CAP de faire un travail de suivi des enseignants sur le terrain et la non-maîtrise par certains enseignants de la langue nationale.

Les propositions que nous avons faites, qui sont une synthèse des différentes propositions de nos interviewés, pourront véritablement aider à l'amélioration des pratiques d'enseignement et d'apprentissage à travers l'école bilingue.

ABSTRACT

The topic of bilingualism Teaching/Learning is recurrent in researches done in our country. However, we notice that the third level of primary school (the fifth and the sixth years) is almost unexplored in that field. That is what justifies the choice of our study entitled “Teaching and learning in bilingual school in songhay environment in the fifth and the sixth grades of fundamental schools of “CAP de Gao.”

We have chosen ten schools in “CAP de Gao” practising a bilingual curriculum in the fifth and the sixth year of the fundamental cycle to make our investigations. These have been conducted with the help of various instruments: two questionnaires one of which is addressed to forty teachers and the other one to a hundred pupils. The guided conversations are also elaborated for twenty teachers, ten school headmasters and ten school administrators of “CAP et Académie de Gao.” Then an observation grid has served to evaluate the practices of Teaching and Learning in twenty classrooms.

As a result, our study has revealed that the attitudes of pupils, teachers and school administrators with regard to Bilingual Teaching and Learning are relaxed because there is no unanimity with them about real bilingual school. Nevertheless, it has proved that the adhesion and the participation of pupils’ parents which previously were very hesitant to the teaching of the national language at school increase day by day.

The scepticism of the school actors is explained by the lack of academic training of teachers, the difficulty of supplying school with teaching materials, the status of the National language, the non-continuation of the teaching of National language in the second cycle of primary school, and so on... Added to these difficulties are the lack of financial and human means allowing the pedagogic advisors of the CAP to do a follow-up of teachers on the ground and the non mastering of the national language by some teachers.

The proposals which we have made are a synthesis of different proposals of our interviewed will be able to help improve the practices of Teaching and Learning in the bilingual school.

SOMMAIRE

| | |
|---|-----|
| RESUME..... | I |
| ABSTRACT | X |
| INTRODUCTION..... | 1 |
| I. JUSTIFICATION ET INTERET SCIENTIFIQUE | 5 |
| II. PROBLEMATIQUE..... | 5 |
| PREMIERE PARTIE: CADRE CONCEPTUEL ET THEORIQUE..... | 10 |
| III. DEFINITION DES CONCEPTS | 12 |
| IV. REVUE DE LA LITTERATURE..... | 25 |
| V. THEORIES..... | 33 |
| VI. METHODOLOGIE..... | 40 |
| DEUXIEME PARTIE: CADRE PRATIQUE..... | 44 |
| VII. PRESENTATION DU MILIEU D'ETUDE..... | 45 |
| VIII. ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS..... | 51 |
| IX. VERIFICATION DES HYPOTHESES..... | 103 |
| CONCLUSION | 106 |
| BIBLIOGRAPHIE | 108 |

INTRODUCTION

L'avènement de la démocratie au Mali en 1991 a suscité la nécessité d'une refondation de l'école en vue d'un meilleur recentrage de ses objectifs sur les nouvelles exigences du développement du pays. C'est dans ce contexte qu'a vu le jour en 1998 le Programme Décennal de Développement de l'Education (PRODEC) élaboré et adopté par le gouvernement en collaboration avec ses partenaires au développement. Ce programme, dans un de ses axes prioritaires, souligne, comme l'envisageait d'ailleurs, en d'autres termes, la réforme de 1962 dans son article 5, « *une utilisation des langues maternelles dans l'enseignement formel concomitamment avec le français* ». L'une des recommandations fortes du forum national sur l'éducation en 2008 porte sur le renforcement de « *la convergence des langues nationales et du français dans le processus d'apprentissage jusqu'au lycée, dans les écoles publiques et privées* »¹

Plusieurs études ont démontré qu'un des problèmes de l'éducation au Mali était celui de la langue d'enseignement. L'on continue d'utiliser dès la première année le français, langue totalement inconnue des enfants. L'utilisation exclusive du français avait des conséquences psychologiques importantes et elle était notamment à l'origine d'énormes taux de déperdition. Pire, elle a des conséquences culturelles encore plus néfastes : « *l'utilisation d'une langue étrangère comme langue d'enseignement entraîne en effet, ipso facto, une dévalorisation immédiate de la culture d'origine puisque celle-ci apparaît d'entrée de jeu comme étant incapable de fournir ne serait-ce que le support de la formation.* » (BELLONCLE, 1984, P.23)

En 1979, l'enseignement du bamanankan a été expérimenté dans la région de Ségou, précisément dans les écoles de Zambougou et Banankoroni, puis dans celle de Koulikoro notamment dans celles de Kossa et Djifina. Durant l'année 1980, trois autres langues : le fulfulde, le songhay et le tamasheq ont elles aussi connu un début d'expérimentation à l'école. La pédagogie convergente - l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement concomitamment avec le français en utilisant la méthode active - a pu être développée en 1987 dans la ville de Ségou. A partir de 1994, neuf langues nationales vont connaître un début d'utilisation à l'école : ce sont, outre le bamanankan (bambara), le fulfulde(peul), le sojoy(songhay)et le tamasayt (tamasheq), qui ont déjà connu une première expérimentation

¹ Ministère de l'Education Nationale, « Forum National sur l'Education », 27, 28, 29 Novembre 2008. P :21

par le passé, le dogoso (dogon), le bozo(bozo), le bomu(bobo), le soninke (soninké), le syénara (senoufo), le mamara (minianka), le malinke (malinké), le xasonke (khassonké) et le hassaniya (maure). Selon la loi N°96-049 du 23 août 1996 portant modalité de promotion de ces 13 langues nationales, celles-ci jouissent des mêmes droits dans le respect des diversités culturelles et de l'unité nationale. Cette loi stipule que *« l'Etat reconnaît aux collectivités et aux citoyens le droit d'initier ou de participer à des actions de promotion des langues nationales à travers des activités culturelles, scientifiques et techniques dans le cadre du respect de la réglementation en vigueur. »*²

Aujourd'hui, la pédagogie convergente constitue le socle du nouveau curriculum de l'enseignement fondamental. Cette pédagogie permet à l'apprenant de trouver de façon autonome son chemin du savoir en lui donnant un maximum d'aides, en lui ouvrant de multiples voies afin d'éveiller toutes ses potentialités, de valoriser toutes les ressources de sa personnalité et d'augmenter son pouvoir de création. Elle est axée sur l'apprenant, sur son vécu et sur son environnement. Ce qui implique la prise en compte de la formation acquise par les enfants dans la famille, de leur vision du monde et surtout de la connaissance qu'ils ont de la langue maternelle. La pédagogie convergente a pour objectifs essentiels de :

« – valoriser les langues maternelles et favoriser, par là même, un meilleur accès à l'éducation ;

– réaliser une plus grande intégration de l'école et du milieu ;

– développer un bilinguisme fonctionnel chez les élèves ;

– améliorer la qualité et le taux de promotion de l'enseignement fondamental. » (HAIDARA, 2004, P.443).

Cette pédagogie se trouve actuellement intégrée dans le curriculum de l'enseignement fondamental dont la mise à l'essai a débuté en 2002 dans 80 écoles à pédagogie convergente.

Ainsi, dans le souci de rester collé à l'évolution des sciences qui a occasionné l'émergence de connaissances nouvelles dans les domaines du social, de la nature et de l'information, le Mali s'est engagé dans la voie du curriculum de l'enseignement fondamental qui est la pièce maîtresse de l'approche par compétence. Cette approche est une démarche globale et

² Loi n°96-049 du 23 août 1996 portant modalité de promotion des langues nationales

systémique dans les apprentissages qui s'est ouverte aux apports des innovations pédagogiques en cours dans le système, telles que l'éducation à la vie familiale et en matière de population, l'éducation environnementale, la santé à l'école, l'éducation à la culture de la paix et aux droits humains et surtout la pédagogie convergente. Ce choix, lié aux exigences de refondation du système éducatif, 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.

L'approche curriculaire par compétence met donc l'accent sur la participation des élèves. Elle favorise non seulement des formats de participation active des élèves, sous la forme de discussions autour de documents ou de problèmes par exemple mais aussi la mise sur pied de projets pédagogiques invitant les élèves à s'investir dans une démarche à moyen ou long terme, à mobiliser diverses compétences et matériaux pour atteindre un objectif concret. Elle invite également les enseignants et les élèves à solliciter plusieurs disciplines dans la construction de projets pédagogiques de manière à mettre les disciplines au service des savoirs et non l'inverse.

Le niveau I (1ère et 2ème années) du curriculum a connu un début de généralisation en octobre 2005 sur 2550 écoles (toutes les écoles à PC et 500 écoles classiques) dans 11 langues nationales qui sont : Bamanankan, Fulfuldé, Songhay, Tamasheq, Dogon, Soninké, Bomu (Bobo), Syenara (Sénoufo), Tyeyaxo (Bozo), Mamara (Minianka) et Khassonké.

Si la nécessité d'apprendre les langues nationales semble incontestée au Mali, des questions telles que les compétences pédagogiques du corps enseignant liées à sa formation, les attitudes des acteurs de l'école vis-à-vis des langues, la cohérence des apprentissages, le niveau des élèves, la disponibilité des ressources humaines et matérielles subsistent.

C'est dans la perspective d'apporter des réponses à ces différentes questions que s'inscrit notre travail de recherche qui comprend deux parties essentielles.

Dans la première partie, nous nous attachons à faire une analyse du contexte de l'étude. Après une clarification essentielle des concepts liés à l'enseignement/apprentissage bilingue en milieu songhay, nous réalisons un tour d'horizon des principaux ouvrages ayant trait à la langue songhay et au bilinguisme scolaire. Puis nous traitons des différentes théories sur l'enseignement/apprentissage et le bilinguisme avant de présenter la démarche méthodologique.

Dans la deuxième partie, nous faisons une présentation du milieu d'étude notamment la région de Gao tout en mettant un accent particulier sur l'éducation dans la région et particulièrement au sein du CAP du cercle de Gao qui constitue notre zone d'enquête. Le dernier volet de notre étude concerne évidemment l'analyse et l'interprétation des résultats d'enquête recueillis sur le terrain.

I. JUSTIFICATION ET INTERET SCIENTIFIQUE

Une étude sur l'enseignement/apprentissage bilingue dans un pays en voie de développement ne peut que s'inscrire dans la problématique de la relation langue et développement. Elle est un enjeu majeur dans la transmission des savoir-faire et des savoir- être en matière d'éducation, de santé, d'agriculture, d'élevage ou de politique. Cette étude se justifie d'autant plus que le domaine de l'enseignement/apprentissage bilingue au troisième niveau de l'enseignement fondamental (5ème et 6ème années) surtout en milieu songhay reste non exploré par les recherches antérieures. Elle contribue à la recherche et à l'adaptation de stratégies régionales éducatives notamment à celles liées à l'enseignement bilingue. Les résultats de ce travail pourront aider à contribuer au renforcement de la didactique des langues nationales en général et à celle du songhay en particulier. Ils pourront également participer à la redynamisation de l'école bilingue en milieu songhay voire à mieux formuler la politique éducative du Mali.

II. PROBLEMATIQUE

La plupart des travaux sur l'éducation bilingue considèrent que l'enseignement bilingue à travers la langue maternelle est la condition la plus importante pour permettre à l'enfant d'apprendre d'autres langues avec efficacité. Le choix de la scolarisation en langues nationales se fonde donc sur des études qui ont montré que la concordance entre la langue d'enseignement et la langue parlée par les élèves était une variable importante en matière de réussite scolaire. Ainsi, un enseignement primaire basé sur la langue maternelle est particulièrement bénéfique pour les élèves car il permet d'accroître le taux de réussite scolaire (DOUMBIA 2000: 98-107)³. Les évaluations menées révèlent, d'une part, que les élèves qui étudient dans leur langue maternelle réussissent en moyenne mieux que ceux qui fréquentent les écoles traditionnelles où l'enseignement est dispensé en français et, d'autre part, que la transition de la langue nationale vers le français s'opère normalement.

Il semble alors que les élèves apprennent mieux dans une langue qu'ils maîtrisent déjà. Par conséquent, au cours des premières années de scolarisation, la langue maternelle semble être un meilleur support d'enseignement permettant par la suite d'entamer dans de bonnes conditions l'apprentissage d'autres langues. Comme le dit Joseph Poth, cité par TRAORE

³ DOUMBIA Amadou Tamba (2000): L'enseignement du bambara selon la pédagogie convergente au Mali : théorie et pratiques, *Nordic Journal of African Studies* 9(3) P. 98-107

Samba, «*c'est bien la langue maternelle en effet qui garantit le décollage intellectuel de l'enfant dès le début de la scolarité. C'est elle qui lui apporte cet élément fondamental d'équilibre sans lequel il s'atrophie, c'est elle qui lui fournit la possibilité de verbaliser sa pensée et de s'intégrer harmonieusement dans le monde qui l'entourne. Oui, l'enfant est à l'aise dans sa langue maternelle comme dans les bras de sa mère et en lui refusant la possibilité d'utiliser le support linguistique familial apte à répondre à son besoin fondamental d'expression et de créativité, l'école le place du même coup en situation de régression.*» (TRAORE S.2000 : P.4). L'introduction de la langue nationale dans les systèmes éducatifs a un avantage pédagogique même pour la maîtrise du français, et permet d'accroître les connaissances de base.

C'est dans ce contexte que la Direction Nationale de l'Éducation de Base du Mali a procédé, en 2004-2005, à l'introduction de l'approche curriculaire bilingue par compétence simultanément dans 2500 écoles fondamentales notamment dans des écoles communautaires et publiques appliquant la pédagogie convergente et/ou le programme classique. Selon les rapports de cette direction, les premiers élèves concernés par le curriculum devaient passer en 2010 leur certificat d'études primaires, examen annulé, du reste, cette année-là pour cause de la mise en application par les autorités administratives scolaires de l'article 34 de la loi n°99-046 du 28 décembre 1999 portant loi d'orientation sur l'éducation qui indique que «*l'enseignement fondamental est un bloc unique de 9 ans.* »

Mais pour que le curriculum soit bien exécuté, il est important qu'il y ait des enseignants qualifiés et expérimentés. Force est de reconnaître que l'utilisation des contractuels dans l'enseignement survenue dans un contexte dominé par les effets induits de la politique d'ajustement structurel ayant conduit à la réduction drastique des capacités en matière de formation initiale des maîtres, contribue fortement à remettre en question la qualité du système éducatif. Parallèlement à cette situation, il y a eu un accroissement rapide de la population scolaire, un développement des initiatives privées et communautaires dans les créations d'écoles. Ce qui a favorisé le développement des infrastructures scolaires intervenu avec l'appui de la Banque Mondiale. De plus, l'objectif de scolarisation d'ici 2015, la mise en œuvre de la politique de décentralisation et celle des programmes d'investissements des secteurs de l'éducation dans le cadre du PRODEC, ont introduit une dynamique, des pratiques nouvelles dans la gestion de l'école et particulièrement dans le recrutement, la formation et la gestion du personnel enseignant contractuel.

Ainsi, il existe trois types de contractuels : les enseignants de formation, les contractuels non enseignants de formation relevant de la Stratégie Alternative de Recrutement du Personnel Enseignant (SARPE) et les contractuels des écoles communautaires. Les premiers sont des diplômés des Instituts de Formation des Maîtres (IFM) ayant une formation académique et professionnelle de deux ans pour les titulaires du baccalauréat et un cycle de quatre ans pour ceux du Diplôme d'Etudes Fondamentales (DEF). Les contractuels non enseignants suivent depuis 2008, une formation initiale de six mois. Auparavant, leur formation était de 90 jours répartis entre une phase théorique de 45 jours et une phase pratique dans les écoles portant sur des aspects académiques et sur la qualification professionnelle. Celle-ci comprend une phase finale de deux mois de stage dans une école d'application. Quant aux écoles communautaires, le niveau de recrutement est variable, parfois il est au-dessous du DEF.

Outre la relecture du curriculum et la dotation des écoles en manuels, une des mesures immédiates recommandées par le forum sur le curriculum en 2008 réside dans la formation des enseignants à travers des sessions organisées par les CAP et les académies. Depuis, des sessions de formation au curriculum et à la transcription des langues nationales sont organisées chaque année à l'intention des professeurs des Instituts de Formation des Maîtres (IFM).

Compte tenu de toutes ses lacunes, étions-nous prêts à nous lancer dans l'application du curriculum ?

Cette prétention n'a-t-elle pas influé sur la mise en oeuvre des paramètres visés ?

Plusieurs études ont montré que la mise en oeuvre correcte du curriculum est confrontée à un certain nombre de difficultés parmi lesquelles nous pouvons citer : la compétence très relative des enseignants, la maîtrise insuffisante de la démarche pédagogique, les difficultés de transcription des langues nationales et de traduction du curriculum et des documents de base du français en langue nationale, les difficultés conceptuelles liées à l'enseignement du calcul et des sciences, l'insuffisance du temps de formation au regard du volume des programmes proposés, le manque de manuels conformes au curriculum, etc.

Eu égard à toutes ces difficultés, vouloir étudier le thème « *Enseignement et apprentissage à travers l'école bilingue en milieu songhay dans les classes de 5^{ème} et 6^{ème} années des écoles fondamentales du CAP de Gao* », c'est soulever plusieurs interrogations qui se situent à divers niveaux d'analyse :

2. 1. QUESTIONS DE RECHERCHE

2.1.1. Question générale

Comment se pratiquent l'enseignement et l'apprentissage à travers l'école bilingue en milieu songhay dans les classes de 5^{ème} et 6^{ème} années des écoles fondamentales du CAP de Gao ?

2.1.2. Questions spécifiques

A quelles pratiques pédagogiques les enseignants ont-ils recours pour exercer dans leurs classes?

Quelle est la perception des acteurs de l'école vis-à-vis des deux langues ?

Quel bénéfice, les élèves tirent-ils du bilinguisme en termes d'apprentissage?

Quels sont les obstacles liés à l'enseignement/apprentissage bilingue en milieu songhay?

2.2. OBJECTIFS

2.2.1. Objectif général

L'objectif général de la présente étude est de contribuer à l'amélioration des pratiques d'enseignement et d'apprentissage à travers l'école bilingue en milieu songhay particulièrement dans les classes de 5^{ème} et 6^{ème} années des écoles fondamentales du CAP de Gao.

2.2.2. Objectifs spécifiques

Spécifiquement, elle vise à :

Identifier les pratiques pédagogiques adoptées par les enseignants pour l'utilisation de la langue songhay au 3^{ème} niveau de l'enseignement fondamental

Déterminer la perception des acteurs de l'école vis-à-vis des deux langues

Evaluer les effets du bilinguisme chez les élèves en termes d'apprentissage

Déterminer les obstacles liés à l'enseignement/apprentissage bilingue en milieu songhay.

2.3. HYPOTHESES

2.3.1. Hypothèse générale

Les pratiques d'enseignement/apprentissage bilingues en milieu songhay dans les classes du troisième niveau de l'enseignement fondamental souffrent d'insuffisances dans l'application des démarches pédagogiques de l'approche curriculaire par compétence.

2.3.2. Hypothèses spécifiques

Les enseignants ont recours à des pratiques pédagogiques liées à l'approche curriculaire par compétence.

Les acteurs de l'école manifestent une perception favorable à l'enseignement/apprentissage bilingue.

Le bilinguisme améliore le niveau d'apprentissage des élèves.

L'enseignement/apprentissage tel qu'il est pratiqué en milieu songhay est buté à des obstacles liés au bilinguisme.

Tableau N° 1 : Présentation synoptique du cadre opératoire des variables

Variables dépendantes

- Les pratiques d'enseignement bilingue de qualité

- Les pratiques d'apprentissage bilingue de qualité

Variables indépendantes

- Formation pédagogique des maîtres
-

**PREMIERE PARTIE : CADRE CONCEPTUEL ET
THEORIQUE**

III. DEFINITION DES CONCEPTS

3.1. L'enseignement

Il est impressionnant de constater que les recherches sur l'activité d'enseignement font souvent l'économie d'une définition précise de cette notion.

GAGE (1963, p. 96) trouve que cette définition concerne toute forme d'influence interpersonnelle ayant pour but de changer les manières dont d'autres personnes peuvent ou pourront se comporter.

LEGENDRE (1993, p.507), quant à lui, définit l'enseignement comme un processus de communication en vue de susciter l'apprentissage. Pour lui, c'est « *l'ensemble des actes de communication et de prises de décision mis en œuvre intentionnellement par une personne ou un groupe de personnes qui interagissent en tant qu'agent dans une situation pédagogique.* »

De son côté, NOT (1987, p. 59) met l'accent sur le fait que l'enseignement suscite des activités d'apprentissage et les alimente par des matériaux appropriés. « *Ceux-ci consistent en informations que l'on émet pour que d'autres les saisissent.* »

Il existe des liens de causalité entre enseignement et apprentissage. On peut estimer qu'enseignement et apprentissage sont reliés de par leur définition d'un point de vue logique et d'un point de vue causal (ERICSON & ELLETT, 1987 p. 277-293). Dans le premier cas, la définition de l'un requiert d'utiliser l'autre. Il ne peut y avoir de besoin d'enseigner s'il n'y a pas de besoin d'apprendre. Cette relation est pareille à celle qu'il y a entre la notion d'explication et la notion de compréhension. Dans le second cas, il existe une relation d'implication : l'activité d'enseigner entraîne l'activité d'apprentissage, comme dans la définition classique « *enseigner, c'est amener l'élève à apprendre* ». SCHEFFLER démontre que le lien entre enseignement et apprentissage peut être non causal. Cet auteur écrit par exemple : « *Le but de l'enseignement n'est pas de changer le comportement des gens en les faisant apprendre, mais de transformer le comportement en action.* » (SCHEFFLER 2003, p. 204)

D'un autre point de vue, des chercheurs en éducation comme DURKIN ont essayé d'approfondir l'idée que le langage et le dialogue prennent une part fondamentale dans l'enseignement, à tel titre qu'il est difficile d'imaginer enseigner sans la médiation de ce dernier. Ainsi, Durkin (1986, p. 68) montre que : « *Toute personne qui a vécu un minimum de*

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

Dans notre étude, l'enseignement désigne d'une façon générale les techniques et les institutions par lesquelles les connaissances théoriques et pratiques indispensables au fonctionnement ordonné d'une société particulière sont transmises. Il est donc le dépositaire et le dispensateur des connaissances. Nous pensons que l'enseignement concerne surtout l'enseignant et implique des connaissances de la discipline et la culture générale. Dans notre travail, nous mettons surtout l'accent sur la connaissance du curriculum : connaissance des notions, concepts, modules du programme, objectifs du programme, ressources pédagogiques ou didactiques, matériels appropriés et accessibles.

3.2. L'apprentissage

Les définitions habituelles de l'apprentissage le situent dans la dynamique du comportement et insistent sur la nécessité d'une stabilité du comportement nouveau. Pour qu'il y ait apprentissage, il faut que le comportement élaboré, face à une situation donnée, soit relativement durable. De ce point de vue, Jean BERBAUM postule que l'homme, dans son environnement, peut être décrit de deux façons : *« l'une privilégie sa relation à l'environnement et se centre sur l'observation du comportement en tant que réponse aux sollicitations du milieu dans lequel il se trouve, l'autre se centre sur le sujet lui-même et décrit ses fonctions en tant que telles, en distinguant les domaines cognitifs, affectifs et conatifs (pensée, sentiments et volonté) selon une subdivision classique de la psychologie .»* (BERBAUM, 1999, P.5). Pour lui, c'est dans la dynamique du comportement qu'il faut circonscrire l'apprentissage, terme qu'il définit comme *« un processus de construction et d'assimilation d'une réponse nouvelle, c'est-à-dire comme une démarche d'ajustement du comportement soit à l'environnement, soit au projet retenu par l'intéressé. »* (Ibid., 1999, P.6) Ce ne sont pas seulement les acquisitions de savoir-faire manuels qui sont l'apanage de

de la personnalité et de tout le système des habitudes est un effet secondaire de la conduite » (LAGACHE 1955, P.43) . Du fait d'être omniprésente et multiforme, une même situation d'apprentissage peut influencer à la fois sur le savoir, le savoir-faire et le savoir-être. Le sujet est généralement sensible à tel aspect de la situation plutôt qu'à tel autre, en fonction de ses préoccupations, de ses projets, de son système de valeur, de son degré de maturité. Les éléments liés à sa vie sont donc en grande partie le résultat des choix qu'il fait au milieu des informations reçues. *« Les aspects retenus dépendent à la fois de l'image du passé, du présent et de l'avenir que se fait le sujet si l'apprentissage est déterminé par l'environnement, il l'est aussi par ces images propres au sujet en situation. »* (BERBAUM, 1999, P.10). Le changement de comportement s'accompagne de l'acquisition par l'apprenant de possibilités nouvelles : il se développe par ses capacités d'analyse, ses aptitudes sensorielles, etc. En apprenant à lire, l'enfant développe en même temps des capacités d'attention. Dans ce cas, pour acquérir un apprentissage donné, il faut qu'un certain stade de développement soit atteint. *« En même temps que l'apprentissage contribue au développement de fonctions mentales ou capacités physiques, il suppose, pour se faire, une certaine maturité qui s'exprime précisément par l'existence de ces fonctions mentales ou capacités physiques »*. C'est ce qui amène LEGENDRE (1993, p. 264) à définir l'apprentissage *comme « un processus d'acquisition ou de changement dynamique et interne à une personne, laquelle, mue par le désir et la volonté de développement, construit de nouvelles représentations explicatives cohérentes et durables de son réel à partir de la perception de matériaux, de stimulations de son environnement, de l'interaction entre les données internes et externes du sujet et d'une prise de conscience personnelle. »*

Dans notre travail de recherche, nous considérons l'apprentissage comme étant un acte que l'élève exerce sur lui-même. De ce fait, il peut suivre un enseignement sans apprendre quoi que ce soit. Pour nous, l'apprentissage fait appel, dans la caractéristique du groupe ou de la classe, à l'engagement de l'élève en rapport avec son degré de motivation, de coopération et de compétition. De notre point de vue, l'apprentissage s'exerce sur le niveau de développement cognitif, affectif et social de l'élève.

3.3. Le bilinguisme

Le concept de bilinguisme n'est pas facile à décrire car nombreux sont les chercheurs qui ont traité du bilinguisme, chacun choisit son terrain d'investigation et adopte une approche différente

de celle de l'autre. Il en résulte de multiples définitions sans qu'il y ait toujours consensus entre elles. Pour ces raisons, nous ne pouvons prétendre ici à une présentation exhaustive.

Jean DUBOIS postule que « *d'une manière générale, le bilinguisme est la situation linguistique dans laquelle les sujets parlants sont conduits à utiliser alternativement, selon les milieux ou les situations, deux langues différentes. C'est le cas le plus courant du plurilinguisme.* » (DUBOIS J, 1994 : P.66).

Dans leurs études, Mme TABOURET-KELLER⁴ et W. F. MACKEY⁵ constatent que les bilinguismes sont liés à plusieurs disciplines autonomes comme la psychologie, la pédagogie, la sociologie et la linguistique. Ainsi le bilinguisme préscolaire privilégie une optique génétique qui se rattache à la psychologie et à la pédagogie, le bilinguisme social privilégie une optique sociologique. Quant au bilinguisme linguistique, cette option s'attache surtout aux faits de contact de langues en présence autrement dit aux interférences entre leurs sous-systèmes (phonologique, morphosyntaxique et lexical, etc.).

Il est donc important de mettre l'accent sur le point de vue selon lequel on entreprend l'analyse du bilinguisme, même si Jean -Pierre JARDEL fait remarquer que la frontière est très mince entre par exemple le bilinguisme psychologique et le bilinguisme sociologique car d'après son analyse, dans les deux cas le bilinguisme peut -être considéré à la fois comme un état et un comportement. Pour lui, « *la première approche privilégie l'aspect plus individuel du comportement des locuteurs bilingues, l'autre, l'aspect social.* » (JARDEL, 1979, P. 26). « *Si l'on fait référence à la genèse du bilinguisme chez un individu, poursuit-il, on distinguera par exemple, l'enfant qui a appris deux langues en même temps, par rapport à celui qui a appris une seconde langue une fois la première connue. Le premier est dit « bilingue », le second « diglotte ». Le bilingue est normalement à l'aise dans le maniement des deux langues ou codes, tandis que le diglotte manie plus facilement sa première langue ou sa langue maternelle.* » (Ibid. P. 26).

La nuance de cette forme de bilinguisme peut se faire à travers la distinction entre le bilinguisme composé ou mixte et le bilinguisme coordonné. Le bilinguisme composé s'applique à l'enfant ou à l'adulte qui a appris à parler deux langues en référence à une même situation sémio-culturelle. Dans l'autre cas, à savoir s'il y a référence à une situation sémio-

⁴ TABOURET-KELLER A (1972): « Plurilinguisme et interférences » in A. Martinet, la linguistique, Paris, Edit. Denoël, P. 305-310

⁵ MACKEY W.F (1968): «The description of Bilingualism » in J.A Fishman Readings in the sociology of language, P.554-584

culturelle différente pour chaque langue, on parle de bilinguisme coordonné. Les possibilités d'interférences sembleraient élevées entre les deux systèmes linguistiques dans le premier cas car l'individu ne disposerait que d'un seul système de signifiés.

Si les deux codes sont maniés avec une égale aisance, le bilinguisme sera dit symétrique. Il est asymétrique dans le cas contraire, avec des nuances dans l'inégalité, si l'une des deux langues est plus ou moins bien lue, parlée et comprise.

Le linguiste belge L. MICHEL cité par Jean-Pierre JARDEL distingue, quant à lui, trois catégories de bilinguisme dont il fait un classement tripartite en fonction des critères de compréhension et de maniement : « *il y a bilinguisme de pensée, d'intellection et d'expression quand les individus peuvent indifféremment exprimer leur pensée dans l'une ou l'autre langue, bilinguisme d'intellection et d'expression s'ils comprennent et emploient les deux langues, enfin bilinguisme de simple intellection s'il y a compréhension des deux langues et non maniement.* » (Ibidem P.26)

On peut dire que le bilinguisme au sens strict est le maniement par un locuteur avec une égale aisance de deux idiomes appris simultanément et dont les usages sont identiques ce qui suppose, en général, un statut social équivalent. Dans le cas du bilinguisme social, qu'on replace au niveau justement d'une réalité sociale, deux langues sont en contact et se superposent selon les catégories sociales ou socio-ethniques en présence. En s'intéressant au bilinguisme social, FERGUSON va lancer dans un article de 1959⁶ le concept de diglossie. Il définit la diglossie comme « *une situation linguistique relativement stable dans laquelle, outre les formes dialectales de la langue (qui peuvent inclure un standard, ou des standards régionaux), existe une variété superposée très divergente, hautement codifiée (souvent grammaticalement plus complexe), véhiculant un ensemble de littérature écrite vaste et respecté (...), qui est surtout étudiée dans l'éducation formelle, utilisée à l'écrit ou dans un oral formel mais n'est utilisée pour la conversation ordinaire dans aucune partie de la communauté* »⁷. La diglossie apparaît donc comme une forme de bilinguisme qui relève du social. Nous pouvons donc dire que la situation particulière de notre pays, mettant en présence le français (langue du colon et langue

70, colocale85(e)3.7.3015(e)3.74(a)3.7471(s)-1.2312(t)-2.1644(I

Pour nous le terme de bilinguisme intègre celui de diglossie. Dans notre étude, le bilinguisme apparaît non seulement comme une situation linguistique dans laquelle un individu utilise alternativement, selon les lieux ou les circonstances, deux langues différentes mais aussi comme un état d'une communauté dans laquelle deux langues sont en contact avec pour conséquence qu'elles sont toutes les deux intégrées à l'école. Nous considérons le bilinguisme surtout comme la situation linguistique d'une région où l'on utilise deux langues différentes dans l'enseignement formel.

3.4. La compétence

L'introduction de l'enseignement et de l'apprentissage fondés sur les compétences est au cœur des projets de réforme actuels pour adapter l'école malienne aux besoins de notre temps. Cette approche consiste à définir les compétences dont chaque élève a besoin pour passer à l'étape suivante de son parcours scolaire, afin d'accéder à une qualification et être préparé à l'apprentissage tout au long de la vie.

La compétence est un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être constatés et mesurés, permettant à une personne d'accomplir de façon adaptée une tâche ou un ensemble de tâches. L'approche par compétences met donc l'accent sur la capacité de l'élève d'utiliser concrètement ce qu'il a appris à l'école dans des tâches et situations nouvelles et complexes, à l'école tout comme dans la vie.

LEGENDRE la définit comme la « *façon globale d'envisager l'enseignement et l'apprentissage des langues selon les conceptions qu'on se fait du langage et de ses fonctions, de l'apprentissage, de l'enseignement et des conditions pédagogiques et sociales dans lesquelles l'enseignement se donne.* » (LEGENDRE, P. 112, 1993)

L'approche curriculaire par compétence en vigueur au Mali depuis 2004, requiert trois types de compétences. Le premier type concerne les compétences disciplinaires liées aux domaines de formation. Ces compétences sont directement reliées à des domaines et plus spécifiquement à des disciplines ou à des matières enseignées. Par exemple, le maître peut demander aux élèves de vérifier des factures en mathématiques. Le deuxième est relatif aux compétences transversales ou interdisciplinaires qui sont liées à l'utilisation des savoirs dans une autre discipline que celle dans laquelle ils ont été acquis. Elles appartiennent à la catégorie des apprentissages essentiels et sont mobilisées lors de la résolution de situations/problèmes. Enfin, le troisième type, ce sont les compétences d'expérience de vie. Il

s'agit de comportements permettant à la personne de se prendre en charge ou de faire des choix qui favorisent son bien-être. Les domaines essentiels d'expérience humaine et de connaissance vont bien au-delà des matières ou des disciplines du programme, ils donnent une image globale du monde sur lequel les élèves doivent s'interroger et avec lequel ils doivent se familiariser.

Pour nous, l'approche par compétences ne se réduit pas aux seuls socles de compétences. Nous pensons qu'elle permet de différencier les apprentissages dans le double but d'assurer que tous les élèves développent les mêmes compétences essentielles et de développer des niveaux de compétences élargis selon les capacités individuelles des élèves. Aux élèves ayant plus d'aptitudes sont proposés des apprentissages qui vont au-delà des objectifs fixés dans les socles de compétences. Aux élèves qui présentent des retards scolaires, l'enseignant propose des activités de remédiations.

Ce que l'on reproche souvent aux initiateurs de cette approche par compétence, c'est de penser que la compétence remplace la connaissance. C'est une exagération de notre point de vue puisque les connaissances constituent les bases des apprentissages. L'élève doit mieux apprendre à utiliser et à appliquer ses connaissances dans des situations nouvelles.

Signalons enfin que les socles de compétences ne se substituent pas aux programmes scolaires. Programmes et socles forment un ensemble indissociable : les premiers décrivent les objectifs que les élèves doivent atteindre, les seconds déterminent les contenus à traiter en classe pour tendre vers les objectifs fixés.

3.5. La pédagogie convergente

La pédagogie convergente est une méthode active d'apprentissage des langues qui vise un bilinguisme fonctionnel. Elle est une synthèse originale des courants modernes en psycholinguistique et bio-pédagogie qui s'occupe essentiellement de l'apprentissage bilingue en s'appuyant sur la langue maternelle de l'enfant. Celle-ci, en effet favorise la mise en place des stratégies générales de construction des connaissances.

Orientée vers le bilinguisme scolaire, la PC se fonde sur une méthodologie nouvelle tant dans l'apprentissage de la langue 1 que dans celui de la langue 2. Elle est basée sur quatre principes généraux :

D'abord, elle est une pédagogie qui fait de l'apprentissage une transformation et une construction constantes de ce qui a été déjà conquis en spirale. Elle permet à l'apprenant de trouver de façon autonome « son » chemin du savoir en lui donnant un maximum d'aide, en lui ouvrant de multiples voies afin d'éveiller toutes ses potentialités, en valorisant toutes les ressources de sa personnalité et en augmentant son pouvoir de création.

Ensuite, elle est une pédagogie axée sur l'apprenant, sur son vécu et sur son environnement tenant compte de la formation acquise par les enfants dans la famille, de la connaissance qu'ils ont du monde dans lequel ils vivent et surtout de la connaissance qu'ils ont de la langue maternelle afin de les amener à donner du sens aux nouveaux enseignements qu'on leur propose.

En outre, elle est une pédagogie différenciée cherchant à mettre en œuvre un ensemble diversifié d'apprentissages afin de permettre à des apprenants de niveaux hétérogènes d'atteindre, par des voies différentes, les objectifs communs. C'est une pédagogie qui permet à chaque individu d'élaborer sa formation, pas à pas et de s'approprier des savoirs quelles que soient ses capacités cognitives.

Enfin, elle est une pédagogie des projets où la majorité des tâches confiées aux apprenants se réalise sous forme de projet, en groupe de travail et en situation réelle. Le projet est compris comme une tâche choisie par un groupe en fonction de ses intérêts. C'est une motivation à l'enseignement, un moyen d'appliquer et d'entraîner les savoirs.

Dans la pédagogie convergente, les objectifs généraux assignés à chaque classe s'atteignent à travers l'exécution des éléments de l'unité pédagogique. Pour la classe de 1^{ère} année, l'enseignement se fait exclusivement en langue nationale. En deuxième année, le volume horaire se scinde en deux 75% du temps est consacré à l'enseignement en langue nationale et 25% en français. En troisième et quatrième années, le rapport s'inverse et 75% de l'horaire sont réservés à l'apprentissage du français (oral et écrit). En cinquième et sixième années, la répartition du temps de travail est de 50% pour la langue nationale et de 50% pour la langue seconde (français).

3.6. Le curriculum

Le curriculum est un ensemble de savoirs qui a pour objet pratique la construction méthodique d'un plan éducatif global ou spécifique reflétant les valeurs et les orientations d'un milieu et devant permettre l'atteinte des buts prédéterminés de l'éducation. La loi n° 99-

046 du 28/12/99, portant loi d'orientation sur l'éducation, le définit ainsi : « *le curriculum est l'ensemble des dispositifs (finalités, programmes, emplois du temps, matériels didactiques, méthodes pédagogiques, modes d'évaluation) qui, dans le système scolaire et universitaire, permet d'assurer la formation des apprenants.* »⁸

Les finalités du curriculum de l'enseignement fondamental sont celles assignées au système éducatif malien : « *former un citoyen patriote et bâtisseur d'une société démocratique, un acteur du développement profondément ancré dans sa culture et ouvert à la civilisation universelle, maîtrisant les savoir-faire populaires et apte à intégrer les connaissances et compétences liées aux progrès scientifiques, techniques et à la technologie moderne.* »⁹

Le curriculum a cinq domaines qui sont : Langue et Communication (LC), Sciences Mathématiques et Technologie (SMT), Sciences Humaines (SH), le Développement de la Personnalité (DP) et les Arts.

Il répond aux exigences de pertinence, de cohérence et de réalisme.

D'une part, les apprentissages prévus par le curriculum doivent être significatifs pour les élèves. Ce faisant, ceux-ci doivent percevoir le rapport entre le programme de formation et leur vie. Un curriculum pertinent s'appuie à la fois sur l'expérience des enfants et leur environnement physique, humain et culturel.

D'autre part, le curriculum respecte l'équilibre entre domaines et disciplines de formation. Il reflète l'adéquation entre objectifs, contenus et moyens proposés pour leur accomplissement.

De l'autre, le curriculum tient compte des conditions matérielles qui accompagnent sa mise en œuvre, des conditions de son application en particulier le temps alloué pour obtenir des résultats escomptés.

Dans les évaluations, le curriculum privilégie l'évaluation des compétences au lieu de se centrer exclusivement sur les connaissances. Il favorise la pratique de l'auto évaluation par les élèves et les occasions d'appréciation des activités et performances des élèves par leurs pairs, les parents, la communauté et les partenaires.

⁸ Loi n° 99-046 du 28/12/99 portant loi d'orientation sur l'éducation

⁹ Ibidem note N°8

3.7. L'approche curriculaire par compétence

L'approche curriculaire par compétence est une démarche globale et systémique dans les apprentissages, une approche dans laquelle le développement des compétences devient le principe organisateur de toutes les activités éducatives. Cette approche vise à ouvrir le curriculum de l'enseignement fondamental aux apports des innovations pédagogiques en cours dans le système, telles que l'éducation à la vie familiale et en matière de population, l'éducation environnementale, la santé à l'école, l'éducation à la culture de la paix et aux droits humains et surtout la pédagogie convergente.

L'approche curriculaire par compétence invite à privilégier une nouvelle vision de l'apprentissage où l'apprenant est artisan de sa propre formation. Elle incite également à travailler régulièrement à résoudre des problèmes et tâche intégrative ou projet, éliminant ainsi les barrières entre les disciplines.

Les grandes orientations de la politique éducative du Mali adopté par le gouvernement prescrivent l'approche curriculaire. Ce choix, lié aux exigences de la refondation du système éducatif, implique non seulement l'ajustement du rôle du maître qui devient facilitateur et animateur mais aussi la mise en place d'un plan d'action pédagogique suffisamment large pour prendre en compte les multiples aspects de l'activité éducative. La prédilection de cette approche est également due au fait qu'elle crée des situations d'apprentissage pour permettre des acquisitions en rapport avec les besoins de la vie. Elle favorise enfin une différenciation pédagogique permettant de respecter le style et le rythme d'apprentissage de chaque élève par le recours à des méthodes appropriées et la régulation des apprentissages au moyen de l'évaluation formative.

D'autres raisons justifient le choix fait par le Mali de l'approche curriculaire par compétence. Sur un plan historique, il s'agit de tenir compte de tous les mouvements d'idées et d'actions qui ont été prises depuis l'indépendance dans le cadre de l'éducation. De toutes ces tentatives, l'approche par compétence semble être la plus à même de répondre aux exigences d'une éducation de masse et de qualité dans le pays. D'un point de vue législatif et sociopolitique, notre pays est favorable à une démocratisation de l'enseignement. Alors l'école doit être intégrée à l'environnement des communautés dans un pluralisme politique pour que chacun trouve son compte.

Les fondements socio-économiques et socioculturels expliquent également l'option faite par l'Etat malien de privilégier le curriculum. L'école doit être le lieu pour cultiver le sens de l'autonomie, de la responsabilité, le goût de l'effort, la maîtrise des méthodes de travail pour les enfants qui seront les futurs bâtisseurs.

3.8. La langue songhay

3.8.1. La localisation géographique

Les songhay occupent de manière continue la zone allant de Niafunké à Labezanga. Des enclaves existent à Hombori et à Djénné. La frontière délimitant la zone songhay passe par Goundam, Agamor puis Taharenhabout jusqu'à la limite entre les régions de Mopti et Gao. Le songhay est également parlé au Niger et au nord du Bénin dans ses formes Zarma et dendi.

3.8.2. L'alphabet

L'alphabet songhay compte 27 lettres :

| | | |
|---|------------|-------------------------|
| a | comme dans | jaa = mère |
| b | | baaba = père |
| c | | ciiri = sel |
| d | | deene =langue (muscle) |
| e | | ize = fils |
| f | | faari = rizière |
| g | | gaasu = calebasse |
| h | | hari = eau |
| i | | ize = fils |
| j | | jiiri = année |
| k | | koyra = village |
| l | | laati = flûte |
| m | | moo = riz paddy |
| n | | nongu = partie |
| ŋ | | ŋaa = manger |
| ɲ | | ɲaa = mère |
| o | | hommo = sorgho |
| p | | pakupaku = mbylette |
| r | | Ramata = prénom féminin |
| s | | senni = parole |

| | |
|---|-------------------------|
| š | šanbu = métier à tisser |
| t | tuuri = arbre |
| u | turyan =tressage |
| w | woy = femme |
| y | yoo = chameau |
| z | zuru = courir |
| ž | žamay = sorte de harpon |

3.8.3. L'orthographe

3.8.3.1. Les règles phonologiques

La longueur et la nasalisation sont des traits notifiés de toutes les voyelles. Il existe des cas de diphtongues :

Aw comme dans daw = terre

Ay comme dans day = puits

Les consonnes géminées sont réalisées par le redoublement de la consonne de départ même en cas d'assimilation.

Adabba = animal

hatta = cracher

Kacca = petit

barra = carpe

3.8.3.2. Les règles morphosyntaxiques

Le défini se marque

Soit par oo pour des mots terminés par i, u ou une consonne.

Hari = de l'eau

haroo = l'eau

Day= un puits

dayoo = le puits

Pour quelques vocables terminés par e

Kanbe = un bras

kanboo = le bras

Soit par –aa pour les mots terminés par a, o , e

Haṇa =une oreille

Haṇaa = l'oreille

Duure = un avoir

duuraa = l'avoir

Le pluriel se marque par un morphème qui se colle au mot : il en existe deux types :

Le pluriel défini qui se marque avec –wey et ey

Boro = personne borey = les personnes

Haṇa =une oreille

Haṇawey = les oreilles

Le pluriel indéfini qui se marque avec –yaṇ

Feeji = un mouton

feeji yaṇ = des moutons

IV. REVUE DE LA LITTÉRATURE

L'enseignement/apprentissage bilingue est en pleine expansion dans le monde. Il recouvre des réalités très variées selon les pays : les politiques éducatives, linguistiques et les dispositifs d'enseignement bilingue qui en découlent dépendent des contextes politiques, sociaux, économiques et culturels. Dans ces paragraphes consacrés à la revue littéraire, l'on s'est intéressé d'abord aux travaux sur la langue songhay, ensuite l'on a présenté des ouvrages de référence sur le bilinguisme. Puis l'on a analysé une panoplie d'ouvrages et d'articles de revues sur l'enseignement/apprentissage bilingue francophone en général et malien en particulier.

Il est vrai que l'étude des anciens manuscrits arabes révèle quelques écrits en langues fulfulde (peul) et songhay (songhay) mais l'analyse systématique du songhay n'entame réellement son amorce qu'à la fin du dix-neuvième siècle autrement dit au début de la période coloniale.

DELAFOSSÉ (1912)¹⁰ a fait des travaux sur la géopolitique du songhay, il a été fasciné par la simplicité phonétique de la langue songhay qui, apparemment, facilite son adoption comme langue d'échange dans l'espace riverain du fleuve Niger. HACQUARD et A. DUPUIS-YACOUBA (1917)¹¹ publient à la fois une étude sur le dialecte de Tombouctou et une analyse lexicographique du songhay.

A. PROST (1956)¹² entreprend sa mission de recherche sur le dialecte de Gao et le zarma au début des années 1950. Dans son ouvrage *La langue songhay et ses dialectes*, il arrive à la conclusion, d'une part que les dialectes du centre (Gao) et de l'est (de Tillabéri à Gaya) sont plus proches, et de l'autre, que le parler de Gao doit être considéré comme le dialecte central de la famille linguistique.

Joseph GREENBERG (1963)¹³ s'est intéressé au classement de la langue songhay. Selon lui, la langue songhay appartient à la famille Nilo-saharienne.

Selon NICOLAÏ (1977)¹⁴, le songhay peut être scindé en deux sous-ensembles. Il s'agit notamment du songhay méridional et du songhay septentrional. Le sous-ensemble méridional

¹⁰ DELAFOSSÉ (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.

¹¹ HACQUARD et A. DUPUIS-YACOUBA (1917) : Essai pratique de méthode pour l'étude de la langue songoi, Paris.

¹² A. PROST (1956) : La langue soney et ses dialectes, 1956, IFAN, Dakar.

¹³ Joseph GREENBERG (1963):The Languages of Africa (International Journal of American Linguistics 29.1), Bloomington, Indiana, Indiana University Press.

comprend six dialectes. On notera, au Mali, le songhay occidental symbolisé par le parler de Tombouctou, le songhay oriental représenté par le parler de Gao et le songhay central parlé à Hombori. On retrouvera le songhay-kaado répandue dans la région de Tillabéri et Téra au Niger et au-delà de la frontière ouest du Burkina, le zarma dans les régions de Dosso et de Ouallam et le dendi dans la région sud-ouest du Niger principalement à Gaya et dans la région Nord du Bénin. Le sous-ensemble septentrional se subdivise en deux groupes. D'abord le groupe nomade qui comprend deux dialectes, le tihichit et le tadak-sahak parlés au nord du Mali et au sud de l'Algérie. Puis, le groupe sédentaire qui regroupe le tasawaq qui englobe le ingelsi parlé à Ingall au Niger et le emghedeshie parlé à Agadez, toujours au Niger, enfin le korandje qui est parlé strictement dans l'oasis de Tabelbala en Algérie.

Toujours selon Nicolai¹⁵, la chaîne dialectale songhay est en contact avec plusieurs autres groupes linguistiques. Au sud, on notera le groupe kwa, au centre, le groupe mandé, tchadique et gur et au nord le groupe hamito-sémitique.

Notre quête nous a mené également à découvrir l'ouvrage de LIETTI Anna¹⁶, intitulé *Pour une éducation bilingue : guide de survie à l'usage des petits Européens*. L'auteur y présente une synthèse des connaissances sur le bilinguisme ainsi que des conseils pratiques destinés aux parents. Dans une première partie, il s'interroge sur la manière dont sont perçus le bilinguisme, les préjugés et la peur qu'il véhicule. Dans une seconde, il présente les écoles qui pratiquent l'éducation bilingue.

Cette publication reste malheureusement dans la généralité et cadre surtout avec le contexte européen du bilinguisme. Il ne traite pas de la manière dont se dispense l'enseignement bilingue, encore moins des modalités d'apprentissage.

De son côté, BAKER Colin¹⁷ fait une introduction aux questions pratiques que posent le bilinguisme et l'éducation des enfants bilingues. Son ouvrage intitulé *A parents' and teachers' guide to bilingualism* s'intéresse aux problèmes de l'apprentissage de l'écriture et de la lecture ainsi qu'aux différents types d'éducation bilingue. Il évoque également les avantages du

¹⁴ Robert NICOLAÏ (1977) : « Sur l'appartenance du songhay », *Annales de la faculté des lettres de Nice*, 28, pp. 129-145.

¹⁵ Robert NICOLAÏ (1990) : *Parentés linguistiques (à propos du songhay)*, Paris, CNRS

¹⁶ LIETTI Anna (2006) *Pour une éducation bilingue : guide de survie à l'usage des petits Européens*, Lausanne : Favre, Paris : Payot, 2006, 234 p.

¹⁷ BAKER Colin (2000) *A parents' and teachers' guide to bilingualism*, Clevedon: Multilingual Matters, 240 p., glossaire, 2e édition

bilinguisme, le trilinguisme, les problèmes d'identité et l'influence d'Internet sur le bilinguisme.

Dans *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*¹⁸, il aborde quatre thématiques: la personne bilingue et le bilinguisme familial ; les politiques linguistiques et le bilinguisme ; les langues en contact dans le monde et l'éducation bilingue. La première partie définit le bilinguisme ; la deuxième s'intéresse aux communautés linguistiques, à la planification et aux politiques linguistiques ; la troisième analyse les langues en contact dans le monde par zones géographiques. La dernière concerne l'éducation bilingue : ses objectifs, les principales formes d'enseignement bilingue, le multiculturalisme, l'acquisition d'une seconde langue et les modalités d'apprentissage

Les deux ouvrages de BAKER restent également des ouvrages généraux qui définissent surtout les concepts. Ils n'ont aucunement un lien avec les bénéfiques et les handicaps en matière d'enseignement et d'apprentissage que confère l'utilisation des langues locales des apprenants comme langue d'apprentissage à l'école.

Kathleen HEUGH¹⁹ a démontré dans *Language Policy and Democracy in South Africa. The Prospects of Equality within Rights-based Policy and Planning* que l'enseignement bilingue procure des bénéfiques sociaux. A travers son analyse, elle prouve que le recours à l'enseignement bilingue pouvait apporter d'immenses bénéfiques aux pays africains, tant du point de vue économique qu'éducatif.

Dans son analyse, elle s'appuie sur plusieurs études menées en Afrique, pour montrer que les perceptions actuelles en termes de coût efficacité découlent d'une focalisation sur le coût des intrants liés à l'introduction de programmes éducatifs bilingues, alors qu'il faudrait en fait considérer les dépenses réelles. Selon elle, celles-ci sont absorbées en moins de sept ans, grâce aux économies et aux bénéfiques sociaux réalisés. HEUGH a insisté sur le fait que rien ne prouvait que les modèles de sortie précoce actuellement utilisés par une majorité des pays africains étaient efficaces. Par contre, on sait maintenant que l'enseignement dans une langue africaine est coût-efficace et procure des bénéfiques en termes de développement social.

¹⁸ BAKER Colin, PRYS JONES Sylvia (1998) *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education* Clevedon: Multilingual Matters, 758 p.

¹⁹ HEUGH, Kathleen (2003), *Language Policy and Democracy in South Africa. The Prospects of Equality within Rights-based Policy and Planning*, Stockholm, Stockholm University Centre for Research on Bilingualism.

Les économies réalisées avec l'introduction d'un enseignement bilingue et le recours à la langue maternelle comme médium d'instruction dans les écoles africaines iraient de pair avec une diminution des redoublements, provoqués par des difficultés de langue et des abandons.

L'étude de Kathleen HEUGH s'est orientée surtout sur l'aspect économique du bilinguisme. Elle a occulté les méthodes d'enseignement, les attitudes linguistiques des apprenants ou encore les forces et les faiblesses du bilinguisme en termes de qualité des apprentissages.

NOYAU C.²⁰ dans *L'acquisition de la temporalité en situation bilingue* étudie différents cas de situation bilingue chez les enfants en France : enfants bilingues turc-français en France, enfants bilingues franco-coréens, enfant bilingue franco-italien et enfant bilingue franco-allemand.

Dans *Linguistique acquisitionnelle et intervention sur les apprentissages : appropriation de la langue seconde et construction des connaissances à l'école de base en situation diglossique*²¹, elle mène une réflexion sur la nature d'un programme de recherche pluridisciplinaire, à savoir l'appropriation du français langue de scolarisation et la construction de connaissances scolaires dans une société diglossique. Cette situation peut être qualifiée de situation d'apprentissage par immersion puisque le français est la seule langue scolaire. Ces deux travaux de NOYAU C. n'ont pas évoqué le cas de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue songhay concomitamment avec le français.

L'ouvrage de HALAOUI Nazam et al.²² *L'éducation bilingue en Afrique subsaharienne : enseignement dans deux langues : Burkina Faso, Congo-Kinshasa, Guinée, Mali, Niger et Sénégal se penche sur l'enseignement bilingue dans plusieurs pays d'Afrique subsaharienne : Burkina Faso, Guinée, Congo, Mali, Niger et Sénégal* dresse un état des lieux de l'enseignement bilingue dans ces pays notamment les sources, les objectifs, les stratégies de l'enseignement dans deux langues, les résultats et les financements ; il évoque les forces et les faiblesses de l'éducation bilingue et formule des propositions. Au vu des résultats scolaires obtenus, les auteurs estiment que le français ne doit pas être utilisé comme seule langue

²⁰ Noyau C. (1998b) : Temporalité et récit dans l'acquisition du langage en situation bilingue. LINX 38, 7-18.

²¹ NOYAU C. (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, p. 93-106

²² HALAOUI Nazam coord., BALIMA Pierre, HAIDARA Youssouf : L'éducation bilingue en Afrique subsaharienne : enseignement dans deux langues : Burkina Faso, Congo-Kinshasa, Guinée, Mali, Niger et Sénégal Paris : OIF : Organisation internationale de la francophonie, 2009, 413 P.

d'enseignement. Les bons résultats de l'enseignement bilingue associant une langue nationale au français prouvent que ce type d'expérience peut constituer une alternative qui mérite d'être soutenue par une politique éducative linguistique explicite.

Cette publication qui est un véritable plaidoyer de l'éducation bilingue, s'intéresse à la situation générale des pays concernés en la matière. Il ne se focalise pas sur une zone particulière d'un pays ou sur un palier du primaire comme nous l'envisageons dans notre étude axée sur le 3^{ème} niveau du primaire au sein du CAP de Gao.

Dans le cas spécifique du Mali, outre cet ouvrage, les auteurs comme CROUET, et WAMBACH ont montré l'importance que revêt la langue maternelle dans les acquisitions des savoirs. Pour eux, la langue maternelle de l'enfant est la seule susceptible de développer chez celui-ci les comportements, attitudes et aptitudes favorables à tous les apprentissages. Elle crée une confiance et une harmonie entre les élèves et leur maître et entre eux-mêmes. Elle permet aux élèves de mieux percevoir et d'interroger le monde qui les entoure. Elle les libère de leurs inhibitions, développe leur imagination et leur créativité. Selon CROUET et WAMBACH (1994)²³, les résultats des recherches récentes sur la compréhension, la structure cognitive et la perception ont prouvé que les premiers apprentissages – pratique de la communication, construction du discours, appropriation de l'écrit, ouverture aux sciences – se font plus facilement dans cette langue. L'enfant qui a appris à lire, à écrire et à calculer dans sa langue utilisera ces mêmes compétences lors de l'apprentissage de la seconde langue qui, à son tour, lui permet de mieux prendre conscience de sa langue, de sa culture et du monde qui l'entoure. Tout enseignement qui se veut authentique, efficace doit être construit en tenant compte de la connaissance que les enfants ont du monde qui les entoure. Sans cela l'enfant se trouverait dans une situation où il ne pourrait pas se servir de ses acquis préalables et pourrait être confronté à des contenus d'apprentissage qui n'ont aucun sens pour lui. Développée en Belgique par le Centre international audiovisuel d'études et de recherches (CIAVER), la Pédagogie Convergente a été introduite au Mali en 1987 comme méthode pour faciliter le passage de la langue maternelle au français, suite à l'expérimentation des langues nationales dans l'enseignement formel. A la base de cette stratégie, l'utilisation des techniques d'expression et de communication est censée faciliter tout apprentissage et le rendre plus agréable et pertinent à la vie quotidienne des élèves. L'introduction de la deuxième langue ne

²³ CROUET, M.; WAMBACH, M. *La pédagogie convergente à l'école fondamentale. Bilan d'une recherche-action (Ségou – République du Mali)*, Belgique, CIAVER, 1994.

se fait que lorsque les plus importants éléments de la communication et de l'expression, et notamment ceux concernant l'écrit, sont acquis dans la langue maternelle.

CROUET et WAMBACH ne sont pas les seuls à jeter leur dévolu sur l'enseignement et l'apprentissage bilingues au Mali. Dans son ouvrage *la pédagogie convergente: son expérimentation au Mali et son impact sur le système éducatif*, TRAORE²⁴ aborde le sujet du bilinguisme au Mali dans le même sens que ces auteurs. Pour lui, la pédagogie convergente est une approche novatrice d'apprentissage des langues dans des contextes bi- ou multilingues dont l'objectif est le développement d'un bilinguisme fonctionnel chez l'apprenant. Sa publication aborde plusieurs points : les principes et les fondements de la pédagogie convergente, le cadre institutionnel, la méthodologie utilisée et les difficultés rencontrées dans l'expérimentation du projet et son évaluation.

Son étude a prouvé que la pédagogie convergente donne plus de place à l'apprentissage qu'à l'enseignement; elle permet une réduction de la déperdition scolaire, un taux de promotion beaucoup plus élevé que dans les écoles classiques, une meilleure articulation entre la langue nationale et le français, qui conduit à l'installation d'un bilinguisme fonctionnel chez les apprenants. « *L'expérimentation de cette innovation pédagogique nous a permis de constater la revalorisation des langues nationales par l'intensification de la recherche linguistique et la production d'écrits en ces langues et une meilleure intégration de l'école aux réalités du milieu des apprenants, qui deviennent profondément ancrés dans leur culture tout en étant ouverts aux autres cultures et tournés vers l'avenir.* » (TRAORE, 2001, P.30). Dans son ouvrage, il démontre également que la pédagogie convergente a favorisé des mutations au niveau des comportements des apprenants, des enseignants et des méthodes d'enseignement. La priorité étant accordée au travail de groupe, les élèves participent activement à tous les apprentissages et deviennent autonomes dans la recherche du savoir. Cela développe chez eux le sens de la collaboration, de la responsabilité et une meilleure connaissance de soi et des autres.

La publication de TREFAULT Thierry²⁵ intitulée *L'école malienne à l'heure du bilinguisme : deux écoles rurales de la région de Ségou*, quant à elle, compare deux écoles bilingues

²⁴ TRAORE Samba 2001 *La pédagogie convergente: son expérimentation au Mali et son impact sur le système éducatif*, Genève : BIE, 48 p.

²⁵ TREFAULT Thierry 1999 : *L'école malienne à l'heure du bilinguisme : deux écoles rurales de la région de Ségou*, Paris : Didier Érudition, 384 p.

bambara-français du Mali. Dans une première partie l'auteur envisage l'éducation traditionnelle en milieu bambara, la pratique du bilinguisme en Afrique et le choix de la langue d'enseignement dans les systèmes scolaires africains. Les autres parties sont consacrées à l'étude comparative des deux écoles. Il est arrivé à la conclusion que les premiers apprentissages doivent partir du vécu de l'enfant et s'appuyer sur les expériences vécues dans son milieu socioculturel. L'ouverture vers le monde extérieur est faite au fur et mesure que les élèves progressent dans leur scolarité. Ceci permet une meilleure intégration de l'école aux réalités de l'apprenant.

Dans la même veine, l'article de HAIDARA Youssouf M (2004)²⁶ *Didactique des langues nationales en convergence avec la didactique des langues partenaires* donne des informations sur la didactique des langues nationales en convergence avec les langues partenaires (le cas du français) à travers l'utilisation de la pédagogie convergente telle qu'elle est appliquée dans les écoles fondamentales au Mali. Tout en visant à améliorer les apprentissages, la pédagogie convergente intègre des disciplines à travers un enseignement concomitant des deux langues.

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

Les résultats de l'étude ont prouvé que l'introduction des langues maternelles dans les écoles expérimentales de première génération a augmenté les performances des élèves et que la pratique de la pédagogie convergente les a nettement améliorées.

Plusieurs autres publications qu'on ne peut pas présenter toutes, ont fait l'apologie de l'enseignement bilingue au Mali. Notons simplement pour finir que dans le cadre du projet de recherche Mali-Norvège sur l'introduction des langues nationales dans le système éducatif

²⁶ HAIDARA Youssouf M. 2004 *Didactique des langues nationales en convergence avec la didactique des langues partenaires* In. Agence universitaire de la francophonie, *Penser la francophonie : concepts, actions et outils linguistiques : actes des premières Journées scientifiques communes des réseaux de chercheurs concernant la langue* - Ouagadougou 31 mai-1er juin 2004 Paris : Éditions des Archives Contemporaines, p. 439-463

malien, Amadou Tamba DOUMBIA²⁷ a mené une étude sur l'enseignement de la langue bambara dans les écoles à pédagogie convergente. Il a fait des observations de quelques séquences d'exercices portant sur la mémorisation de mots, la lecture, le discours écrit, la transformation de phrase et la dictée. Dans ses résultats, il a trouvé que la convergence des méthodes pour la langue nationale et le français n'est pas respectée. Or la PC veut que le poids et le prestige donnés à l'un et à l'autre soient sur un même pied d'égalité. Les cours qu'il a observés ont montré qu'il y a beaucoup plus de temps consacré à la langue française qu'à la langue nationale même en 6^{ème} année, où il est prévu 50 % de bambara et 50 % de français.

Tous ces ouvrages sur l'enseignement- apprentissage bilingue au Mali susmentionnés se penchent sur le bilinguisme fonctionnel lié à la pédagogie convergente. Or depuis 2004, notre pays s'est résolument engagé dans la voie du curriculum. Même si cette innovation pédagogique intègre la pédagogie convergente, il est important aujourd'hui de s'interroger sur comment se pratiquent l'enseignement et l'apprentissage bilingues dans le contexte du curriculum. Actuellement, les programmes d'enseignement des langues généralement présentés sous forme de finalités et de buts, et souvent trop ambitieux pour être effectivement applicables, sont supplantés progressivement par les approches curriculaires plus rigoureuses et plus réalistes. Notre étude contrairement à tous ces travaux susnommés, s'effectue dans le cadre du curriculum.

En outre, les études sur l'enseignement bilingue dans les écoles maliennes concernent généralement le cycle primaire dans son ensemble. L'originalité de notre travail de recherche réside aussi dans le fait que nous avons choisi seulement le troisième niveau du primaire à savoir les 5^{ème} et 6^{ème} années. Nous estimons que ce niveau que les premiers élèves de l'approche curriculaire n'ont pu atteindre qu'en 2009 (pour la 5^{ème}) et en 2010 (pour la 6^{ème}) est pratiquement vierge et dénué de toute étude scientifique au Mali.

Enfin, notre choix s'est porté sur la langue songhay d'autant que, comme nous le constatons dans les publications susmentionnées, la plupart des travaux de recherche sur l'enseignement bilingue au Mali concernent le bambara. Nous pensons qu'il est indispensable de tenir compte de la diversité linguistique, culturelle et géographique de notre pays.

²⁷ DOUMBIA Amadou Tamba (2000): L'enseignement du bambara selon la pédagogie convergente au Mali : théorie et pratiques, *Nordic Journal of African Studies* 9(3) P. 98-107

V. THEORIES

5.1. Les théories de l'enseignement et de l'apprentissage

Nous pouvons retenir deux groupes de théories : celles relatives au conditionnement et celles qui retiennent la compréhension et le raisonnement comme mode de construction de la réponse. Le conditionnement qui apparaît comme une démarche faisant intervenir une certaine automaticité dans la réponse est privilégié par le béhaviorisme. Il se distingue d'une construction autonome, consciente, moins immédiatement dépendante de l'environnement que préfèrent le constructivisme et le socioconstructivisme.

5.1.1. La Théorie béhavioriste

Le behaviorisme est la première grande théorie à avoir fortement marqué les domaines de l'éducation, de l'enseignement et de l'apprentissage. Tirant ses origines des observations du scientifique russe Pavlov, ce courant théorique qui a largement dominé les recherches en psychologie durant la première moitié du 20e siècle, exerce encore aujourd'hui une influence très forte chez les éducateurs. Le terme behaviorisme est créé en 1913 par l'américain Watson à partir du mot « *behavior* » signifiant comportement. Le comportement dont il est question ici est la manifestation observable de la maîtrise d'une connaissance, celle qui permettra de s'assurer que l'objectif visé est atteint.

Le behaviorisme est réduit au conditionnement, avec le fameux schéma [S (Stimulus) → R (Réponse)] issu des travaux de Pavlov. Sa grande force a été de proposer une théorie complète de l'apprentissage. D'abord en le définissant : apprendre chez les behavioristes, c'est devenir capable de donner la réponse adéquate. Ensuite, ce courant théorique précise les mécanismes psychologiques à l'œuvre : répétition de l'association stimulus réponse. Enfin, il propose une méthode d'enseignement-apprentissage : opérationnaliser des objectifs d'apprentissage, conditionner, apprendre par essais-erreurs, provoquer des renforcements positifs en cas de bonnes réponses et des renforcements négatifs pour rectifier les erreurs.

Les behavioristes considèrent que les structures mentales sont inaccessibles. Pour eux, il est plus réaliste et efficace de s'intéresser aux « entrées » et aux « sorties » qu'aux processus eux-mêmes. L'enseignant s'attache alors à définir les connaissances à acquérir, non pas en usant de termes comme compréhension, esprit d'analyse ou de synthèse mais en termes de comportements observables qui devront être mis en œuvre en fin d'apprentissage.

Ce qui est attendu au niveau des élèves ce sont des comportements du genre : l'élève devra être capable de... + un verbe d'action. Ainsi, travailler au plus près des comportements permet d'être plus précis quand on parle d'objectifs pédagogiques, de compétences à maîtriser, etc. A titre illustratif, en corrigeant des travaux écrits, il y a une manière de faire des observations (mal compris, à revoir, etc.) qui n'aide pas l'élève à bien repérer ce qui ne va pas, aussi bien d'ailleurs que ce qui a été correctement réalisé. Pour eux, il est donc bon de travailler précisément au niveau des erreurs observables, ce qui permettra davantage à l'élève d'identifier ses erreurs et de travailler à les rectifier.

Le modèle behavioriste revêt beaucoup d'avantages. Il limite le risque de dogmatisme verbal de la part de l'enseignant car il l'oblige à se centrer sur l'élève et sur la tâche intellectuelle que celui-ci doit réussir, plutôt que sur l'organisation de son propre discours et de sa progression. Le behaviorisme a aussi contribué à renouveler les pratiques en matière d'évaluation. Il a permis de s'assurer qu'une question correspond bien à l'objectif qu'on s'est fixé. Il favorise la concertation entre enseignants car il leur permet de s'assurer qu'ils ont les mêmes buts, que les mêmes mots ne recouvrent pas deux projets distincts.

Cependant, force est de reconnaître que le modèle behavioriste a tout de même des faiblesses.

La pédagogie par objectifs fait le mieux prendre conscience des décalages souvent considérables qui existent entre ce que l'enseignant se propose de faire acquérir notamment les objectifs et les buts et ce qui se passe réellement pour l'apprenant à savoir les objectifs opérationnels. L'opérationnalisation des objectifs à atteindre fait que l'enseignant se trouve rapidement face à un trop grand nombre d'objectifs à viser au même moment. Cet état de fait limite ce genre de pratique. En outre, réduire un apprentissage complexe en une succession d'apprentissages plus simples peut avoir comme conséquence la non-maîtrise par l'apprenant de l'apprentissage complexe visé initialement même si celui-ci satisfait à toutes les étapes intermédiaires de l'apprentissage.

5.1.2. La théorie constructiviste

Placée dans le cadre plus général du cognitivisme, la perspective constructiviste se rattache essentiellement à son représentant le plus célèbre : J. Piaget.

Cette théorie de l'apprentissage développe l'idée que les connaissances se construisent par ceux qui apprennent. Pour le constructivisme, la connaissance ne se transmet pas verbalement,

elle doit être nécessairement construite et reconstruite par celui qui apprend. Elle se construit grâce au processus d'équilibration des structures cognitives, en réponse aux sollicitations et aux contraintes de l'environnement. Acquérir des connaissances suppose l'activité des apprenants, activité de manipulation d'idées, de connaissances, de conceptions. L'individu est donc le protagoniste actif du processus de connaissance et les constructions mentales qui en résultent sont le produit de son activité.

Le modèle constructiviste insiste sur la nature adaptative de l'intelligence, sur la fonction organisatrice, structurante qu'elle met en œuvre. Cette capacité d'adaptation s'appuie sur deux processus d'interaction de l'individu avec son milieu de vie : l'assimilation et l'accommodation. Le processus d'assimilation se caractérise par l'action du sujet sur les objets qui l'environnent, action qui se fait en fonction des connaissances et des structures cognitives déjà élaborées. L'assimilation offre la possibilité d'intégrer les données nouvelles aux connaissances dont le sujet dispose déjà. De ce fait, comprendre un problème revient à le faire entrer dans les cadres de compréhension et de connaissances, donc à le ramener de l'inconnu au connu.

Quant à l'accommodation, elle traduit l'action d'imposition du milieu sur l'activité cognitive du sujet, en le poussant à une réorganisation de ses connaissances, à une modification de sa manière de voir les choses, à la modification des conduites et des structures de l'individu.

Ces deux processus autrement dit l'assimilation et l'accommodation sont à la fois complémentaires et antagonistes. Ils caractérisent l'intelligence entendue comme adaptation, c'est à dire comme recherche du meilleur équilibre possible entre les deux. C'est un équilibre entre l'individu et son milieu de vie, ou entre l'individu et la situation problème à laquelle il se trouve confronté. Piaget parle de cette équilibration, en termes d'autorégulation.

L'approche constructive en matière d'apprentissage ouvre sur des pratiques de pédagogie active. D'une part, elle considère davantage l'élève comme l'artisan de ses connaissances ; elle place les apprenants en activités de manipulation d'idées, de connaissances, de conceptions, de manières de faire, etc. ; puis elle valorise les activités d'apprentissage, en mettant l'élève en position centrale dans les dispositifs d'enseignement- apprentissage.

D'autre part, les connaissances se construisant sur la base des connaissances antérieures, les enseignants ont intérêt à se donner davantage d'outils permettant d'évaluer les pré-requis dont disposent leurs élèves et à tenir compte des représentations, des conceptions des élèves car

elles peuvent, soit servir de point d'appui, soit faire obstacle, à l'acquisition de connaissances nouvelles.

La conception constructiviste de l'apprentissage se base surtout sur la production d'un conflit cognitif par confrontation d'un apprenant à une situation problème, d'où un effet de déstabilisation susceptible de provoquer une réorganisation de connaissances ou l'acquisition de nouveaux savoirs et savoir-faire pour un réel équilibre.

5.1.3. La théorie socioconstructiviste

Le socioconstructivisme introduit une dimension supplémentaire par rapport au constructivisme : le rôle de la culture et de l'environnement social dans le développement de l'enfant, développement qui passe par l'entremise de la médiation de l'adulte. Pour les socioconstructivistes, il faut privilégier les interactions, les échanges et le travail de verbalisation. L'apprentissage est alors davantage considéré comme le produit d'activités sociocognitives liées aux échanges didactiques enseignant – élèves et élèves - élèves. Dans cette optique, l'idée d'une construction sociale de l'intelligence est prolongée par l'idée d'une auto-socio-construction des connaissances par ceux qui apprennent. Dans ce cas, les conditions de mise en activité des apprenants sont essentielles.

Dans les apprentissages, l'acquisition de connaissances nouvelles ou la restructuration de connaissances existantes prime autant que le développement de la capacité à apprendre, à comprendre, à analyser ; et à maîtriser les outils. Ce n'est donc plus seulement par ce que l'enseignant transmet et par les formes de mise en activité des élèves confrontés à des situations problèmes, que les élèves apprennent. C'est par des mises en interactivité entre élèves et entre enseignant et élèves que le savoir se construit.

L'enseignant, dans cette perspective, a un rôle de facilitateur des apprentissages, de médiateur.

Cela peut faire penser au rôle joué par les aînés dans le système éducatif traditionnel en vigueur au Mali avant les indépendances. Il y avait très peu d'enseignements théoriques mais surtout des exercices de socialisation.

5.2. Les théories du bilinguisme

Le développement cognitif chez les individus bilingues a fait l'objet de trois théories majeures : la théorie de l'interdépendance développementale, celles du double seuil de compétence bilingue et de la double contradiction de l'apprenant.

5.2.1. La théorie de l'interdépendance développementale

Cette théorie a été développée par Jim Cummins, au début des années 1980. Elle établit que deux langues, ou plus, utilisées par un individu, bien que faisant appel en apparence à des mécanismes séparés, fonctionnent grâce au même système cognitif central. « *Lorsqu'une personne possède deux langues ou plus, il y a une unique source de pensée intégrée.* » (BAKER, 1996, p.147)²⁸

La théorie de l'interdépendance développementale de CUMMINS cherche à rendre compte de l'apparente contradiction des résultats scolaires des enfants bilingues issus de communautés tantôt minoritaires, tantôt majoritaires. Les premiers ont généralement de moins bons résultats que les monolingues alors que les seconds ont de meilleurs résultats. Selon la théorie, les compétences en L2 sont partiellement déterminées par les compétences déjà atteintes en L1 au moment de l'exposition à L2. A partir du moment où l'usage de certaines fonctions langagières notamment, le langage d'évocation et le développement lexical et conceptuel sont fortement encouragés en L1 dans l'environnement de l'enfant et aboutissent à une compétence suffisamment élevée dans cette langue ; l'exposition à L2 conduit aussi à un haut degré de compétence en L2, sans effets négatifs sur L1. « *Le haut niveau de compétence langagière atteint dans L1 permet qu'un niveau équivalent soit atteint dans L2.* » (CUMMINS, 1979, p. 233). Selon CUMMINS, les compétences langagières interdépendantes sont : les connaissances conceptuelles ; les compétences métalinguistiques, en particulier la prise de conscience de la distance langue orale/langue écrite ; les fonctions langagières et plus particulièrement la fonction de représentation notamment le langage d'évocation, les compétences textuelles et le langage « décontextualisé ».

Les limites de cette théorie résident dans le fait qu'elle ne concerne pas les bilingues simultanés.

²⁸ Ibid. 23 P. 147

5.2.2. La théorie du double seuil de compétence bilingue

Elle suggère que deux langues ou plus chez une personne bilingue "équilibrée" évolue selon trois niveaux bien identifiables, franchissant deux seuils distincts entre chaque niveau. Selon cette théorie, l'influence positive sur les qualités cognitives n'est visible qu'après avoir franchi les premier et second seuils. Pour l'enfant dont les compétences langagières sont moindres en L1, l'exposition immense et hâtive à L2 risque de ralentir encore davantage son développement langagier en L1, surtout si cette exposition à L2 s'accompagne d'une interruption du développement langagier dans L1. Pour illustrer cette théorie, CUMMINS prend l'exemple des enfants de langue maternelle océanienne, scolarisés à 3 ans exclusivement en français et dont les parents privilégient le français, parfois sur les conseils de l'enseignant et cessent de leur parler la langue maternelle. Pour lui, « *ce ralentissement a des effets négatifs induits sur l'acquisition ultérieure de L2* » (ibid., p. 233)

De ce point de vue, au moment où l'enfant est exposé à L2, en-deçà d'un premier seuil de compétence, le développement langagier ne doit pas être interrompu en L1 sinon, l'exposition intensive à L2, au détriment de L1, risque de conduire au bilinguisme soustractif ou semilinguisme. CUMMINS (ibid., p. 227-233) poursuit en posant l'hypothèse que si un deuxième seuil de compétence langagière est dépassé à la fois en L1 et en L2, le bilinguisme a des effets notables sur les compétences cognitives supérieures, ce qui conduit au bilinguisme additif. Les critiques à l'endroit de cette théorie sont liées au fait qu'elle ne prend pas en compte les facteurs socioculturels de l'individu bilingue.

5.2.3. La théorie de la double contradiction de l'apprenant

Dans les situations d'enseignement/apprentissage d'une L2, des phénomènes psychologiques complexes de tension entre le désir d'intégration et la peur d'assimilation peuvent apparaître chez l'individu si L1 et L2 n'ont pas le même statut. C'est généralement le cas dans les situations de diglossie où l'une des langues est dévalorisée par rapport à l'autre. « *L'enfant qui a pour L1 celle qui est la moins prestigieuse est confronté à une double contradiction : d'un côté, il éprouve de l'admiration et de l'hostilité pour la langue prestigieuse et de l'autre, il est attaché affectivement à sa première langue qu'il dévalorise* » (Gardner & LAMBERT, 1972²⁹ ; CLEMENT, 1980³⁰).

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

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

Quand les besoins immédiats de communication sont satisfaits, l'individu n'éprouve pas l'envie de s'investir davantage dans l'apprentissage de L2 car il aura la crainte de mettre en danger son identité ethnolinguistique. Ce phénomène s'observe très fréquemment chez les adolescents. Les jeunes enfants n'ont vraisemblablement pas ce genre de représentations a priori mais l'attitude de leurs proches à cet égard peut influencer leur comportement dans l'acquisition de L2. Seule la valorisation systématique des deux langues permet à l'apprenant de sortir de cette double contradiction. Pour reprendre les termes de J. BERNABE (1999)³¹, L1 et L2 doivent être dans une relation de duo et non pas de duel.

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

VI. METHODOLOGIE

6.1. Nature de l'étude

L'étude privilégie en plus de l'observation directe de séquences de cours, l'approche de collecte et d'analyse quantitative et qualitative des données. Elle est une étude transversale dont la stratégie est descriptive.

6.2. Site de l'étude

Le terrain d'observation et d'enquête est une sélection des écoles du CAP de Gao pratiquant un curriculum bilingue en 5^{ème} année et 6^{ème} année du cycle fondamental. Le CAP de Gao recouvre les écoles de sept communes qui sont : la commune urbaine de Gao et les communes rurales de Gounzoureye, Sonni Ali Ber, N'tillit, Anchawaji, Gabéro et Tilemsi. La langue songhay est la langue dominante dans quatre de ces communes que sont la commune urbaine de Gao et les communes rurales de Gounzoureye, Sonni Ali Ber et Gabéro. La sélection d'écoles porte donc sur les écoles de ces communes dans lesquelles, il y a un curriculum bilingue. Dans les trois autres communes à savoir N'tillit, Anchawaji et Tilemsi, c'est le Tamasheq qui domine et qui est enseigné à l'école.

6.3. Outils

Il s'agit de deux questionnaires dont l'un est adressé aux enseignants et l'autre aux élèves. Trois guides d'entretien sont également élaborés à l'intention des enseignants, des directeurs d'écoles et des administrateurs scolaires du CAP et de l'académie. Puis une grille d'observation directe est confectionnée pour évaluer les pratiques d'enseignement et d'apprentissage dans les classes. Le choix de ces trois types d'outils s'explique par le fait que leur combinaison se complète car il est difficile qu'un seul outil puisse fournir l'information nécessaire dans une étude aussi complexe.

6.4. Echantillonnage

Le public cible se compose d'enseignants, de directeurs d'écoles et d'élèves du troisième niveau fondamental des écoles du CAP de Gao. Compte tenu des effectifs et de la multiplicité des écoles, notre échantillon est raisonné. Pour la commune urbaine de Gao, l'échantillon porte sur quatre écoles étant donné que le nombre d'écoles fondamentales dans cette commune est le plus grand et que l'effectif des classes de 5^{ème} et de 6^{ème} est plus que le double dans chacune des autres communes rurales retenues (cf. Présentation du milieu

d'étude). Dans chacune des autres communes rurales, nous avons choisi deux écoles. Pour obtenir ces écoles, nous avons d'abord ciblé celles qui pratiquent l'approche curriculaire par compétence en 5^{ème} et 6^{ème} année, puis nous avons procédé par tirage au sort pour nous en tenir au nombre d'écoles dont nous avons besoin dans chaque commune.

Pour chaque école, nous nous intéressons à deux classes : une classe de 5^{ème} année et une de 6^{ème}. Les questionnaires concernent quatre enseignants et cinq élèves par école singulièrement les deux enseignants des classes concernées par notre étude, plus deux autres enseignants choisis au hasard dans l'école enquêtée et cinq élèves pris au hasard également de chacune des classes d'enquête. Nous avons choisi cinq élèves par classe parce que nous n'avions aucune idée des effectifs de ces classes avant de nous rendre sur le terrain. Puisque certaines de ces écoles se situent dans des villages dont les habitants sont a priori réfractaires à l'école, nous nous sommes dit que nous aurions au moins cinq élèves dans chaque classe.

Quant aux entretiens, ils s'adressent au directeur de chacune des écoles enquêtées et à l'enseignant de chacune des classes observées (au nombre de 20).

Les observations se font dans les classes de 5^{ème} et de 6^{ème} des écoles enquêtées. Un autre guide d'entretien concerne les directeurs d'académie, du CAP et quatre conseillers de chacune de ces deux structures.

Tableau N° 3 : Récapitulatif de l'échantillonnage

| Site de l'enquête : CAP de Gao | | | | Outils techniques de collectes des données | | | | | | | |
|--------------------------------|---|--------|---------|--|-------------|--------|---------------------|---------------------------|-------------|--------------|----|
| | | | | Questionnaires | | | Entretiens | | | Observations | |
| Communes | | Ecoles | Classes | | Enseignants | Elèves | Directeurs d'écoles | Administrateurs scolaires | Enseignants | classes | |
| Urbaine | 1 | 4 | 5ème | 4 | 8 | 20 | 4 | 10 | 4 | 4 | |
| | | | 6ème | 4 | 8 | 20 | | | 4 | 4 | |
| Rurales | 3 | 6 | 5ème | 6 | 12 | 30 | 6 | | 6 | 6 | |
| | | | 6ème | 6 | 12 | 30 | | | 6 | 6 | |
| Total | | 4 | 10 | 20 | | 40 | 100 | 10 | 10 | 20 | 20 |

6.5. Corpus

Nous avons exploité un corpus comprenant les 100 fiches de réponse au questionnaire par les élèves et les 40 fiches de réponse au questionnaire par les maîtres. Nous avons également utilisé les discours enregistrés lors des interviews de 20 maîtres, de 10 directeurs d'écoles et de 10 administrateurs de l'académie et du CAP de Gao notamment les conseillers pédagogiques et les directeurs de chacune de ces structures. Nous avons exploité aussi les fiches d'observations de séquences de classe en L1 (Langue songhay) et en L2 (Langue française).

6.6. Méthodes

Nous procédons par trois méthodes : la méthode quantitative, la méthode qualitative et l'observation. Ce qui nous permet de faire :

- Un commentaire sur les compétences pédagogiques des enseignants
- Une analyse des attitudes et des comportements des élèves vis-à-vis des deux langues d'enseignement
- Une analyse des attitudes et des comportements des enseignants et des administrateurs scolaires vis-à-vis de l'enseignement/apprentissage bilingue
- Une évaluation quantitative des compétences des élèves en compréhension orale et écrite et en production orale et écrite dans les deux langues
- Une étude ciblée sur les activités en L1 et en L2 : réflexions sur la langue, description de règles ou de faits linguistiques, comparaisons L1-L2 occasionnelles ou systématisées.

6.7. Comparaisons

Nous avons mené des comparaisons systématiques :

- entre paliers de scolarisation (5^{ème} année et 6^{ème} année) pour l'appropriation de la L1 et du français ;
- entre L1 et français L2 comme objets d'enseignement ;
- entre enseignements effectués en L1 et en L2 pour les mêmes activités pédagogiques;
- entre les approches pédagogiques et les conduites de classe pour un même domaine d'enseignement.

6.8. Période d'étude

L'enquête de terrain a couvert les mois d'avril et mai 2011

6.9. Analyse des données

Nous utilisons le logiciel SPSS pour les données quantitatives et nous faisons une analyse herméneutique pour les données qualitatives.

6.10. Limites du travail

Notre travail ne prend pas en compte les interférences linguistiques des élèves. Nous occultons également l'aspect économique de la problématique du bilinguisme scolaire à savoir les questions de coût, d'efficacité et d'efficience de l'enseignement/apprentissage bilingue.

DEUXIEME PARTIE : CADRE PRATIQUE

VII. PRESENTATION DU MILIEU D'ETUDE

7.1. Caractéristiques physiques de la région de Gao

La Région de Gao, 7^{ème} région administrative du Mali, est située dans la partie Nord du pays, entre les latitudes 15 et 22 degrés Nord et les longitudes 2 degrés Ouest et 5 degrés Est. Elle s'étend du Nord au Sud sur environ 330 km. Sa superficie est estimée à 176 564 km², soit 13,74% du territoire national. Elle est limitée :

au Nord, par la Région de Kidal ;

à l'Est, par la République du Niger ;

au Sud, par la République du Burkina Faso ;

à l'Ouest, par la région de Tombouctou.

La région de Gao est couverte par trois (3) zones climatiques : le climat de type sahélien , sahélien nord et sahélien sud.

7. 2. Organisation administrative

Erigée en Collectivité Territoriale par la Loi N° 99- 035 du 10 Août 1999 portant création des Cercles et Régions du Mali, la Région de Gao est une Collectivité Territoriale dotée de la personnalité morale et de l'autonomie financière. Elle est composée de 4 cercles, 24 communes (dont 2 Communes urbaines et 22 rurales), 123 villages et 269 fractions nomades. De l'analyse des statistiques, il ressort qu'il y a plus de fractions que de villages. Cela indique l'importance du nomadisme comme mode de vie dans la région.

Tableau N°4: Communes par cercle et leurs populations et le nombre de villages/fractions

| Cercles | Superficie (km ²) | Nombre de Villages | Nombre de Fractions |
|--------------|-------------------------------|--------------------|---------------------|
| Gao | 31 288 | 40 | 75 |
| Ansongo | 23 614 | 23 | 65 |
| Bourem | 42 000 | 54 | 61 |
| Ménaka | 73 664 | 6 | 68 |
| Total région | 170 566 | 123 | 269 |

Source : RGPH/2009

7.3. Démographie

Selon une dernière actualisation faite par l'INSAT (ex DNSI) issue des résultats du RGPH de 2009, Gao compte 544 120 habitants qui se répartissent de la façon suivante :

Tableau N°5 : Répartition de la population par commune

| Cercle | Commune | Population |
|---------|----------------|------------|
| Gao | Gao-urbain | 86 633 |
| | Anchawadj | 19 275 |
| | Gabéro | 25 688 |
| | Gounzoureye | 30 772 |
| | N'tillit | 22 100 |
| | Sonni Ali Ber | 44 099 |
| | Tilemsi | 11 286 |
| Total | | 239 853 |
| Cercle | Commune | Population |
| Ansongo | Ansongo | 32 709 |
| | Bara | 12 354 |
| | Boura | 19 163 |
| | Watagouna | 30 519 |
| | Talataye | 13 907 |
| | Téssit | 13 588 |
| | Tin Hamma | 9 965 |
| Total | | 132205 |
| Cercle | Commune | Population |
| Bourem | Bourem | 27 486 |
| | Bamba | 28 524 |
| | Tabboye | 20 503 |
| | Tarkint | 19 082 |
| | Téméra | 20 363 |
| Total | | 115958 |
| Cercle | Commune | Population |
| Menaka | Andéranboukane | 20 702 |
| | Inékar | 2 184 |
| | Tiderméne | 18 688 |
| | Ménaka | 8 714 |
| | Alata | 5 816 |
| Total | | 56104 |

Source : RGPH 2009

Avec un taux de croissance de la population de 3% (la moyenne nationale étant de 3,6%) Gao comptera 711 591 habitants en 2020.

La population de Gao comprend 50,2% d'hommes contre 49,8 % de femmes³². La densité démographique de la région est moins élevée que celle du Mali : 4 habitants au km² contre 11, 69 habitants au km² de densité nationale.

Les populations sont diversement réparties dans les différents cercles. Ainsi les cercles les plus peuplés sont : Gao (7,67 hts/km²) et Ansongo (5,60 hts/km²), Les Cercles de Bourem (2,76 hts/km²) et de Ménaka (0,76 hts/km²) sont les moins peuplés.

Tableau N°6 : Répartition de la population selon le milieu de résidence

| Milieu/Année | 1998 | | 2001 | | 2004 | | 2010 ¹ | |
|--------------|------------|----|----------|----|----------|----|-------------------|----|
| | Effectif | % | effectif | % | Effectif | % | effectif | % |
| Urbain | 134 162 | 34 | 143924 | 34 | 156 161 | 34 | 114 265 | 21 |
| Rural | 260 432 | 66 | 279 381 | 66 | 303136 | 66 | 429855 | 79 |
| Total | 394 594 | | 423 305 | | 459 297 | | 544 120 | |

Source : INSAT – RGPH 98 - in Monographie de Gao, page 18.

Il apparaît que la population est essentiellement rurale: le taux d'urbanisation de la région est de l'ordre de 34,03% de 1998 à 2004 ;

La population est une mosaïque ethnique qui comprend les songhay, les touaregs, les peuhls, les bambaras, les haoussas, les djerma, les arabes, les bozo, les dogon, les daoussak, etc.

Notons que 46.53% des habitants de Gao ont moins de 15 ans en 1998, 2001 et 2004 alors que 53.47 % d'entre eux ont un âge compris entre 15 et 60 ans et plus en 1998, 2001 et 2004.

³² (Source : RGPH, Avril 2009.)

Le taux de fécondité de cette population est, néanmoins, moins élevé que celui du

Mali. Le Taux Global de Fécondité pour 1000 femmes en âge de procréer (15-40 ans) est de 139 ‰ en 1998, 209 ‰ en 2001 et 2004, contre 231‰ pour le pays en 1999 et 2001.

La population de la 7^{ème} Région est mobile, plus de 50% des jeunes se déplacent vers la ville de Gao et les villes de l'intérieur, de même que les pays voisins en quête d'emploi.

L'islam est la religion dominante qui cohabite avec l'animisme et le christianisme.

7.4. Education

La région de Gao compte à son actif une académie (l'académie de Gao) et quatre Centres d'Animation Pédagogique qui sont : le CAP de Gao, le CAP d'Ansongo, le CAP de Ménaka et le CAP de Bourem.

La région compte au niveau de la formation préscolaire 20 jardins d'enfants pour 44 classes, de l'enseignement fondamental 1^{er} cycle 409 écoles pour 1 568 salles, de l'enseignement fondamental second cycle 76 écoles pour 249 salles ; de l'enseignement secondaire général 07 établissements, de l'enseignement technique 5 établissements, et de l'enseignement normal 1 établissement. 82 encadreurs sont enregistrés au niveau du préscolaire, 1 857 enseignants sont répertoriés au niveau de l'enseignement fondamental, avec 1 488 enseignants pour le 1^{er} cycle et 369 pour le 2^{ème} cycle. Au niveau de l'enseignement secondaire général on dénombre 206 enseignants contre 194 au niveau de l'enseignement technique.

7.4.1. Population scolarisée

Le taux brut de scolarisation pour le premier cycle de l'enseignement fondamental est de 110,10 % dont 90,30 % pour les filles³³. Il est plus faible en milieu rural qu'en milieu urbain et les écarts entre les cercles sont considérables. Le taux brut de scolarisation pour le deuxième cycle de l'enseignement fondamental est de 47,10 % dont 36,30 % pour les filles.

Les taux d'achèvement pour le premier cycle de l'enseignement fondamental est de 49,70 % contre 36,90 % pour le second cycle.

De même, les disparités entre les taux sont très marquées entre garçons et filles.

³³(Source MEALN CPS 2009).

Tableau N°7 : Taux de scolarisation brut par cercle en 2009

| AE | CAP | Taux de scolarisation en % | | |
|-------------|---------|----------------------------|--------|--------|
| | | Garçons | Filles | Total |
| G A O | Gao | 134,70 | 115,50 | 124,90 |
| | Ménaka | 133,50 | 92,30 | 112,50 |
| | Bourem | 77,30 | 60,40 | 68,70 |
| | Ansongo | 79,50 | 68,30 | 73,80 |

Source : *Annuaire statistique de l'enseignement fondamental, AE Gao, 2009-2010.*

De la représentation graphique du taux de scolarisation par CAP et Sexe au 1er cycle, nous constatons que le cercle de GAO dispose du taux de scolarisation le plus élevé de la région.

Les taux de scolarisation de la région se présentent comme suit :

- 124,90 % pour le cercle de Gao
- 68,70 % pour le cercle de Bourem
- 112,50 % pour le cercle de Ménaka
- 73,80 % pour le cercle d'Ansongo

Nous constatons que le taux de scolarisation le plus faible est enregistré au niveau du cercle de Bourem. En comparant le taux de scolarisation par sexe et par cercle, on constate que le taux de scolarisation des garçons est plus élevé que celui des filles dans tous les cercles sans exception.

Tableau N°8: Le taux d'achèvement en 2009

| Cycles | Taux d'achèvement | | |
|-----------------------|-------------------|--------|-------|
| | Garçons | Filles | Total |
| 1 ^{er} cycle | 57,70 | 41,90 | 49,70 |
| 2 ^{em} cycle | 48,10 | 26,00 | 36,90 |

Source : *Annuaire statistique de l'enseignement fondamental, AE Gao, 2009-2010.*

Sur 100 enfants scolarisés, nous remarquons que seulement 37 atteignent le niveau secondaire

7.4.2. CAP de Gao

Tableau N°9 : Répartition des écoles du CAP de Gao selon la méthode d'enseignement

| Communes | Nombre d'écoles du 1 ^{er} cycle | Ecoles bilingues utilisant l'approche curriculaire | Ecoles mono lingues utilisant l'enseignement classique | Effectifs | | |
|---------------|--|--|--|-----------|--------|-------|
| | | | | Garçons | Filles | Total |
| Gao | 28 | 19 | 9 | 6250 | 5930 | 12180 |
| Sonni Ali Ber | 26 | 26 | 0 | 3024 | 2711 | 5735 |
| Gounzourèye | 19 | 16 | 3 | 2402 | 2090 | 4492 |
| Gabéro | 18 | 9 | 9 | 1237 | 1276 | 2513 |
| Anchawadj | 25 | 6 | 19 | 1661 | 1136 | 2797 |
| Tilemsi | 17 | 4 | 13 | 907 | 543 | 1450 |
| N'Tillit | 22 | 4 | 18 | 1139 | 753 | 1892 |

Source : enquêtes personnelles, Gao, 2011

Le Centre d'Animation Pédagogique de Gao couvre les communes de Gao (42 écoles dont 8 privées), de Sonni Ali Ber (32 écoles), de Gounzourèye (25 écoles), de Gabéro (22 écoles), d'Anchawadj (26 écoles), du Tilemsi (18 écoles) et de N'Tillit (24 écoles) soit un total de 189 écoles. A ces écoles, il faut ajouter 59 medersas, 36 CED, 12 CAF et 9 institutions préscolaires et spéciales. L'enseignement bilingue est présent dans toutes les communes à travers l'approche curriculaire par compétence. En revanche, la langue nationale varie selon les communes : Gao, Sonni Ali Ber, Gounzourèye et Gabéro utilisent le Songhay dans l'enseignement/ apprentissage bilingue tandis qu'Anchawadj, Tilemsi et N'Tillit usent plutôt du Tamasheq.

VIII. ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS

8.1. Caractéristiques des écoles enquêtées

Les écoles enquêtées ont diverses caractéristiques du point de vue de l'année de création, des effectifs, du nombre d'enseignants et de salles de classe. Le tableau ci-dessous fait un récapitulatif de ces différentes variables au sein de chacune d'elle.

Tableau N°10 : Années de création, effectifs, nombre d'enseignants et de salles de classe suivant les écoles

| Ecoles | Année de création | Effectif | Effectif garçons | Effectif des filles | Nombre enseignants | Nombre de salles de classe | Classes | Effectif TOTAL | Effectif des garçons | Effectif filles |
|--------------------------------|-------------------|----------|------------------|---------------------|--------------------|----------------------------|------------------------|----------------|----------------------|-----------------|
| Gadèye A | 1961 | 418 | 189 | 229 | 9 | 7 | 5 ^{ème} année | 48 | 23 | 25 |
| | | | | | | | 6 ^{ème} année | 39 | 19 | 20 |
| Gadèye B | 1978 | 535 | 268 | 267 | 6 | 6 | 5 ^{ème} année | 55 | 27 | 28 |
| | | | | | | | 6 ^{ème} année | 41 | 19 | 22 |
| Farandjirèye B | 1972 | 352 | 123 | 127 | 9 | 6 | 5 ^{ème} année | 34 | 16 | 18 |
| | | | | | | | 6 ^{ème} année | 39 | 20 | 19 |
| Sossokoïra B | 1972 | 624 | 310 | 312 | 11 | 6 | 5 ^{ème} année | 54 | 26 | 19 |
| | | | | | | | 6 ^{ème} année | 61 | 31 | 30 |
| Zindiga 1er cycle | 2001 | 235 | 111 | 114 | 6 | 6 | 5 ^{ème} année | 46 | 13 | 33 |
| | | | | | | | 6 ^{ème} année | 23 | 13 | 10 |
| Berrah 1er cycle | 1967 | 368 | 236 | 232 | 6 | 6 | 5 ^{ème} année | 28 | 12 | 16 |
| | | | | | | | 6 ^{ème} année | 40 | 26 | 14 |
| Kadji 1er cycle | 2002 | 159 | 77 | 82 | 7 | 6 | 5 ^{ème} année | 23 | 10 | 13 |
| | | | | | | | 6 ^{ème} année | 17 | 9 | 8 |
| Tacharane 1er cycle | 1957 | 375 | 141 | 134 | 7 | 6 | 5 ^{ème} année | 52 | 16 | 36 |
| | | | | | | | 6 ^{ème} année | 49 | 14 | 35 |
| Haoussafoulane 1er cycle | 1982 | 298 | 158 | 140 | 6 | 6 | 5 ^{ème} année | 23 | 12 | 11 |
| | | | | | | | 6 ^{ème} année | 22 | 6 | 16 |
| Gargouna 1 ^{er} cycle | 1962 | 290 | 126 | 164 | 6 | 6 | 5 ^{ème} année | 46 | 17 | 29 |
| | | | | | | | 6 ^{ème} année | 16 | 7 | 9 |

Ce tableau montre bien que les écoles de Tacharane, de Gadèye A et de Gargouna sont plus anciennes que les autres. Celles de Kadji et de Zindiga sont les plus récentes. La moyenne d'âge de toutes les écoles enquêtées est donnée par le tableau qui suit :

Tableau N°11 : Moyenne d'âge des écoles

| | Nombre d'écoles | La plus ancienne | La plus récente | Moyenne | Ecart type |
|------------------------------|-----------------|------------------|-----------------|---------|------------|
| Année de création de l'école | 10 | 1957 | 2002 | 1975,40 | 15,329 |

Dans ce tableau, on s'aperçoit que les écoles bilingues du CAP de Gao ont en moyenne 36 ans d'ancienneté. Ce qui dénote du fait que ces écoles ont connu, de façon générale, une méthode d'enseignement/apprentissage bien plus ancienne que celle liée au bilinguisme. Cette ancienne méthode supplée n'est autre que la méthode dite classique qui existe de nos jours dans de nombreuses autres écoles du CAP.

Tableau N°12 : Moyenne des effectifs dans les écoles

| | Nombre d'écoles | L'effectif le plus bas | L'effectif le plus élevé | Moyenne | Ecart type |
|--------------------------------|-----------------|------------------------|--------------------------|---------|------------|
| Effectif des élèves de l'école | 10 | 159 | 624 | 365,40 | 133,186 |

Les effectifs dans les écoles enquêtées sont différemment répartis. Tandis que Sossokoïra B compte 624 élèves dans ses classes, Kadji 1^{er} cycle n'en compte que 159. De ce fait l'écart type atteint 133,186.

Avec une moyenne de 365,40 élèves par école et quand on sait que chaque école ne dispose que de 6 salles de classe, exception faite de l'école de Gadèye A qui en compte 7, le nombre d'élèves par classe en moyenne est de 60. Cela démontre que les écoles bilingues sont sollicitées.

Tableau N° 13 : Moyenne des effectifs des élèves des classes de 5^{ème} et de 6^{ème}

| | Nombre de classes | Minimum | Maximum | Moyenne | Ecart type |
|----------------------------------|-------------------|---------|---------|---------|------------|
| Effectif des élèves de la classe | 20 | 16 | 61 | 37,80 | 13,775 |

Cependant, dans les classes de 5^{ème} et de 6^{ème} qui font l'objet de notre étude, la tendance est toute autre. La moyenne d'élèves dans ces classes est de 37,8 contrairement à la moyenne générale des écoles qui atteint 60. Cela nous amène à penser que les élèves sont moins nombreux dans les classes du 3^{ème} niveau (5^{ème} et 6^{ème} années) de l'enseignement fondamental des écoles bilingues, du moins au sein du CAP de Gao. Cette réduction des effectifs en 5^{ème} et en 6^{ème} années peut s'expliquer par le fait que l'enseignement bilingue ne se poursuit pas au second cycle. 33 des 100 élèves enquêtés y ont fait allusion pour justifier leur préférence du cours en français au cours en songhay (cf. 6.6. Attitudes des élèves vis-à-vis des deux langues. P. 80).

L'effectif des garçons dans les écoles enquêtées avoisine celui des filles même si celui-ci reste tout de même un peu plus élevé.

Tableau N° 14 : Moyenne des effectifs des garçons dans les écoles

| | Nombre d'écoles | Minimum | Maximum | Moyenne | Ecart type |
|---------------------------------|-----------------|---------|---------|---------|------------|
| Effectif des garçons de l'école | 10 | 77 | 310 | 173,40 | 73,774 |

Tableau N°15 : Moyenne des effectifs des filles dans les écoles

| | Nombre d'écoles | Minimum | Maximum | Moyenne | Ecart type |
|---------------------------------|-----------------|---------|---------|---------|------------|
| Effectifs des filles de l'école | 10 | 82 | 312 | 180,60 | 72,711 |

Ces deux tableaux ci-dessus traduisent bien le fait qu'il y a plus de filles que de garçons dans les écoles bilingues enquêtées. Cette situation demeure la même dans les classes enquêtées.

Tableau N°16 : Moyenne des effectifs des garçons et des filles dans les classes de 5^{ème} et de 6^{ème}

| | Nombre de classes | Minimum | Maximum | Moyenne | Ecart type |
|-----------------------------------|-------------------|---------|---------|---------|------------|
| Effectif des garçons de la classe | 20 | 6 | 31 | 16,80 | 7,023 |
| Effectif des filles de la classe | 20 | 8 | 36 | 20,55 | 8,846 |

Dans les enquêtes sur les élèves des classes de 5^{ème} et de 6^{ème} années, nous constatons également que l'effectif des filles dépasse celui de garçons.

Tableau N°17 : Répartition des élèves selon le sexe

| Sexe de l'élève | Fréquence | Pour cent | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|-----------------|-----------|-----------|--------------------|--------------------|
| Masculin | 46 | 46,0 | 46,0 | 46,0 |
| Féminin | 54 | 54,0 | 54,0 | 100,0 |
| Total | 100 | 100,0 | 100,0 | |

La supériorité de l'effectif des filles par rapport à celui des garçons s'explique par le manque d'estime qu'ont les parents d'élèves vis-à-vis de l'enseignement de la langue nationale à l'école. Un conseiller pédagogique que nous avons interviewé évoque le phénomène en ces termes : « *Les parents d'élèves sont très réticents à l'enseignement bilingue. Certains, quand ils savent que l'enfant fait la PC ou bien une langue autre que le français, donc sans chercher à comprendre, ils viennent, ils prennent leur enfant et tous ses dossiers, on a vu plusieurs cas comme ça. Ils viennent, ils prennent leurs enfants parce qu'ils disent qu'ils ne sont pas vraiment favorables pour(sic.) cette méthode bilingue. Et ça, les parents le font surtout avec les garçons, ils retirent surtout les garçons. Pour eux, cette méthode est facile et elle n'est pas de qualité.* » En analysant ces propos, nous pouvons déduire que l'enseignement/apprentissage bilingue symbolise du point de vue de certains parents d'élèves une certaine facilité, voire une

banalité, ce qui serait selon eux l'apanage des filles qui ont moins besoin de rigueur à l'école que les garçons. Ceux-ci sont appelés à devenir les piliers de leur famille. Il leur faut alors mettre toutes les chances de leur côté pour réussir à l'école. De ce fait, le choix judicieux de la méthode d'enseignement s'impose à eux. Or les filles ne sont pas dans cette situation car leur devenir peut être autant assuré par l'école que par leur mari. Pour les parents, à l'analyse de ce discours, on peut donc risquer uniquement la scolarisation des filles dans les écoles bilingues.

8.2. Formation pédagogique des maîtres

Tableau N°18 : Répartition des maîtres suivant le niveau de formation

| Niveau de formation | Fréquence | Pour cent | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|---------------------|-----------|-----------|--------------------|--------------------|
| Valide Niveau DEF | 4 | 10,0 | 10,0 | 10,0 |
| Niveau CAP/BT | 25 | 62,5 | 62,5 | 72,5 |
| Sortant IFM/IPEG | 9 | 22,5 | 22,5 | 95,0 |
| Autre | 2 | 5,0 | 5,0 | 100,0 |
| Total | 40 | 100,0 | 100,0 | |

Parmi les 40 maîtres enquêtés, 9 sont des enseignants de formation sortant des IFM/IPEG, 25 ont un niveau équivalent à celui du CAP ou du BT, 4 ont le niveau DEF et 2 ont un niveau non spécifié.

Tableau N° 19 : Tableau croisé Sexe du maître * Niveau de formation

| Sexe du maître | Niveau de formation | | | | Total |
|----------------|---------------------|---------------|------------------|-------|-------|
| | Niveau DEF | Niveau CAP/BT | Sortant IFM/IPEG | Autre | |
| Masculin | 0 | 12 | 3 | 0 | 15 |
| Féminin | 4 | 13 | 6 | 2 | 25 |
| Total | 4 | 25 | 9 | 2 | 40 |

Les enseignants ayant le niveau DEF sont tous des femmes. Les hommes, quant à eux, sont soit des sortants des IFM ou IPEG, soit ils ont le niveau CAP ou BT. De ce fait, nous pouvons déduire que parmi les enseignants enquêtés, les hommes ont relativement un niveau plus élevé que les femmes. Outre ce constat, il est aussi à remarquer que l'effectif des femmes est supérieur à celui des hommes parmi ces enquêtés. Ainsi, comme chez les élèves, le genre féminin est plus présent que le genre masculin chez les maîtres dans les écoles bilingues. Ce phénomène s'explique sans doute par le fait que les femmes, qui comme nous venons de le voir sont moins qualifiées que les hommes, se sentent plus sécurisées, rassurées et tranquillisées dans l'enseignement/apprentissage bilingue où les formations des enseignants sont récurrentes que dans l'enseignement classique qui fait plus appel à leur formation initiale.

Tableau N°20 : Répartition des maîtres suivant leur statut

| Statut de l'enseignant | Fréquence | Pour cent | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|---|-----------|-----------|--------------------|--------------------|
| Fonctionnaire de l'Etat | 2 | 5,0 | 5,0 | 5,0 |
| Contractuel enseignant de formation | 11 | 27,5 | 27,5 | 32,5 |
| Contractuel non enseignant de formation | 25 | 62,5 | 62,5 | 95,0 |
| Autre | 2 | 5,0 | 5,0 | 100,0 |
| Total | 40 | 100,0 | 100,0 | |

Le statut des enseignants enquêtés est varié. 2 d'entre eux sont des fonctionnaires de l'Etat, 11 sont des contractuels enseignants de formation, 25 sont des contractuels non enseignants de formation et 2 sont tout autre. Les contractuels non enseignants de formation sont les plus nombreux parmi eux. Cela démontre que les enseignants des écoles bilingues ont réellement besoin de formations continues afin de pouvoir se professionnaliser.

Tableau N°21 : Répartition des maîtres suivant la formation initiale en songhay

| Formation initiale en songhay | Fréquence | Pour cent | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|-------------------------------|-----------|-----------|--------------------|--------------------|
| Oui | 31 | 77,5 | 77,5 | 77,5 |
| Non | 9 | 22,5 | 22,5 | 100,0 |
| Total | 40 | 100,0 | 100,0 | |

77,5% des enseignants enquêtés ont estimé avoir eu une formation initiale en songhay alors que 22,5% ont affirmé ne l'avoir jamais eue. Le besoin de formation des maîtres en songhay est manifeste car les enseignants n'ayant pas bénéficié de formation initiale en songhay peuvent difficilement enseigner dans cette langue.

Tableau N°22 : Répartition des maîtres suivant la formation continue reçue

| Formation continue | Fréquence | Pour cent | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|--------------------------------|-----------|-----------|--------------------|--------------------|
| Plus de cinq formations | 6 | 15,0 | 15,0 | 15,0 |
| Entre cinq et trois formations | 14 | 35,0 | 35,0 | 50,0 |
| Moins de trois formations | 18 | 45,0 | 45,0 | 95,0 |
| Aucune formation | 2 | 5,0 | 5,0 | 100,0 |
| Total | 40 | 100,0 | 100,0 | |

S'agissant de la formation continue des maîtres, 50% ont déclaré avoir bénéficié d'au moins trois formations. Seulement 5% estiment n'en avoir jamais bénéficié.

Tableau N°23 : « Statut de l'enseignant » versus « formation continue de l'enseignant »

| Statut de l'enseignant | Avez-vous bénéficié d'une formation continue au cours de votre carrière d'enseignant ? | | | | Total |
|---|--|--------------------------------|---------------------------|------------------|-------|
| | Plus de cinq formations | Entre cinq et trois formations | Moins de trois formations | Aucune formation | |
| Fonctionnaire de l'Etat | 0 | 1 | 0 | 1 | 2 |
| Contractuel enseignant de formation | 0 | 5 | 5 | 1 | 11 |
| Contractuel non enseignant de formation | 5 | 8 | 12 | 0 | 25 |
| Autre | 1 | 0 | 1 | 0 | 2 |
| Total | 6 | 14 | 18 | 2 | 40 |

Les contractuels non enseignants de formation ont tous bénéficié de formation de même que les enseignants dont le niveau n'est pas spécifié. Seuls sont laissés pour compte un fonctionnaire, et un contractuel enseignant de formation qui eux n'ont bénéficié d'aucune formation.

Tableau N°24 : « Statut de l'enseignant » versus « formation initiale en songhay »

| Statut de l'enseignant | Avez-vous bénéficié d'une formation initiale en songhay ? | | Total |
|---|---|-----|-------|
| | Oui | Non | |
| Fonctionnaire de l'Etat | 1 | 1 | 2 |
| Contractuel enseignant de formation | 8 | 3 | 11 |
| Contractuel non enseignant de formation | 21 | 4 | 25 |
| Autre | 1 | 1 | 2 |
| Total | 31 | 9 | 40 |

Les contractuels non enseignants de formation sont également les plus nombreux à avoir bénéficié d'une formation initiale en songhay. Cela démontre que la formation initiale en songhay est surtout destinée aux contractuels non enseignants de formation qui généralement relèvent de la Stratégie Alternative de Recrutement du Personnel Enseignant (SARPE)). Ils suivent depuis 2008, une formation initiale de six mois. Avant 2008, leur formation était de 90 jours répartis entre une phase théorique de 45 jours et une phase pratique dans les écoles portant sur des aspects académiques et sur la qualification professionnelle. Les diplômés des Instituts de Formation des Maîtres (IFM) ayant une formation académique et professionnelle de deux ans pour les titulaires du baccalauréat et un cycle de quatre ans pour ceux du Diplôme d'Etudes Fondamentales (DEF), ne bénéficient pas de formation initiale en songhay. Ils ont une formation initiale essentiellement basée sur la didactique du français. Il est donc clair que le manque de formation en langue nationale de ces enseignants influe négativement sur leur prestation en classe.

Dans les interviews des maîtres, nous avons remarqué que leur préoccupation majeure demeure la formation. Beaucoup d'entre eux sont hostiles à l'enseignement/apprentissage bilingue à cause de l'insuffisance de formation dont ils se disent victimes. « *Ces pratiques d'enseignement/apprentissage, je ne suis pas pour, ça ne fait pas avancer l'enfant, on n'a pas la formation requise pour ça* » indique un maître interviewé. Un autre poursuit en disant : « *L'enseignement bilingue met les élèves en retard parce que les maîtres sont mal formés.* » Toujours à ce propos, un autre maître s'exclame en ces termes : « *Concernant le bas niveau des élèves, il va falloir qu'on donne une formation continue aux enseignants en songhay ou arrêter avec le bilinguisme.* »

Pour les directeurs d'écoles également, les maîtres manquent cruellement de formation. A la question « *pensez-vous que les enseignants sont bien formés pour appliquer l'approche curriculaire par compétence en classe ?* » Voici la réponse d'un d'entre eux : « (...) *le grand problème dans ce domaine-là, c'est le manque d'encadrement des enseignants et puis il faut le suivi aussi de ces maîtres, trop de problèmes se trouvent à ces deux niveaux. Donc, pour avoir un enseignement efficace, il faut non seulement que les enseignants soient à un niveau acceptable, et surtout qu'ils soient suivis.* » Parmi les directeurs interviewés, beaucoup se plaignent du temps alloué aux formations continues des maîtres. En voici une illustration à travers un discours de directeur : « *le temps de formation était très limité. Parce qu'on a coutume de dire que le curriculum a pour socle la PC et les enseignants n'ont pas eu la formation nécessaire requise pour appliquer la PC à fortiori le curriculum. Donc, il faudrait un temps prolongé et si possible prévoir de grandes périodes, mettre à profit les vacances pour assurer la formation de base au niveau des enseignants servant dans les classes.* » Le lien entre la pédagogie convergente et le curriculum est également évoqué avec récurrence comme dans ce discours d'un directeur qui répond à la question relative à la formation des maîtres pour pratiquer l'enseignement bilingue. Voici sa réponse : « *Tout enseignant qui n'a pas un niveau de compétence suffisant en PC peut difficilement maîtriser le curriculum. (...) Deuxièmement, les enseignants n'ont pas un niveau suffisant de formation pour maîtriser le milieu. L'approche curriculaire est vivante, c'est (sic.) des situations vivantes qu'on enseigne aux enfants qui l'amènent (sic.) de l'observation à l'analyse et à la synthèse. C'est (sic.) les éléments autour de lui qui permettent de constituer son savoir, donc ici on est dans une autonomie, ça permet à l'enfant d'être autonome dans l'apprentissage ou dans la construction de son savoir, là, euh la formation des enseignants, à mon niveau hein, ne permet pas de faire ça.* » Un autre aspect souligné par les directeurs dans les interviews concerne les niveaux de formation. Pour beaucoup, les enseignants reçoivent des formations seulement dans le niveau 1 du curriculum. C'est ce qu'explique ce discours d'un directeur interrogé : « *Bon, pour ce qui me concerne, je peux dire vraiment que les enseignants ne sont pas bien formés pour enseigner dans les deux langues, puisque pour les formations, on parle de trois niveaux surtout en curriculum. Bon, quand le maître fait le premier niveau, il doit enseigner les deux classes, c'est-à-dire la 1^{ère} année et la 2^{ème} année. Donc, après s'être recyclé au premier niveau il doit entamer l'autre niveau, le deuxième, ainsi de suite, jusqu'à finir les trois niveaux. Le plus souvent, c'est (sic.) deux formations qu'on donne au maître, il ne fait presque jamais le troisième niveau.* » Un autre discours est relatif au manque de volonté des enseignants. Tout en exprimant sa désapprobation au bilinguisme à l'école, ce

directeur évoque dans sa réponse la mauvaise formation des maîtres et leur manque de volonté pour enseigner : « *Les enseignants sont mal formés, disons. Je peux dire qu'ils sont mal formés et même parmi ceux qui sont relativement bien formés, certains emploient la mauvaise volonté d'enseigner, il y a ça aussi, par contre, il y a ceux qui une fois formés, enseignent correctement. Avec ce problème de bilinguisme, vraiment les enseignants ont de sérieux problèmes (...).* » Cependant, un directeur interviewé trouve que les formations existent mais la difficulté réside dans le réinvestissement en classe et dans la durée des formations : « *Les maîtres ont une formation initiale, en dehors de cette formation initiale, il y a aussi ce qu'on appelle les formations continues à travers des recyclages. Mais en réalité, on reçoit la formation, mais son réinvestissement dans la classe, c'est autre chose. Malgré que (sic.) la durée de formation est (sic.) insuffisante, surtout que c'est une innovation (...). Deux, trois semaines de formation, quand même, moi, je trouve que c'est insuffisant.* »

A l'académie de Gao, l'on ne nie pas le besoin de formation des enseignants. Mais il est vrai que tous les conseillers de l'académie interviewés de même que le directeur s'appuient sur la décentralisation des formations dans les CAP pour dégager toute responsabilité de leur structure. Le discours que voici résume à lui tout seul les différentes réponses des enquêtés de l'académie sur la formation des maîtres : « *(...) on ne finit jamais d'être formé, en réalité la formation d'un enseignant doit être une activité permanente surtout dans un système où chaque jour, il y a des innovations en matière de pédagogie. Euh, cela étant dit, je pense que les enseignants qui relèvent du CAP de Gao et particulièrement ceux de la circonscription de la commune urbaine de Gao ont été formés pour appliquer l'approche curriculaire. Ils ont été formés mais de façon insuffisante, ils ont encore besoin de formation parce qu'en réalité, au départ les formations duraient un mois, ensuite la durée de la formation a été ramenée à 20 jours et maintenant, ça été décentralisé au niveau des CAP, je ne suis pas exactement en mesure de vous répondre sur la durée de la formation au niveau des CAP. Et cela étant dit, même le mois sur lequel s'étend la formation, nous, nous trouvons qu'il est insuffisant parce qu'il faut former le maître à la transcription d'abord, ensuite la deuxième phase va consister à le former à la pédagogie si bien que les enseignants ont été formés à l'approche curriculaire par compétence, mais ils ont encore besoin de formation. (...)* »

Les conseillers du CAP, en général, reconnaissent l'insuffisance de formation continue des maîtres qui pour eux, relève plutôt du manque de moyens financiers et humains. Mais ils fustigent surtout la formation initiale des maîtres et le fait que certains d'entre eux ne soient pas locuteurs du songhay. Voici l'intervention d'un de ces conseillers : « *Moi, je pense que*

nous avons assez de problèmes pour l'application du curriculum en classe. Aujourd'hui, le problème que nous avons, c'est d'abord un problème de locuteur, parce que la tendance est allée vers la généralisation, cela a fait que tout d'un coup, on a étendu le curriculum à plusieurs classes pendant que toutes ces classes n'ont pas de maîtres locuteurs songhay. Ce qui fait qu'il y a eu des trous dans les écoles. Le niveau 1 est en curriculum, vous arrivez au niveau 2, c'est du français, au niveau 3, on se retrouve avec le curriculum (...), le second problème, c'est que le niveau de base même des enseignants pose un problème. La contractualisation de l'école a fait que nous sommes avec des maîtres qui ne sont pas des professionnels de l'éducation, qui se débattent, certains sont de très bonne volonté, par contre d'autres n'arrivent pas à enseigner convenablement. Non seulement, ils ne sont pas bien formés et ce qu'ils reçoivent aussi comme formation, ils n'arrivent pas à l'exécuter sur le terrain(...). Maintenant, avec le nombre croissant des écoles bilingues, les superviseurs nationaux ne viennent plus, on a tout ramené au niveau des CAP. Et les CAP n'ont pas les moyens pour suivre les maîtres.»

En examinant ces différentes interventions, nous pouvons dire que la formation des maîtres constitue un problème majeur pour l'école bilingue. Non seulement la durée des formations restent limitée mais aussi les formations ne sont pas régulières. Nous constatons également que l'unique stratégie de formation des enseignants, utilisée pour doter les classes bilingues, est la formation continue. Elle se fait sous forme de stages d'une dizaine de jours à quelques semaines. Elle s'articule autour de trois phases ou niveaux. Ainsi, comme l'ont souligné quelques-uns de nos enquêtés, nous avons :

- le niveau I ou initiation qui permet à l'enseignant de tenir les classes de 1ère et 2ème années,
- le niveau II qui donne accès aux classes des 3èmes et 4èmes années,
- le niveau III pour celles des 5èmes et 6èmes années.

Les contenus d'animation de chaque niveau sont relatifs à l'étude de la langue nationale (aspects phonologique, morphologique et syntaxique), à la didactique des deux langues (langue nationale et le français) à travers la pratique des méthodes actives et à l'évaluation des apprentissages.

Mais on voit bien à travers les analyses de nos interviewés que le temps accordé à la formation des enseignants (deux à trois semaines) est insignifiant. Certains interviewés ont d'ailleurs préconisé les grandes vacances (trois mois) comme période devant être destinée aux

formations continues des maîtres. De plus, à travers nos enquêtes par questionnaires, nous constatons que plusieurs enseignants n'ont jamais bénéficié de ces formations.

8.3. Maîtrise de la langue nationale par les maîtres

Tableau N° 25: Relation des maîtres vis à vis de la langue songhay

| | Fréquence | Pour cent | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|---|-----------|-----------|--------------------|--------------------|
| Langue maternelle | 29 | 72,5 | 72,5 | 72,5 |
| Langue apprise il y a moins de cinq ans | 3 | 7,5 | 7,5 | 80,0 |
| Langue apprise il y a entre cinq et dix ans | 3 | 7,5 | 7,5 | 87,5 |
| Langue apprise il y a plus de dix ans | 5 | 12,5 | 12,5 | 100,0 |
| Total | 40 | 100,0 | 100,0 | |

75% des maîtres enquêtés déclarent que le songhay est leur langue maternelle, 12,5% disent l'avoir appris il y a plus de dix ans, seulement 7,5% assurent l'avoir appris il y a entre cinq et dix ans et encore 7,5% attestent l'avoir appris il y a moins de cinq ans.

Tableau N°26 : Observation sur la maîtrise du songhay par le maître

| | Fréquence | Pour cent | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|-------|-----------|-----------|--------------------|--------------------|
| Oui | 19 | 95,0 | 95,0 | 95,0 |
| Non | 1 | 5,0 | 5,0 | 100,0 |
| Total | 20 | 100,0 | 100,0 | |

A travers nos observations des séquences de cours, nous avons pu remarquer un enseignant non locuteur du songhay parmi les maîtres dont les classes ont reçu notre visite.

Tableau N° 27 : Etes-vous plus à l'aise en songhay qu'en français ?

| | Fréquence | Pour cent | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|-------|-----------|-----------|--------------------|--------------------|
| Oui | 17 | 42,5 | 42,5 | 42,5 |
| Non | 23 | 57,5 | 57,5 | 100,0 |
| Total | 40 | 100,0 | 100,0 | |

Les maîtres enquêtés soutiennent à 57,5% qu'ils sont plus à l'aise en français qu'en songhay.

Tableau N°28 : Préférez-vous le cours en français au cours en langue nationale ?

| | Fréquence | Pour cent | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|-------|-----------|-----------|--------------------|--------------------|
| Oui | 36 | 90,0 | 90,0 | 90,0 |
| Non | 4 | 10,0 | 10,0 | 100,0 |
| Total | 40 | 100,0 | 100,0 | |

Ils préfèrent à 90% le cours en français au cours en songhay.

A l'analyse de ces différents tableaux, il apparaît que la maîtrise de la langue nationale par le maître est essentielle dans l'enseignement/ apprentissage bilingue car le maître ne peut pas enseigner dans une langue que lui-même ne connaît pas. Or nos enquêtes montrent que certains maîtres non seulement n'ont pas la langue songhay comme langue première mais aussi, ils l'ont apprise, pour certains, tout récemment. Ce qui ne permet pas à ces enseignants, nouveaux locuteurs du songhay, de connaître le fonctionnement de la langue dans toutes ses composantes (phonologique, grammaticale, lexicale), ainsi que la littérature voire la culture produite dans cette langue.

8.4. Maîtrise de la langue nationale par les élèves

Tableau N°29 : Relation des élèves vis à vis de la langue songhay

| | Fréquence | Pour cent | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|---|-----------|-----------|--------------------|--------------------|
| Langue maternelle | 94 | 94,0 | 94,0 | 94,0 |
| Langue apprise il y a moins de 3 ans | 2 | 2,0 | 2,0 | 96,0 |
| Langue apprise il y a plus de trois ans | 4 | 4,0 | 4,0 | 100,0 |
| Total | 100 | 100,0 | 100,0 | |

94% des élèves enquêtés affirment que le songhay est leur langue maternelle. 4% disent qu'ils l'ont appris il y a plus de trois ans contre 2% qui assurent l'avoir appris il y a seulement moins de trois ans.

Tableau N°30 : Répartition des élèves suivant la langue du père

| Langue du père | Fréquence | Pour cent | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|----------------|-----------|-----------|--------------------|--------------------|
| Songhay | 90 | 90,0 | 90,0 | 90,0 |
| Bambara | 1 | 1,0 | 1,0 | 91,0 |
| Français | 1 | 1,0 | 1,0 | 92,0 |
| Autre | 8 | 8,0 | 8,0 | 100,0 |
| Total | 100 | 100,0 | 100,0 | |

Tableau N°31: Répartition des élèves suivant la langue de la mère

| Langue de la mère | Fréquence | Pour cent | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|-------------------|-----------|-----------|--------------------|--------------------|
| Songhay | 84 | 84,0 | 84,0 | 84,0 |
| Bambara | 2 | 2,0 | 2,0 | 86,0 |
| Français | 3 | 3,0 | 3,0 | 89,0 |
| Autre | 11 | 11,0 | 11,0 | 100,0 |
| Total | 100 | 100,0 | 100,0 | |

Les parents des enquêtés sont dans leur grande majorité des locuteurs du songhay. (90% pour les pères et 84% pour les mères). 8% des pères ont une autre langue de communication autre que le songhay, le bambara et le français. Ce qui est aussi valable pour 11% des mères.

Parmi les élèves, quelques-uns, même s'ils sont en nombre réduit, n'ont pas la langue songhay pour langue première, encore moins pour langue des parents. Ce constat pose un vrai problème de choix de la langue d'enseignement qui peut s'avérer difficile dans les zones multilingues. A ce jour, au Mali, le critère proposé par les communautés a été de retenir la langue commune des enfants c'est-à-dire celle qu'ils utilisent pour communiquer et pour jouer. Mais le Mali est un pays qui connaît une grande mutation sociale. Les familles voyagent d'une zone linguistique à une autre le plus souvent dans le cadre des activités professionnelles du père de famille. Cela amène les enfants à suivre ce mouvement. Ainsi, on retrouve parfois des enfants « bambaraphones » dans la partie Nord du pays tout comme on peut avoir des enfants locuteurs du songhay au Sud. Dans la région de Gao, le problème de choix se pose surtout entre le songhay et le tamasheq qui demeurent les deux langues dominantes du milieu même si la population de la région reste une mosaïque ethnique qui comprend outre les songhay et les touaregs d'autres ethnies notamment les peuhls, les bambaras, les haoussas, les djerma, les bozo, les dogon, les daoussak, les arabes, etc.

8.5. Pratiques pédagogiques utilisées par les maîtres

Tableau N°32: Observation de la préparation du cours par le maître

| | Fréquence | Pour cent | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|-------|-----------|-----------|--------------------|--------------------|
| Oui | 15 | 75,0 | 75,0 | 75,0 |
| Non | 5 | 25,0 | 25,0 | 100,0 |
| Total | 20 | 100,0 | 100,0 | |

A travers nos observations, nous avons constaté que 25% des maîtres dont nous avons assisté les cours, n'ont pas de fiches de préparations. Par contre, 75% d'entre eux ont tenu à nous montrer leurs préparations des cours.

Dans les interviews que nous leur avons accordées, 16 d'entre eux ont affirmé qu'ils préparent une fiche de leçon en songhay et en français, les 4 autres ont déclaré préparer leurs leçons uniquement en français. Ceux-ci ont estimé que leurs fiches de leçon sont élaborées suivant la méthode classique de préparation des leçons. Un d'entre eux nous a répondu par ces termes :

« Je porte le titre de la leçon sur ma fiche, je mentionne ensuite les questions pour la pré-évaluation, les objectifs opérationnels, et les stratégies, puis je rédige le déroulement de la leçon. » Les 16 enseignants qui utilisent l'approche curriculaire par compétence procèdent différemment dans l'élaboration de leurs leçons. Parmi leurs déclarations, on peut retenir entre autres celles-ci :

- « Je prépare ma leçon en suivant la démarche méthodologique du curriculum en songhay et en français. »

- « Ma leçon se présente sous forme de séquences c'est à dire en SMT, LC, SH, TD, etc. »

- « Je traduis le guide du curriculum du français au songhay, c'est ça ma préparation. »

- « Je m'inspire de livres en songhay et en français et je fixe des objectifs d'apprentissage »

- « J'élabore une séquence en songhay et une séquence en français classique avec des objectifs pédagogiques opérationnels. Je mélange un peu les deux méthodes car je crois que c'est comme ça que les élèves peuvent avoir le niveau »

Cette divergence d'approches traduit le manque de cohésion et d'harmonie du point de vue pédagogique dans les écoles qui utilisent l'approche curriculaire par compétence. La dissimilitude s'accroît davantage quand nous considérons spécifiquement la méthode pédagogique utilisée par le maître pour dispenser son cours. A la question relative à la méthode utilisée en classe, les maîtres interrogés ont apporté des réponses variées. Parmi elles, retenons celles-ci :

- « Une fois que j'ai le silence que je demande aux élèves, je fais la révision de la leçon précédente, j'annonce les O.P.O de la leçon que je dois entamer, après je fais la pré-évaluation, puis la leçon proprement dite »

- « Nous mettons les élèves en groupe de travail. Nous écrivons les consignes au tableau tout en expliquant, ensuite les élèves vont répondre (sic.), chaque groupe donne sa réponse. »

- « Je dicte en français, je commente la leçon en songhay par des explications, des travaux de groupes. »

- « Je procède par la méthode active. Tout en suivant les séquences portées sur la fiche, j'explique la leçon et je donne des évaluations individuelles aux élèves. »

A la lumière de ces déclarations, nous remarquons que les maîtres procèdent différemment dans leur enseignement. Pendant que certains usent de la méthode classique en fixant des objectifs pédagogiques opérationnels, d'autres utilisent plutôt les méthodes actives. Cette dissemblance explique sans doute pourquoi ils ne sont pas unanimes sur la planification de l'unité d'apprentissage. 13 des 20 enseignants interviewés ont répondu que cette planification doit être hebdomadaire et journalière, 4 pensent que la planification doit être mensuelle et 3 disent qu'elle est seulement hebdomadaire. En consultant le guide des maîtres, nous y avons découvert que le curriculum requiert du maître une planification à la fois hebdomadaire et journalière même s'il est aussi mentionné dans ce guide que l'étude d'une unité s'effectue en un mois (MEN 2004. P.42)³⁴. A ce sujet donc plusieurs enseignants sont en déphasage avec les principes de l'approche curriculaire par compétence. Quant aux techniques d'animation en songhay et en français, 16 des enseignants interrogés annoncent qu'ils font le travail de groupe aux élèves. Parmi eux, 5 effectuent le jeu de rôle et 2 font la visite de site en plus du travail de groupe. 4 enseignants ont estimé procéder uniquement par la recherche collective d'idées. Dans l'animation du cours par le maître, il y a un décalage entre ce que fait le maître et ce qu'exige l'approche curriculaire par compétence. Celle-ci préconise l'usage global de toutes ces techniques par le maître et non une application parcellaire comme le font nos interviewés. Ce non-respect des principes du curriculum par les maîtres s'explique certainement par l'insuffisance de formation des maîtres dans le domaine comme nous l'avons soulignée dans la partie réservée à la formation des maîtres.

Chaque enseignant se focalise sur le peu de connaissance qu'il a pu acquérir de l'approche curriculaire par compétence lors de sa formation pour dispenser son cours. L'insuffisance d'informations et de connaissances qu'ils ont sur cette approche conduit certains d'entre eux à l'abandonner au profit de la méthode classique. Ce constat se confirme surtout lorsqu'on s'intéresse aux langues utilisées par les maîtres pour dispenser leur cours. Alors que certains enseignent dans les deux langues mais de façon généralement variée, d'autres usent exclusivement du français ou du songhay.

³⁴ MEN (2004) : Formation continue des enseignants : curriculum (niveau 1), module de formation, Montréal, Tecscult. P. 42

Tableau N°33: Observation de la langue utilisée par le maître pour la pré-évaluation

| Langue (s) utilisée(s) pour la pré-évaluation | Fréquence des classes observées | Pour cent | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|---|---------------------------------|-----------|--------------------|--------------------|
| songhay | 2 | 10,0 | 10,0 | 10,0 |
| français | 5 | 25,0 | 25,0 | 35,0 |
| alternance codique songhay/français | 13 | 65,0 | 65,0 | 100,0 |
| Total | 20 | 100,0 | 100,0 | |

Pour la pré-évaluation, 65% des enseignants dont les classes ont été observées, utilisent l'alternance codique songhay-français. Cependant, 10% usent uniquement du songhay et 25% du français.

Tableau N° 34: Observation de la langue utilisée par le maître pour énoncer la compétence visée

| Langue (s) utilisée(s) pour énoncer la compétence visée | Fréquence des classes observées | Pour cent | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|---|---------------------------------|-----------|--------------------|--------------------|
| songhay | 2 | 10,0 | 10,0 | 10,0 |
| français | 5 | 25,0 | 25,0 | 35,0 |
| alternance codique songhay/français | 13 | 65,0 | 65,0 | 100,0 |
| Total | 20 | 100,0 | 100,0 | |

C'est le même constat qui se dégage dans l'utilisation des langues par les maîtres pour énoncer la compétence visée. Dans 13 des classes observées, les enseignants s'appuient sur le code switching, dans 5, ils utilisent le français et dans 2, c'est le songhay.

Tableau N°35: Observation de la langue utilisée par le maître pour énoncer les objectifs d'apprentissage du cours

| Langue (s) utilisée(s) pour énoncer les objectifs d'apprentissage du cours | Fréquence | Pour cent | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|--|-----------|-----------|--------------------|--------------------|
| songhay | 2 | 10,0 | 10,0 | 10,0 |
| français | 5 | 25,0 | 25,0 | 35,0 |
| alternance codique songhay/français | 13 | 65,0 | 65,0 | 100,0 |
| Total | 20 | 100,0 | 100,0 | |

Tableau N°36: Observation de la langue utilisée par le maître pour poser des questions

| Langue (s) utilisée(s) par le maître pour poser des questions | Fréquence | Pour cent | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|---|-----------|-----------|--------------------|--------------------|
| songhay | 2 | 10,0 | 10,0 | 10,0 |
| français | 5 | 25,0 | 25,0 | 35,0 |
| alternance codique songhay/français | 13 | 65,0 | 65,0 | 100,0 |
| Total | 20 | 100,0 | 100,0 | |

Tableau N°37: Observation de la langue utilisée par le maître pour expliquer la leçon

| Langue (s) utilisée(s) pour expliquer la leçon | Fréquence | Pour cent | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|--|-----------|-----------|--------------------|--------------------|
| songhay | 3 | 15,0 | 15,0 | 15,0 |
| français | 4 | 20,0 | 20,0 | 35,0 |
| alternance codique songhay/français | 13 | 65,0 | 65,0 | 100,0 |
| Total | 20 | 100,0 | 100,0 | |

Cette même tendance se confirme dans l'usage des langues par les maitres pour énoncer les objectifs d'apprentissage du cours et dans l'utilisation des langues pour poser des questions et pour expliquer la leçon.

Tableau N°38: Observation de la langue utilisée par le maître pour répondre aux questions

| Langue (s) utilisée(s) par les élèves pour répondre aux questions | Fréquence | Pour cent | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|---|-----------|-----------|--------------------|--------------------|
| songhay | 5 | 25,0 | 25,0 | 25,0 |
| français | 4 | 20,0 | 20,0 | 45,0 |
| alternance codique songhay/français | 11 | 55,0 | 55,0 | 100,0 |
| Total | 20 | 100,0 | 100,0 | |

Pour répondre aux questions posées par le maître, les élèves s'expriment pour 25% d'entre eux en songhay, pour 20% en français et pour 55% dans l'alternance codique songhay-français. L'interaction maîtres-élèves s'effectue donc en grande partie dans le code switching.

Tableau N°39: Observation de la langue utilisée entre les élèves en classe

| Langue (s) utilisée(s) entre les élèves en classe | Fréquence | Pour cent | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|---|-----------|-----------|--------------------|--------------------|
| songhay | 9 | 45,0 | 45,0 | 45,0 |
| français | 5 | 25,0 | 25,0 | 70,0 |
| alternance codique songhay/français | 6 | 30,0 | 30,0 | 100,0 |
| Total | 20 | 100,0 | 100,0 | |

Toutefois, dans l'interaction élèves-élèves, l'usage du songhay dépasse celui de l'alternance codique. Ainsi, 45% des élèves s'expriment en songhay entre eux, 25% le font en français et 30% mélangent les deux langues.

Tableau N°40: Observation de la langue utilisée par le maître pour mettre en garde les élèves

| Langue (s) utilisée(s) par le maître pour mettre en garde les élèves | Fréquence | Pour cent | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|--|-----------|-----------|--------------------|--------------------|
| songhay | 3 | 15,0 | 15,0 | 15,0 |
| français | 8 | 40,0 | 40,0 | 55,0 |
| alternance codique songhay/français | 9 | 45,0 | 45,0 | 100,0 |
| Total | 20 | 100,0 | 100,0 | |

Pour mettre en garde leurs élèves, les maîtres usent moins du songhay. Dans ce cas, seulement 15% des interactions des maîtres avec leurs élèves s'effectuent en songhay, 40% se font en français et 45% se déroulent dans le mélange des deux langues. Le français se distingue subséquemment comme langue d'autorité.

Tableau N°41: Observation de la langue utilisée par le maître pour inciter les élèves à réagir

| Langue (s) utilisée(s) par le maître pour inciter les élèves à réagir | Fréquence | Pour cent | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|---|-----------|-----------|--------------------|--------------------|
| songhay | 6 | 30,0 | 30,0 | 30,0 |
| français | 7 | 35,0 | 35,0 | 65,0 |
| alternance codique songhay/français | 7 | 35,0 | 35,0 | 100,0 |
| Total | 20 | 100,0 | 100,0 | |

S'agissant de l'incitation à la réaction, nous constatons un équilibre dans l'utilisation des langues. Ainsi, 30% des maîtres choisissent le songhay pour inciter leurs élèves à réagir, 35% préfèrent le français et 35 autres pour cent privilégient l'alternance codique.

Tableau N°42: Observation des matières enseignées dans les deux langues

| Matière(s) enseignée(s) dans les deux langues | Fréquence | Pour cent | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|---|-----------|-----------|--------------------|--------------------|
| Matière du curriculum | 16 | 80,0 | 80,0 | 80,0 |
| Matière de l'enseignement classique | 4 | 20,0 | 20,0 | 100,0 |
| Total | 20 | 100,0 | 100,0 | |

L'approche curriculaire par compétence s'exerce en réalité dans 16 des 20 classes que nous avons observées, dans les 4 autres classes, les maîtres, pour des raisons diverses, pratiquent l'enseignement classique.

Tableau N°43 : « Matières enseignées en français et en songhay » versus « Repertoring des difficultés des élèves en français »

| Matière(s) enseignée(s) en français | Repertoring des difficultés des élèves en français | | Total |
|-------------------------------------|--|-----|-------|
| | Oui | Non | |
| Matière du curriculum | 12 | 4 | 16 |
| Matière de l'enseignement classique | 0 | 4 | 4 |
| Total | 12 | 8 | 20 |

Seuls les maîtres qui appliquent l'approche curriculaire par compétence, font des cours de rémédiation aux élèves ayant des difficultés scolaires. Nous avons fait cette observation dans 12 classes que nous avons visitées où les maîtres répertorient toutes les erreurs des élèves en français pour les corriger ultérieurement avec eux et de façon individuelle. Dans les huit autres classes, les maîtres n'accordent pas un temps supplémentaire aux élèves en difficulté en français.

Tableau N°44 : « Matières enseignées en français et en songhay » versus « Repertoring des difficultés des élèves en songhay »

| Matière(s) enseignée(s) en français | Repertoring des difficultés des élèves en songhay | | Total |
|-------------------------------------|---|-----|-------|
| | Oui | Non | |
| Matière du curriculum | 7 | 9 | 16 |
| Matière de l'enseignement classique | 0 | 4 | 4 |
| Total | 7 | 13 | 20 |

Les cours de rémédiation s'effectuent plus en français qu'en songhay. Ce qui dénote de l'influence de la méthode classique sur les pratiques d'enseignement/apprentissage bilingues. Ainsi, les maîtres considèrent que le besoin de consolidation des apprentissages est plus

important en français qu'en songhay. C'est seulement dans 7 classes observées que les maîtres font des repertoring des difficultés des élèves en songhay.

Dans nos enquêtes, nous avons remarqué que tous les maîtres qui font un repertoring effectuent dans le même temps des cours de remédiation pour amener les élèves en difficulté à rattraper les autres sans pour autant nuire à la progression des bons élèves. Les élèves tirent ainsi un premier bénéfice de l'enseignement/apprentissage bilingue puisque les difficultés de chacun d'eux sont prises en compte par le maître. Le deuxième bénéfice de cette méthode est lié à la facilité de communication qu'elle confère à l'élève. Un des problèmes de l'enseignement classique est le manque de communication entre les élèves et le maître en classe en raison de la langue utilisée. Or la communication entre le maître et l'élève est très importante pour la réussite de celui-ci. Si l'enfant n'arrive pas à exprimer ses opinions et désirs en classe, il lui sera difficile de réussir, car la communication est au centre de tout échange en classe. A travers l'échange, l'élève tire beaucoup de connaissances du maître et le maître parvient à connaître ses problèmes et à chercher les moyens de les résoudre. Dans une classe où la communication entre le maître et l'élève est normale et efficace, la réussite des élèves est certaine. Dans l'enseignement/apprentissage bilingue l'élève n'éprouve aucune difficulté à échanger avec son maître puisqu'il est locuteur natif d'une des langues d'enseignement.

Un troisième bénéfice est que dans l'approche curriculaire par compétence les élèves s'adonnent à des tâches qui leur permettent donc de participer à leur propre apprentissage. Ainsi, ils retiennent ce qu'ils apprennent et en font usage dans la vie réelle. La partie pratique de la tâche impliquant la participation de l'élève, est l'ensemble des activités qui constituent l'aspect fonctionnel et opérationnel de la tâche.

Ainsi dans nos observations des séquences de cours, nous avons par exemple assisté à des activités qui sont une séquence de rôles que les élèves doivent jouer pour parvenir à un résultat. Dans une classe observée, la maîtresse a demandé à un groupe d'élèves de remplir des fiches de participation à un jeu concours en français et à un autre groupe qui a le corrigé de ces fiches mais en songhay de les vérifier si elles sont bien remplies. Ces activités permettent de développer des capacités intellectuelles et académiques chez l'élève tant dans la langue maternelle que dans la seconde langue. Elles assurent la connaissance en soi de l'élève, et le stimulent pour fournir des efforts visant à apprendre et à découvrir.

8.6. Attitudes des élèves vis-à-vis des deux langues

Tableau N°45 : Répartition des élèves suivant leur comportement en classe quand le maître dispense son cours en songhay

| Quel est votre comportement en classe quand le maître dispense son cours en songhay ? | Fréquence | Pour cent | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|---|-----------|-----------|--------------------|--------------------|
| Distrain | 16 | 16,0 | 16,0 | 16,0 |
| Ennuyé | 11 | 11,0 | 11,0 | 27,0 |
| Concentré | 43 | 43,0 | 43,0 | 70,0 |
| Content | 30 | 30,0 | 30,0 | 100,0 |
| Total | 100 | 100,0 | 100,0 | |

43% des élèves interrogés disent être concentrés quand le maître dispense le cours en songhay, 30% estiment être contents, 16% affirment être distraits et seulement 11% déclarent être ennuyés.

Tableau N°46: Répartition des élèves suivant leur comportement en classe quand le maître dispense son cours en français

| Quelle est votre comportement en classe quand le maître dispense son cours en français ? | Fréquence | Pour cent | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|--|-----------|-----------|--------------------|--------------------|
| Distrain | 14 | 14,0 | 14,0 | 14,0 |
| Ennuyé | 5 | 5,0 | 5,0 | 19,0 |
| Concentré | 42 | 42,0 | 42,0 | 61,0 |
| Content | 39 | 39,0 | 39,0 | 100,0 |
| Total | 100 | 100,0 | 100,0 | |

Dans le cas du cours en français, 42% sont concentrés, 39% sont contents, 14% sont distraits et 5% sont ennuyés.

A travers les deux tableaux ci-dessus, nous remarquons que le français plaît plus que le songhay aux élèves dans les apprentissages, de surcroît, il les ennueie moins.

Tableau N°47: Répartition des élèves suivant la langue de préférence du cours

| Préférez-vous le cours en français au cours en langue nationale ? | Fréquence | Pour cent | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|---|-----------|-----------|--------------------|--------------------|
| Oui | 99 | 99,0 | 99,0 | 99,0 |
| Non | 1 | 1,0 | 1,0 | 100,0 |
| Total | 100 | 100,0 | 100,0 | |

Dans le tableau ci-dessus 99% des élèves enquêtés estiment préférer le cours en français au cours en songhay. La raison qu'ils donnent pour justifier leur choix est généralement relative au statut du français. 42% d'entre eux affirment que « *c'est la maîtrise du français qui favorise l'ascension sociale* », 33% estiment que « *l'enseignement (allusion faite au second cycle de l'enseignement fondamental) se poursuit en français et non en songhay* » 11% disent que le français leur permet d'être « *civilisés*³⁵ », 8% trouvent que le français est « *une langue plaisante* », 6% trouvent naturel leur attrait pour le français et ne connaissent aucune raison qui l'explique et 1% déprécie le français qu'il juge de « *langue du colonisateur* ».

Tableau N°48: Répartition des élèves suivant leur attachement à la langue maternelle

| Aimez-vous votre langue maternelle ? | Fréquence | Pour cent | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|--------------------------------------|-----------|-----------|--------------------|--------------------|
| Oui | 92 | 92,0 | 92,0 | 92,0 |
| Non | 8 | 8,0 | 8,0 | 100,0 |
| Total | 100 | 100,0 | 100,0 | |

Tableau N°49: Répartition des élèves suivant leur attachement à la langue de leurs parents

| Aimez-vous la langue de vos parents ? | Fréquence | Pour cent | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|---------------------------------------|-----------|-----------|--------------------|--------------------|
| Oui | 99 | 99,0 | 99,0 | 99,0 |
| Non | 1 | 1,0 | 1,0 | 100,0 |
| Total | 100 | 100,0 | 100,0 | |

³⁵ Cela signifierait sociables, épanouis.

Les élèves enquêtés ont un sentiment affectif pour le songhay qui est la langue maternelle de 94% d'entre eux et la langue des parents de 90% d'entre eux. Ainsi, 92% déclarent aimer leur langue maternelle et 99% affirment aimer la langue de leurs parents.

A travers cet imaginaire linguistique des élèves, nous constatons une répartition fonctionnelle des usages. Ils ont pour le songhay un sentiment affectif lié au fait que la langue songhay leur soit acquise naturellement (c'est à dire qu'elle constitue leur première langue et la langue maternelle de leurs parents) tandis que la langue française est plutôt acquise à l'école.

Le français apparaît pour les élèves comme une langue qui a plus d'utilité pour leur ascension sociale. La langue française jouit ainsi d'un prestige social dont ne jouit pas le songhay. Ce qui peut aussi s'expliquer par la forte standardisation du français avec l'existence de plusieurs livres de grammaires dans cette langue, de dictionnaires, etc. ce qui est loin d'être le cas en songhay.

8.7. Attitudes des enseignants vis-à-vis de l'enseignement/ apprentissage bilingue

Pour les maîtres, l'enseignement/apprentissage bilingue facilite l'acquisition des savoirs aux élèves, il leur permet mieux de comprendre les apprentissages. Cette analyse est faite par la majorité des enseignants que nous avons interviewés. « *Les pratiques d'enseignement/apprentissage dans les deux langues permettent la bonne compréhension des apprenants.* » affirme un enseignant interrogé. Un autre reprend la même idée en ces termes : « *bien appliquées, elles peuvent aider les élèves à mieux comprendre.* »

Cependant, d'autres enseignants sont réfractaires à l'école bilingue. Parmi eux, un interviewé s'exprime en ces termes : « *Les pratiques d'enseignement en français seulement valent mieux que le bilinguisme.* » Une enseignante va plus loin en disant : « *je ne suis pas partante (sic.) pour l'apprentissage bilingue parce que les enfants sont faibles en français et ne peuvent même pas prononcer un seul mot français correctement, ensuite ils n'apprennent pas les leçons.* »

Nous voyons bien que les attitudes des maîtres vis-à-vis de l'école bilingue sont mitigées. Tandis que certains conçoivent que le bilinguisme scolaire favorise la facilité dans les apprentissages, d'autres pensent au contraire qu'il baisse le niveau des élèves en français.

8.8. Attitudes des administrateurs scolaires vis-à-vis de l'enseignement/ apprentissage bilingue

Certains directeurs d'école sont défavorables aux pratiques d'enseignement et d'apprentissage bilingues. Cette hostilité tient au fait que selon eux les enseignants n'arrivent pas à préparer convenablement leur leçon du fait de la défaillance de leur formation. C'est ce qu'explique un directeur à travers les propos suivants : « *Non, je ne suis pas favorable au bilinguisme parce qu'il nous pose énormément de problèmes ; les enseignants actuellement, ils ont des problèmes pour la préparation. Il est très difficile de voir un enseignant qui fait sa préparation convenablement, c'est très difficile, parce qu'il se voit dans deux langues : français en même temps que songhay (...).* » Le décalage entre la formation théorique des enseignants et leurs pratiques en classe est le facteur essentiel des réserves que font les directeurs opposés au bilinguisme. Le discours de ce directeur en est une illustration : « *Bon, je peux dire non, je ne suis pas favorable au bilinguisme à l'école ; mes raisons sont les suivantes : je sais que moi au temps des classes expérimentales, j'étais l'un des premiers directeurs [d'école où], on a expérimenté la langue nationale mais à la suite de ça est né le curriculum. Effectivement, parce que moi, je l'ai tout temps dit, par rapport aux apprentissages bilingues, j'ai dit qu'en réalité, c'est une innovation pertinente mais là où le bât blesse, c'est au niveau des enseignants. Parce qu'en réalité, c'est la pratique qui fait défaut. En réalité, ce n'est pas l'innovation qui est mal, c'est plutôt la pratique (...).* »

Hormis ces quelques réserves, les directeurs d'écoles et les conseillers du CAP et de l'académie sont en majorité favorables à l'école bilingue. Pour certains, elle permet aux élèves de communiquer plus facilement et d'apprendre plus vite. C'est l'opinion de ce conseiller qui s'exprime en ces termes : « *Oui, je suis favorable à l'enseignement bilingue car il offre des avantages, un double avantage. Le premier avantage, c'est que ça facilite la communication et la compréhension au niveau des apprenants.* » Un autre, directeur d'école cette fois-ci, pense qu'« *il n'y a pas mieux pour l'élève que d'apprendre dans sa propre langue. L'élève apprend mieux dans sa propre langue que dans une autre langue.* » Cette facilité de communication que confère le bilinguisme à l'élève, débouche sur son épanouissement comme le remarque un administrateur scolaire interviewé : « *le bilinguisme favorise l'épanouissement de l'enfant, ça permet une bonne socialisation, et pratiquement, ça permet d'asseoir le savoir-être en classe d'initiation. La langue est socialisante, ça permet d'abord à l'enfant de se sentir en sécurité, et les apprentissages bilingues qui permettent une communication directe, là je parle de communication ascendante, descendante et horizontale,*

donc ça permet de faire un enseignement, comment on l'appelle, euh ... basé sur les intérêts de l'enfant. » L'élève a également un autre avantage dans le bilinguisme qui consiste à le mettre au centre des apprentissages comme le souligne un directeur d'école interrogé au sujet des pratiques d'enseignement/apprentissage bilingues: *« Oui, j'y suis très favorable parce que c'est un apprentissage qui met l'élève au centre de sa propre formation. »*

Les directeurs d'écoles dans leur grande majorité apprécient l'école bilingue. Pour eux, elle facilite les apprentissages aux élèves et permet leur épanouissement, leur socialisation et leur esprit d'ouverture.

8.9. Attitudes des parents d'élèves vis-à-vis de l'école bilingue

Pour la plupart des directeurs d'écoles interviewés, l'attitude des parents d'élèves vis-à-vis de l'école bilingue est mitigée comme nous pouvons le constater dans ce discours d'un d'entre eux : *« C'est une attitude mitigée, les parents n'ont pas tort, les parents n'ont pas été suffisamment informés sur l'importance de la langue. On pense qu'il faut écrire une langue, non ! On la parle et on l'écrit. Puisque les enfants parlent déjà la langue, il est plus facile d'en faire un ascenseur, la langue première est un ascenseur pour l'apprentissage d'autres langues. L'enfant, à huit neuf ans, peut apprendre deux langues ensemble, mais il faut les moyens, il faut les compétences, les parents ne sont pas suffisamment informés et sensibilisés dans ce sens-là. Voilà pourquoi, ils sont réticents. »* Cette absence de sensibilisation des parents est évoquée par un autre directeur d'école à travers ces termes : *« Bon, les parents, peut-être, c'est parce qu'ils n'ont pas été associés à la prise de décision qu'ils demeurent réticents à l'apprentissage bilingue, sinon, nous en tant qu'autorité scolaire, nous ne cesserons jamais de les sensibiliser par rapport à l'avantage que l'enfant peut tirer de l'apprentissage bilingue. Et si ce n'est pas maintenant où une bonne partie des écoles ont été impliquées dans le curriculum, certains préféreraient carrément dévier l'école bilingue et amener leurs enfants dans le système classique. »* Le choix fait par les parents d'amener leurs enfants dans les écoles classiques est vécu avec amertume par cet autre directeur qui nous donne ses impressions sur l'attitude des parents d'élèves vis à vis de l'école bilingue : *« C'est là où il y a le vrai problème. Parce que les parents, ils sont d'abord réticents à l'application de cette langue-là, voilà pourquoi les élèves, ils ne viennent pas en quantité(sic.) dans nos écoles. Je crois que c'est surtout le manque d'information qui donne cette attitude aux parents d'élèves, ils n'ont pas été bien informés, bien sensibilisés en la matière. Peut-être que s'ils étaient bien sensibilisés, ils allaient prendre conscience, mais pour le moment quand*

même ils sont très réticents.» Pour un autre directeur interviewé, la crainte des parents d'élèves est légitime, car pour lui l'enseignement bilingue manque de qualité. Voici les propos qu'il avance : « Un parent qui a connu le temps passé, venir enseigner son enfant dans cette langue, là, pour lui en tout cas, c'est une perte de temps. Mais les parents d'aujourd'hui qui savent déjà que pour développer n'importe quel pays (...), il faut passer par la langue maternelle, ne voient pas d'inconvénient dans ce sens-là, mais seulement et encore, il faut des maîtres locuteurs du songhay pour enseigner cette langue ; que ces enseignants aussi soient d'un niveau acceptable pour pouvoir former ces enfants. » L'argument des parents d'élèves pour désapprouver l'école bilingue est le fait que pour eux l'enfant maîtrise déjà sa langue maternelle. C'est ce qu'évoque cet autre directeur interrogé : « Les parents n'approuvent pas l'école bilingue. Ils préfèrent que les enfants reçoivent l'enseignement classique en français. Pour eux, les enfants connaissent déjà leur langue, on nous dit même pourquoi apprendre à l'enfant sa langue qu'il connaît.(...) » Néanmoins de l'avis de plusieurs directeurs, les parents commencent à comprendre l'importance que revêt l'enseignement/apprentissage bilingue. C'est ce qu'explique ce directeur à travers ce qui suit : « Bon, les parents d'élèves, au départ, ils avaient boudé ça (sic.). Ils ont boudé parce qu'ils ont vu que le niveau des élèves recule et ils ont accusé l'innovation qu'est le curriculum. Mais avec les différentes rencontres et les différentes sensibilisations on leur a fait savoir qu'effectivement la faute nous incombe, nous en tant qu'encadreurs, en tant que praticiens, ça nous incombe parce qu'en réalité, on ne fait pas exactement ce qu'on devrait faire. On passe à côté, parce que c'est pas mal en soit le fait que l'enfant qui a sa langue maternelle, il vient, il apprend l'équivalent de sa langue maternelle en français, ça plutôt, ça doit l'encourager. Mais on leur a expliqué au départ c'étaient des problèmes, actuellement ça commence à aller bien qu'ils soient encore réticents par rapport à ça. »

Les conseillers de l'académie et du CAP sont convaincus de l'évolution des mentalités quant au bien-fondé de l'enseignement/apprentissage bilingue. Pour eux, les attitudes des parents d'élèves évoluent positivement dans ce sens. C'est cet avis qu'exprime ce conseiller de l'académie dont voici le discours : « Ah, cette attitude, elle évolue favorablement. Il faut avouer qu'au départ, quand on a introduit les langues nationales dans l'enseignement à l'école, nous nous sommes butés aux parents d'élèves qui ont trouvé qu'ils envoient leurs enfants pour qu'ils apprennent le français. Bon, cela est dû certainement à un manque de sensibilisation. Effectivement, les campagnes de sensibilisation ont été menées à travers le

pays, mais elles n'ont pas touché de façon suffisante tous les parents d'élèves. Et, ça, je crois que c'est une attitude qui est en train d'évoluer positivement. »

Un autre conseiller du CAP aborde dans le même sens. Il pense que les parents d'élèves n'ont pas été bien sensibilisés au bien-fondé des pratiques d'enseignement/apprentissage bilingues. Voici son discours : *« Les parents d'élèves, en réalité, leur problème, c'est que ..., ce n'est pas qu'ils ne sont pas de bonne foi, mais c'est des..., tu m'excuses l'expression, c'est des demi-intellectuels qui sont là, prêts à démonter tout ce qui ne leur convient pas. Ils se disent que leur enfant, il va à l'école juste pour apprendre le songhay qu'il apprend à la maison. Ils n'ont pas compris qu'en curriculum, ce n'est pas seulement la langue songhay, c'est aussi le français. L'enfant s'appuie sur sa langue maternelle pour être en sécurité par rapport à ce nouvel apprentissage. Maintenant, ils vont juste se cramponner sur ce qu'ils veulent, donc, ça fait que certains parents, soit ils font changer d'école à leurs enfants, soit ils les décourage déjà à la maison. Certains enfants se retrouvent en classe face au maître sans conviction parce que déjà à la maison, on leur a dit que c'est la langue que vous connaissez déjà qu'on vous apprend à l'école. Donc, cela crée un problème. C'est vrai que certains ont compris, mais beaucoup sont sceptiques à cet enseignement des langues dans les écoles à curriculum. Quand vous prenez même en ville, comparez une école classique et une école à curriculum, vous verrez que si dans un groupe scolaire, il y a les deux méthodes, l'effectif est très élevé dans l'école classique, souvent même on trouvera la double vacation dans l'école classique pendant que l'école à curriculum reste vide. »*

L'hostilité des parents d'élèves à l'égard de l'école bilingue s'explique par le fait qu'au Mali, on se trouve dans une situation où l'on a une école à deux vitesses : l'école classique, traditionnelle et l'école bilingue. L'enseignement bilingue n'étant pas obligatoire, les écoles bilingues se voient en concurrence avec les écoles de l'enseignement classique. Pour beaucoup de parents d'élèves, conscients du statut du français (langue officielle), le mieux serait d'envoyer leurs enfants dans les écoles où ils ne perdraient pas leur temps à apprendre une langue autre que le français car pour eux, c'est le français qui garantit l'avenir professionnel de leurs enfants. Mais comme nous pouvons le constater à travers les discours évoqués ci-dessus, la réticence des parents d'élèves s'estompe de plus en plus grâce aux sensibilisations sur le bien-fondé de l'école bilingue.

8.10. Niveau des élèves

Tableau N°50 : Répartition des élèves suivant leur niveau global dans les matières dispensées en langue songhay

| Quel est votre niveau global dans les matières dispensées en langue songhay ? | Fréquence | Pour cent | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|---|-----------|-----------|--------------------|--------------------|
| Excellent | 28 | 28,0 | 28,0 | 28,0 |
| Bon | 59 | 59,0 | 59,0 | 87,0 |
| Pas assez bon | 11 | 11,0 | 11,0 | 98,0 |
| Nul | 2 | 2,0 | 2,0 | 100,0 |
| Total | 100 | 100,0 | 100,0 | |

Il est intéressant de comparer les jugements que les élèves ont de leur niveau à ceux que conçoivent leurs maîtres. 28% des élèves se disent « excellents » en songhay, 59% se trouvent bons, 11% s'estiment « pas assez bon » et 2% se jugent « nuls ».

Tableau N°51: Répartition des élèves suivant leur niveau global dans les matières dispensées en langue français

| Quel est votre niveau global dans les matières dispensées en français ? | Fréquence | Pour cent | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|---|-----------|-----------|--------------------|--------------------|
| Excellent | 26 | 26,0 | 26,0 | 26,0 |
| Bon | 46 | 46,0 | 46,0 | 72,0 |
| Pas assez bon | 26 | 26,0 | 26,0 | 98,0 |
| Nul | 2 | 2,0 | 2,0 | 100,0 |
| Total | 100 | 100,0 | 100,0 | |

En français, nous recensons 26% pour « excellent », 46% pour « bon », 26% pour « pas assez bon » et 2% pour « nul ».

Tableau N°52: Répartition des maîtres suivant le niveau global de leurs élèves en songhay

| Quel est le niveau global des élèves en songhay ? | Fréquence | Pour cent | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|---|-----------|-----------|--------------------|--------------------|
| Excellent | 2 | 5,0 | 5,0 | 5,0 |
| Bon | 24 | 60,0 | 60,0 | 65,0 |
| Pas assez bon | 13 | 32,5 | 32,5 | 97,5 |
| Nul | 1 | 2,5 | 2,5 | 100,0 |
| Total | 40 | 100,0 | 100,0 | |

Tableau N°53 : Répartition des maîtres suivant le niveau global de leurs élèves en français

| Quel est le niveau global des élèves en français ? | Fréquence | Pour cent | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|--|-----------|-----------|--------------------|--------------------|
| Excellent | 1 | 2,5 | 2,5 | 2,5 |
| Bon | 8 | 20,0 | 20,0 | 22,5 |
| Pas assez bon | 26 | 65,0 | 65,0 | 87,5 |
| Nul | 5 | 12,5 | 12,5 | 100,0 |
| Total | 40 | 100,0 | 100,0 | |

Par contre, les maîtres trouvent que seulement 5% des élèves sont excellents en songhay et 2,5% le sont en français, 60% sont bons en songhay contre 20% en français, 32,5% ne sont pas assez bons en songhay et 65,5% ne le sont pas non plus en français, 2,5% sont nuls en songhay contre 12,5 en français.

Tableau N°54 : Répartition des élèves suivant leur degré de participation au cours en songhay

| Quel est votre degré de participation au cours en songhay ? | Fréquence | Pour cent | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|---|-----------|-----------|--------------------|--------------------|
| Très bonne participation | 40 | 40,0 | 40,0 | 40,0 |
| Bonne participation | 43 | 43,0 | 43,0 | 83,0 |
| Pas assez bonne participation | 16 | 16,0 | 16,0 | 99,0 |
| Ne participe pas du tout | 1 | 1,0 | 1,0 | 100,0 |
| Total | 100 | 100,0 | 100,0 | |

Tableau N°55 : Répartition des élèves suivant leur degré de participation au cours en français

| Quel est votre degré de participation au cours en français ? | Fréquence | Pour cent | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|--|-----------|-----------|--------------------|--------------------|
| Très bonne participation | 31 | 31,0 | 31,0 | 31,0 |
| Bonne participation | 52 | 52,0 | 52,0 | 83,0 |
| Pas assez bonne participation | 17 | 17,0 | 17,0 | 100,0 |
| Total | 100 | 100,0 | 100,0 | |

En comparant les déclarations des élèves sur leur niveau à celles des maîtres sur le même sujet, nous remarquons un énorme écart, mais cet écart est plus grand pour le français que pour le songhay. Nous pouvons donc dire que les élèves se surestiment en français plus qu'ils ne le font en songhay.

Tableau N°56 : Répartition des maîtres suivant le degré de participation de leurs élèves au cours en songhay

| Quel est le degré de participation des élèves au cours en songhay ? | Fréquence | Pour cent | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|---|-----------|-----------|--------------------|--------------------|
| Très bonne participation | 7 | 17,5 | 17,5 | 17,5 |
| Bonne participation | 28 | 70,0 | 70,0 | 87,5 |
| Pas assez bonne participation | 5 | 12,5 | 12,5 | 100,0 |
| Total | 40 | 100,0 | 100,0 | |

Tableau N°57 : Répartition des maîtres suivant le degré de participation de leurs élèves au cours en français

| Quel est le degré de participation des élèves au cours en français ? | Fréquence | Pour cent | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|--|-----------|-----------|--------------------|--------------------|
| Très bonne participation | 4 | 10,0 | 10,0 | 10,0 |
| Bonne participation | 10 | 25,0 | 25,0 | 35,0 |
| Pas assez bonne participation | 25 | 62,5 | 62,5 | 97,5 |
| Ne participe pas du tout | 1 | 2,5 | 2,5 | 100,0 |
| Total | 40 | 100,0 | 100,0 | |

Le même sentiment se distingue dans les opinions sur la participation des élèves au cours en songhay et en français. Pour les élèves, cette participation est à 40% excellente en songhay, 31% excellente en français, à 43% bonne en songhay, à 52% bonne en français, à 16% pas assez bonne en songhay, à 17% la même chose pour le français.

17,5% des maîtres, jugent la participation des élèves au cours de songhay excellente, seulement 4% estiment la même chose pour le français, 28% pensent que les élèves ont une bonne participation au cours en songhay et 10% le disent pour le français, et 5% considèrent que les élèves ne participent pas bien au cours en songhay contre 25% qui pensent pareillement pour le français.

Tableau N°58 : « Niveau de formation » versus « Quel est le niveau global des élèves en songhay ? »

| Niveau de formation | Quel est le niveau global des élèves en songhay ? | | | | Total |
|---------------------|---|-----|---------------|-----|-------|
| | Excellent | Bon | Pas assez bon | Nul | |
| Niveau DEF | 1 | 3 | 0 | 0 | 4 |
| Niveau CAP/BT | 0 | 13 | 12 | 0 | 25 |
| Sortant IFM/IPEG | 1 | 7 | 0 | 1 | 9 |
| Autre | 0 | 1 | 1 | 0 | 2 |
| Total | 2 | 24 | 13 | 1 | 40 |

Parmi les enseignants, les sortants des écoles de formation apprécient mieux leurs élèves en songhay que ceux ayant le niveau BT et CAP. Ainsi 1 maître sortant des écoles de formation déclare que ses élèves sont excellents, 7 disent qu'ils sont bons et 1 pense qu'ils sont nuls. Chez les détenteurs du CAP ou du BT, 13 évaluent les élèves bons et 12 les voient moins bons.

Tableau N°59 : « Niveau de formation » versus « Quel est le niveau global des élèves en français ? »

| Niveau de formation | Quel est le niveau global des élèves en français ? | | | | Total |
|---------------------|--|-----|---------------|-----|-------|
| | Excellent | Bon | Pas assez bon | Nul | |
| Niveau DEF | 0 | 0 | 4 | 0 | 4 |
| Niveau CAP/BT | 0 | 6 | 18 | 1 | 25 |
| Sortant IFM | 0 | 2 | 3 | 4 | 9 |
| Autre | 1 | 0 | 1 | 0 | 2 |
| Total | 1 | 8 | 26 | 5 | 40 |

En français, les enseignants ayant le niveau CAP/BT apprécient leurs élèves mieux que les enseignants de formation. 6 maîtres du niveau CAP/BT pensent que leurs élèves sont bons, 18 les trouvent moins bons et 1 seul les juge nuls. Par contre, chez les maîtres sortants des

IFM et IPEG, 2 s'aperçoivent que les élèves sont bons, 3 les voient moins bons et 4 les jugent nuls.

Tableau N°60: « Quel est votre niveau en compréhension orale en songhay ? » versus « Quel est votre niveau en compréhension écrite en songhay ? »

| Quel est votre niveau en compréhension orale en songhay ? | Quel est votre niveau en compréhension écrite en songhay? | | | Total |
|---|---|-----|---------------|-------|
| | Excellent | Bon | Pas assez bon | |
| Excellent | 21 | 32 | 10 | 63 |
| Bon | 1 | 23 | 9 | 33 |
| Pas assez bon | 0 | 1 | 3 | 4 |
| Total | 22 | 56 | 22 | 100 |

Tableau N° 61 : « Quel est votre niveau en compréhension orale en français ? » versus « Quel est votre niveau en compréhension écrite en français ? »

| Quel est votre niveau en compréhension orale en français ? | Quel est votre niveau en compréhension écrite en français ? | | | Total |
|--|---|-----|---------------|-------|
| | Excellent | Bon | Pas assez bon | |
| Excellent | 4 | 8 | 1 | 13 |
| Bon | 14 | 43 | 5 | 62 |
| Pas assez bon | 2 | 3 | 20 | 25 |
| Total | 20 | 54 | 26 | 100 |

Les élèves se disent à 63% excellents en compréhension orale dans la langue songhoy. En compréhension écrite 22% seulement s'estiment excellents.

Par contre en français, 13% affirment être excellents en compréhension orale contre 20% en compréhension écrite.

En français, les élèves se disent plus forts à l'écrit qu'à l'oral, ce qui est loin d'être le cas en songhay comme le montrent les deux tableaux croisés qui suivent.

Tableau N°62 : « Quel est votre niveau en production orale en songhay ? » versus « Quel est votre niveau en production écrite en songhay ? »

| Quel est votre niveau en production orale en songhay ? | Quel est votre niveau en production écrite en songhay ? | | | Total |
|--|---|-----|---------------|-------|
| | Excellent | Bon | Pas assez bon | |
| Excellent | 12 | 31 | 9 | 52 |
| Bon | 3 | 22 | 21 | 46 |
| Pas assez bon | 1 | 0 | 1 | 2 |
| Total | 16 | 53 | 31 | 100 |

Tableau N°63 : « Quel est votre niveau en production orale en français ? » versus « Quel est votre niveau en production écrite en français ? »

| Quel est votre niveau en production orale en français ? | Quel est votre niveau en production écrite en français ? | | | Total |
|---|--|-----|---------------|-------|
| | Excellent | Bon | Pas assez bon | |
| Excellent | 3 | 5 | 0 | 8 |
| Bon | 15 | 32 | 7 | 54 |
| Pas assez bon | 1 | 11 | 23 | 35 |
| Nul | 0 | 0 | 3 | 3 |
| Total | 19 | 48 | 33 | 100 |

Tableau N°64 : « Quel est le niveau des élèves en production orale en songhay ? » versus « Quel est le niveau des élèves en production orale en français ? »

| Quel est le niveau des élèves en production orale en songhay ? | Quel est le niveau des élèves en production orale en français ? | | | Total |
|--|---|---------------|-----|-------|
| | Bon | Pas assez bon | Nul | |
| Excellent | 2 | 3 | 0 | 5 |
| Bon | 4 | 17 | 2 | 23 |
| Pas assez bon | 2 | 7 | 2 | 11 |
| Nul | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Total | 9 | 27 | 4 | 40 |

Tableau N°65 : « Quel est le niveau des élèves en production écrite en songhay ? » versus « Quel est le niveau des élèves en production écrite en français ? »

| Quel est le niveau des élèves en production écrite en songhay ? | Quel est le niveau des élèves en production écrite en français ? | | | Total |
|---|--|---------------|-----|-------|
| | Bon | Pas assez bon | Nul | |
| Excellent | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Bon | 15 | 1 | 0 | 16 |
| Pas assez bon | 3 | 18 | 1 | 22 |
| Nul | 0 | 0 | 1 | 1 |
| Total | 19 | 19 | 2 | 40 |

Cette remarque est valable en expression. En songhay, 52% des élèves se jugent excellents en production orale contre 16% en production écrite alors qu'en français, 8% affirment être excellents en expression orale contre 19% autrement dit plus du double en expression écrite.

En considérant le questionnaire adressé aux maîtres sur le même sujet, nous constatons qu'en production écrite, les élèves sont mieux appréciés en songhay qu'en français. Dans cette compétence, 5 des maîtres enquêtés les jugent excellents en songhay tandis qu'aucun maître ne les apprécie de la sorte en français. 23 maîtres estiment qu'ils sont bons en songhay contre 9 qui pensent la même chose d'eux en français. 23 des enseignants enquêtés disent que les élèves sont moins bons en production orale en songhay alors que 27 les trouvent de même en français. Aucun enseignant n'estime que les élèves sont nuls en songhay, par contre 4 maîtres les trouvent nuls en français.

En expression écrite, le jugement des maîtres devient tout autre. 19 des 40 maîtres enquêtés évaluent les élèves bons en production écrite en français, 19 autres les jugent pas assez bons, 2 seulement les trouvent nuls. En songhay, 1 enseignant déclare que ses élèves sont excellents, 16 trouvent plutôt qu'ils sont bons, 22 croient qu'ils ne sont pas assez bons et 1 seul les juge nuls.

Les difficultés que rencontrent les élèves dans l'enseignement/apprentissage bilingue sont multiples. Dans la transcription de la langue songhay, autant nos observations que les déclarations des maîtres interviewés montrent que le problème des élèves aussi bien en 5^{ème} année qu'en 6^{ème} demeure la longueur vocalique et la gémination. Parmi les maîtres

interrogés, beaucoup se sont exprimés à ce sujet. En voici un exemple : « *En français, il y a la gémination mais pas la longueur vocalique, en songhay, il y a les deux, alors il est normal que les enfants fassent la confusion à partir du moment où ils étudient les deux langues* »

En français, la difficulté majeure des élèves réside dans les digrammes d'autant plus que dans cette langue, les digrammes ch, sh, sch, gn matérialisent un seul son. Ils n'existent pas en songhay. Malgré leur absence en songhay, le son produit par leur association est matérialisé par des lettres spéciales : η, η, š, ž. Cette différence entre les deux langues empêche certains élèves de lire correctement les textes comme le constate un enseignant interviewé qui s'exprime en ces termes : « *la lettre c en français se lit tch en songhay, la lettre j se lit dj, ce sont ces changements qui causent des difficultés à nos élèves* ».

Un autre embarras des élèves, de l'avis de tous les maîtres interviewés, concerne le genre. En songhay le genre n'est pas grammaticalement exprimé. Le sexe est généralement exprimé lexicalement pour différencier le mâle de la femelle à l'aide des mots « aru (homme) » ou « way (femme) ». Par exemple le mouton est appelé « feejiaru », la brebis « feejiway ». En français par contre, le genre est exprimé par les articles indéfinis/définis : un/le pour le masculin, une/ la pour le féminin. Au sujet du genre, un maître interrogé s'est exprimé ainsi : « *la seule raison pour laquelle nos élèves ne s'expriment pas en français, c'est qu'ils ont peur de dire le à la place de la.* » 13 des maîtres interrogés ont fait allusion aux lacunes des élèves pour exprimer le nombre en français. « *Il y a des élèves de la 6^{ème} année qui ne font pas la différence entre un cheval et des chevaux, si bien qu'ils ont d'énormes difficultés pour faire les accords ou pour conjuguer les verbes* » s'exprime un maître questionné.

Ainsi, le problème que pose le genre aux élèves avec la présence des articles en français, fait qu'ils éprouvent des difficultés pour exprimer le nombre. Ce qui s'explique par le fait qu'en songhay, la marque du pluriel est portée uniquement par le nom grâce à un suffixe alors qu'en français, elle est portée par le nom et l'article.

Les problèmes des élèves sont également liés à l'adjectif démonstratif. 12 enseignants interrogés, dont 9 des classes de 5^{ème} année, ont évoqué cet aspect. Voici les propos de l'un d'entre eux : « *Nous, en songhay, nous disons woo pour exprimer le démonstratif au singulier et wey au pluriel. En français, il y a tout un tas de mots comme ce, cet, cette, etc. nos élèves s'y perdent !* » Au fait, en songhay, l'adjectif démonstratif est exprimé par **woo** au singulier et

wey au pluriel. En français, il est matérialisé par **ce** ou **cet** au singulier ; il est marqué au féminin singulier par *cette* et au pluriel par *ces*.

La complication pour les élèves réside surtout dans la conjugaison. Tous les maîtres y ont fait allusion. Voici l'explication que donne un enseignant à ce sujet : « *En songhay, les choses sont beaucoup plus simples, il n'y a pas de groupe verbal³⁶, en français il en existent trois et le temps des verbes, les modes, tout ça, c'est compliqué pour nos enfants.* » La difficulté pour les élèves à ce niveau, c'est que le temps du verbe est exprimé en songhay par des particules indépendantes et invariables alors qu'en français, il est exprimé par des morphèmes suffixés au radical et varient selon le temps et le nombre.

8.11. Techniques d'évaluation

Tableau N°66 : Observation de la (ou des) langue (s) utilisée(s) par le maître pour évaluer les élèves à l'oral

| Langue (s) utilisée(s) par le maître pour évaluer les élèves à l'oral | Fréquence | Pour cent | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|---|-----------|-----------|--------------------|--------------------|
| songhay | 4 | 20,0 | 20,0 | 20,0 |
| français | 7 | 35,0 | 35,0 | 55,0 |
| songhay/français | 9 | 45,0 | 45,0 | 100,0 |
| Total | 20 | 100,0 | 100,0 | |

Les évaluations s'effectuent plus en français qu'en songhay. A l'oral, dans 20% des classes observées les maîtres évaluent en songhay, dans 35% ils le font en français et dans 45% ils apprécient concomitamment dans les deux langues.

Tableau N°67 : Observation de la (ou des) langue (s) utilisée(s) par le maître pour évaluer les élèves à l'écrit

| Langue (s) utilisée(s) par le maître pour évaluer les élèves à l'écrit | Fréquence | Pour cent | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|--|-----------|-----------|--------------------|--------------------|
| songhay | 1 | 5,0 | 5,0 | 5,0 |
| français | 8 | 40,0 | 40,0 | 45,0 |
| songhay/français | 11 | 55,0 | 55,0 | 100,0 |
| Total | 20 | 100,0 | 100,0 | |

³⁶ L'interviewé parle plutôt du fait que les verbes ne sont pas repartis en 3 groupes de conjugaison

A l'écrit, seulement 5% des classes enquêtées ont leurs évaluations en songhay contre 40% en français et 55% dans les deux langues.

Tableau N°68 : observation de la congruence des consignes d'évaluation avec le contenu du cours en songhay

| | Fréquence | Pour cent | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|-------|-----------|-----------|--------------------|--------------------|
| Oui | 16 | 80,0 | 80,0 | 80,0 |
| Non | 4 | 20,0 | 20,0 | 100,0 |
| Total | 20 | 100,0 | 100,0 | |

Tableau N°69 : Observation de la congruence des consignes d'évaluation avec le contenu du cours en français

| | Fréquence | Pour cent | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|-----|-----------|-----------|--------------------|--------------------|
| Oui | 20 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Dans 80% des classes enquêtées, les maîtres établissent une congruence entre le contenu de leur cours et leur évaluation en songhay. En français, dans toutes les classes observées, cette congruence est établie.

Tableau N°70 : Observation de l'existence d'une grille d'évaluation en songhay

| | | Fréquence | Pour cent | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|-----------|------------------|-----------|-----------|--------------------|--------------------|
| Valide | Oui | 4 | 20,0 | 25,0 | 25,0 |
| | Non | 12 | 60,0 | 75,0 | 100,0 |
| | Total | 16 | 80,0 | 100,0 | |
| Manquante | Système manquant | 4 | 20,0 | | |
| | Total | 20 | 100,0 | | |

Tableau N°71 : Observation de l'existence d'une grille d'évaluation en français

| | Fréquence | Pour cent | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|-------|-----------|-----------|--------------------|--------------------|
| Oui | 4 | 20,0 | 20,0 | 20,0 |
| Non | 16 | 80,0 | 80,0 | 100,0 |
| Total | 20 | 100,0 | 100,0 | |

En songhay aussi bien qu'en français, seuls dans 20% des classes observées, les maîtres évaluent à partir d'une grille.

Les évaluations sommative et formative sont les formes d'évaluation les plus courantes chez les maîtres enquêtés. En plus de ces deux formes d'évaluation que tous exercent en songhay aussi bien qu'en français, 8 enseignants interviewés ont annoncé qu'ils effectuent l'auto évaluation par les élèves et 3 ont estimé qu'ils font souvent évaluer les élèves par leurs propres parents.

Dans les interviews que nous avons accordées aux conseillers pédagogiques du CAP et de l'académie, certains n'ont pas hésité à fustiger le mode d'évaluation tel qu'il est appliqué par les maîtres des écoles bilingues. En voici une illustration : *« (...) je pense que le bilinguisme fonctionnel qu'on cherche, on ne l'a pas encore. Ensuite, le problème crucial qu'on a aujourd'hui, c'est en mode d'évaluation. Remarque qu'on est en curriculum, on enseigne par compétence, mais, on évalue encore en discipline, parce qu'on évalue en PC selon les éléments de l'unité pédagogique. Alors qu'il était souhaitable quand même qu'on fasse une évaluation en fonction des compétences, en fonction des domaines d'apprentissage. Pour moi, ce serait mieux, que d'évaluer par la PC même si la PC est le socle du curriculum. Donc, le mode d'évaluation, moi, je trouve que c'est un problème. Ensuite, les langues par rapport à certaines matières comme les mathématiques, les sciences sont occultées en langues nationales, même la dictée qui peut permettre de transcrire, ne se fait pas en langue nationale. Et on a vu, quand on faisait la PC et même en curriculum, les matières seulement, les éléments de l'unité pédagogique permettent à un enfant de passer même s'il n'a rien en français, s'il n'a pas de bonnes notes en français tellement que c'étaient des matières dans lesquels, à part la rédaction, l'élève pouvait avoir 20. Donc, ça aussi est un problème. Moi, je pense que le mode d'évaluation est à revoir. »*

Il est important que les maîtres prévoient un bilan régulier des apprentissages pour leur permettre d'intervenir et d'appliquer des mesures requises relatives à l'appui notamment la remédiation et l'enrichissement. Ce qui n'est pas toujours le cas au vu de nos enquêtes même si certains enseignants qui adoptent l'approche curriculaire par compétence s'évertuent à faire le repertoring des difficultés des élèves et à effectuer des cours de remédiation. Les enseignants doivent également envisager des outils d'évaluation congruents avec les formes d'évaluation tout en privilégiant l'évaluation des compétences au lieu de se centrer exclusivement sur les connaissances. Dans nos enquêtes, nous avons remarqué que seulement quelques maîtres favorisent la pratique de l'auto évaluation par les élèves et les occasions d'appréciation des activités par leurs pairs, les parents, la communauté et les partenaires sociaux.

8.12. Disponibilité des ressources humaines et matérielles

Tableau N°72 : Répartition des élèves suivant leur disponibilité à lire un livre de songhay en dehors de l'école

| | Fréquence | Pour cent | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|----------|-----------|-----------|--------------------|--------------------|
| Toujours | 29 | 29,0 | 29,0 | 29,0 |
| Souvent | 29 | 29,0 | 29,0 | 58,0 |
| Rarement | 7 | 7,0 | 7,0 | 65,0 |
| Jamais | 35 | 35,0 | 35,0 | 100,0 |
| Total | 100 | 100,0 | 100,0 | |

29% des élèves enquêtés assurent qu'ils lisent toujours un livre de songhay en dehors de l'école, 29% soutiennent qu'ils lisent souvent, 7% attestent qu'ils lisent rarement et 35% déclarent qu'ils ne lisent jamais en songhay à la maison.

Tableau N°73: Répartition des élèves suivant leur disponibilité à lire un livre de français en dehors de l'école

| | Fréquence | Pour cent | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|----------|-----------|-----------|--------------------|--------------------|
| Toujours | 45 | 45,0 | 45,0 | 45,0 |
| Souvent | 32 | 32,0 | 32,0 | 77,0 |
| Rarement | 10 | 10,0 | 10,0 | 87,0 |
| Jamais | 13 | 13,0 | 13,0 | 100,0 |
| Total | 100 | 100,0 | 100,0 | |

En français, ce sont 45% des élèves qui affirment lire toujours à la maison contre 32% qui disent lire souvent, 10% estiment lire rarement et 13% garantissent qu'ils n'ont jamais lu un livre de français en dehors de l'école.

Tableau N°74 : Observation de la disponibilité du matériel pédagogique du maître

| | Fréquence | Pour cent | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|-------|-----------|-----------|--------------------|--------------------|
| Oui | 18 | 90,0 | 90,0 | 90,0 |
| Non | 2 | 10,0 | 10,0 | 100,0 |
| Total | 20 | 100,0 | 100,0 | |

Dans les observations des séquences de cours, nous avons constaté que 18 des 20 classes observées disposent de matériel pédagogique nécessaire au maître pour dispenser son cours. Par contre, dans les deux autres classes restantes, les maîtres manquent de manuel pédagogique.

Tableau N°75: Disponibilité des livres pour les élèves en songhay

| | Fréquence | Pour cent | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|-------|-----------|-----------|--------------------|--------------------|
| Oui | 13 | 65,0 | 65,0 | 65,0 |
| Non | 7 | 35,0 | 35,0 | 100,0 |
| Total | 20 | 100,0 | 100,0 | |

65% des élèves disposent de livres de songhay en classe pendant que 35% n'en ont pas.

Pour les directeurs d'écoles, les moyens matériels sont approximatifs, imparfaits et insuffisants pour appliquer correctement l'approche curriculaire par compétence. Dans les interviews que nous leur avons accordées, plusieurs ont évoqué l'insuffisance des moyens matériels. Voici un exemple : « *Effectivement, c'est les moyens qui nous manquent. Je ne peux pas dire que ça manque totalement, mais c'est plutôt insuffisant. Vraiment c'est insuffisant parce que tu peux trouver qu'il y a un petit matériel qui est là, et pour deux, trois niveaux, c'est vraiment insuffisant, il faut que les maîtres se prêtent le matériel(...).* » Un autre pense que le maître ne peut pas se permettre d'apporter ses matériaux personnels pour faire des expériences en classe. Voici le contenu de son intervention : « *les moyens, non, ils sont vraiment insuffisants, car il n'y a pas de documents appropriés au curriculum. Je veux faire allusion aux différents thèmes, quand on me demande en SMT de monter et démonter un téléviseur, pensez-vous que j'ai les moyens nécessaires pour amener mon propre téléviseur ou bien prendre le téléviseur d'autrui pour enseigner, donc cela pose un vrai problème. Et, il n'y a pas de matériels adéquats pour concrétiser même les séances.* » Les moyens matériels qui ne sont pas en grande quantité dans les écoles sont surtout les guides du curriculum qui permettent d'orienter les maîtres et les livres de langue songhay pour les élèves. C'est ce qu'explique ce directeur dans son intervention : « *(...) certes, il y a des documents, certes les maîtres sont recyclés, mais réellement encore, le problème de matériel est encore criard ; donc, c'est difficile de dire que les moyens nécessaires pour enseigner le songhay sont au bon niveau pour faire un enseignement efficace. Comme matériels qui manquent, il y a les guides pour les maîtres et le matériel, ça manque aussi pour les élèves, les livres tout ça là, ça manque aussi pour les élèves. Donc, si on dit qu'on veut faire un enseignement efficace, il faut non seulement que le maître soit en possession de ce guide, et que les élèves aussi soient en possession des documents nécessaires afférant à cet enseignement.* »

En revanche, d'autres directeurs ont la conviction que le matériel ne manque pas, pour eux, c'est la compétence des maîtres qui fait défaut. En voici une illustration : *« Bien, on a suffisamment de matériels. Un système ne vaut que par les hommes qui l'appliquent, en terre à terre, la formation, le songhay est une langue comme une autre, c'est une langue en construction, mais puisque nous parlons du vécu, du vivant, tant que le maître n'a pas une maîtrise d'une certaine pédagogie, il sera difficile de maîtriser l'approche et de conduire l'enseignement du songhay puisque c'est un médium, je le dis c'est un médium, ce n'est pas une matière, bien, c'est ça toute la difficulté c'est parce que la formation des maîtres contractuels aujourd'hui, puisque les titulaires n'existent plus, ne permet pas, et une erreur a été commise, tout locuteur de la langue est versé dans l'enseignement de la langue, non. Il faut des compétences pédagogiques et au-delà psychologiques pour maîtriser tous les procédés, les techniques et aller les adapter. Voilà. En tout cas ceux qui enseignent aujourd'hui n'ont ni une base en classique, ni une base en PC »*

La pénurie de matériels pédagogiques et didactiques est reconnue par les conseillers du CAP. Pour l'un d'entre eux, il y a même un manque de ressources humaines notamment au sein du CAP. Voici sa réponse à la question sur la disponibilité des ressources matérielles : *« Bon, le songhay, on a les documents de base depuis la PC. Entre temps, ça n'a pas évolué, même si ça évolué, en tout cas, nous, nous ne l'avons pas senti. On a les premiers lexiques, le répertoire songhay qu'on a, le premier répertoire qui a été fait pour le niveau 1, il n'y a pas de répertoire pour le niveau 2 ni pour le niveau 3. Donc, même au point de vue documentation, vous allez partir aujourd'hui dans une école à curriculum, vous verrez plus de documents en français qu'en langue nationale. Ça ne se comprend pas ! Si l'on veut évoluer vers un bilinguisme fonctionnel, il faut au moins la documentation en langue nationale pour l'école. Donc, le CAP, aujourd'hui a beaucoup de problème sur le plan matériel, même de ressources humaines hein ! Les premiers conseillers qui ont été formés en curriculum aujourd'hui sont à la retraite. Je peux te dire aujourd'hui, je suis le seul en réalité. Nous sommes quatre, un malheureusement est décédé et les deux autres sont allés à la retraite et je me retrouve seul car les nouveaux conseillers n'ont pas eu de formation en curriculum. »*

Les conseillers de l'académie remarquent à leur tour que l'insuffisance de matériels didactiques dans les écoles est manifeste. Parmi leurs interventions à ce sujet, voici une qui à notre avis fait la synthèse des différentes idées évoquées : *« ici, effectivement, c'est un problème que nous avons, on ne peut pas enseigner aujourd'hui sans matériel didactique et le*

matériel didactique, c'est vrai au niveau de cette méthode, on a simplifié parce que l'enseignement se fait sur la base du vécu de l'enfant, de la vie de l'enfant, mais pour les formateurs que nous sommes, il nous manque le matériel qu'il faut, par exemple le guide de formation. Si vous fouillez par exemple dans toute la circonscription, vous allez trouver qu'il n'y a qu'un guide ou deux, peut-être même un guide par CAP. Le programme, c'est la même chose par rapport surtout au niveau trois qu'on va entamer bientôt ou qui est d'ailleurs entamé. La dernière fois que nous avons fait la formation, il n'y avait qu'un guide, un programme pour le niveau trois et ça, ça ne peut pas marcher. De deux, il y a eu beaucoup d'élaboration de matériels ; le matériel didactique a été élaboré dans les langues, mais jusqu'ici, il n'a pas été mis de façon suffisante à la disposition des écoles si bien que les gens, ils travaillent avec la volonté, ils ont encore besoin de matériels pour appliquer la méthode. »

8.13. Propositions pour améliorer les pratiques de l'enseignement/apprentissage bilingue

8.13.1. Propositions des maîtres

Les maîtres interviewés ont apporté des propositions variées. L'un d'entre eux pense qu'il faut « *Doter les enseignants de matériels pédagogiques en langue songhay. Former bien les enseignants, leur apprendre d'abord le songhay même s'ils sont peulhs ou bambaras avant qu'ils ne soient devant les élèves car la préparation n'est pas facile* » Un autre reprend les mêmes idées en ces termes : « *je pense que les maîtres doivent être des locuteurs de la langue songhay, ils doivent être bien formés, ils doivent avoir la vocation de leur métier* ». Un troisième ajoute ceci : « *Il faut la formation continue des enseignants, envoyer les lexiques pour faciliter la transcription de la langue et il faut la formation des enseignants jusqu'au supérieur* ». En revanche, il y a des maîtres nostalgiques de l'enseignement classique qui n'hésitent pas à le préférer au bilinguisme : « *Mieux vaut former les élèves dans l'enseignement classique, vraiment ils ne s'intéressent pas à la langue songhay* » s'écrie une maîtresse.

Ainsi, parmi les propositions des maîtres, nous pouvons retenir celles liées à la formation des maîtres, à la dotation des écoles en matériels didactiques, à la maîtrise par les maîtres de la langue songhay et celles liées à l'hostilité vis-à-vis de l'école bilingue.

8.13.2. Propositions des directeurs

Les propositions des directeurs pour l'amélioration de l'enseignement/apprentissage bilingue sont diverses et variées. Certains parmi eux se penchent sur la formation des maîtres notamment sur son renforcement et son allongement de même que leur dotation en matériels pédagogiques et didactiques. Les propos qui suivent en sont l'illustration : *« Ce que je propose, c'est qu'il faudrait assurer la formation continue des enseignants. Ensuite, doter les écoles de matériels adéquats permettant l'acquisition rapide des connaissances et continuer l'apprentissage de la langue au second cycle, et plus tard dans le secondaire et le supérieur. Doter les maîtres de guide spécialisés en langue nationale, c'est-à-dire il faudrait des lexiques parce que le temps de formation est très limité. C'est même aberrant que de demander à un enseignant, après une formation de dix ou quinze jours de faire une préparation en langue nationale, c'est pratiquement impossible. Même s'il est locuteur de la langue, il ne pourra pas le faire. Donc, il faudrait que l'enseignant soit suffisamment armé, suffisamment formé pour faire passer son message. »* D'autres directeurs d'école s'aperçoivent même que certains maîtres ont d'énormes lacunes dans la langue première des élèves. Ils recommandent que le maître soit locuteur à part entière du songhay et qu'il soit un sortant des écoles de formation des maîtres. A ce propos, voici ce que pense un directeur interviewé : *« Bien, pour que l'enseignement de l'apprentissage songhay soit enseigné de façon concomitante avec le français, je souhaiterais que les enseignants formés soient locuteurs de la langue nationale. Que les maîtres soient encore d'un niveau acceptable que ce soit des sortants des IFM ou bien un niveau équivalent ; motiver les enseignants assignés à cela et procéder de temps en temps aux formations de remise à niveau qu'on appelle recyclage, comme ça, les maîtres sont à niveau et les enfants peuvent à leur tour profiter de l'enseignement qu'on aura à leur donner »*

D'autres encore pensent que la spécificité du curriculum reste encore à élucider. Pour eux, l'on doit éclairer les parents d'élèves sur le fait que la langue première de l'élève est surtout un médium qui lui facilite les apprentissages. Dans une longue intervention, ce directeur tente d'apporter des éclaircissements sur l'enseignement/apprentissage bilingue afin de permettre aux acteurs de mieux l'appliquer. Voici son discours : *« La première solution que j'envisagerai, c'est de faire comprendre d'abord à toute la population, à ceux qui sont intéressés par l'école que la langue est un médium, ça permet de transmettre des connaissances tout court. Nous ne sommes pas dans une situation où l'on cherche des compétences en langue. N'est-ce pas, deuxièmement, il faut que les maîtres maîtrisent les*

techniques d'apprentissage, qu'ils aillent vers le constructivisme, c'est-à-dire amener l'enfant à élaborer ses propres connaissances. C'est vrai, le curriculum tend à ça, mais les maîtres ne sont pas suffisamment armés pour conduire les activités du genre. Prenons le cas de la tâche intégrative dans toute la région, tu n'auras pas un maître qui fait pendant cinq ans trois tâches parce qu'il ne maîtrise pas le curriculum et ses domaines. Les formations sont insuffisantes et les pré-requis n'existent quelque part pas pour soutenir les innovations du genre. Il faut trouver une solution à ça, il faut remotiver les maîtres et que les réinvestissements en français soient immédiats et c'est ça le blocage, han ! Le français, il ne s'agit pas de traduire le songhay en français, il s'agit de créer des situations qui permettent à l'enfant de s'exprimer en français ; et ça il faut des supports, il faut des supports pour le français et des supports basés sur le vécu de l'enfant. La langue décrit les situations de vie. Une fois que la situation n'est pas vivante pour l'enfant, il lui manque des mots pour s'exprimer. Mais je dis bien que la base, c'est la formation effective des maîtres et ça on en est loin, même l'IFM ne forme pas les maîtres dans ce sens, ils ne sont formés ni en curriculum ni dans les langues. En ce moment, il faudrait bien qu'on refasse la formation des maîtres qui doivent enseigner les langues, et mieux, les centres urbains doivent être exclus, la langue se vit dans la campagne, en ville, c'est une langue communicative, c'est tout, n'est-ce pas. Donc, il faut que ça soit une pédagogie sociale. »

Cependant, parmi les directeurs interviewés, il y a des sceptiques qui trouvent inopportune l'approche curriculaire par compétence. Un d'entre eux conseille de retourner à la pédagogie convergente. Voici son discours : « *Bon, pour améliorer l'enseignement bilingue, moi je propose qu'on retourne à la PC. Avec la PC, bon les enfants commencent tôt avec le français et la langue ça continue jusqu'en 6^{ème} année. Alors qu'avec le curriculum, de la 1^{ère} année à la 6^{ème}, on ne sait pas ce qu'on fait, il n'y a pas de documents. Tu es souvent obligé de continuer avec la PC, tu n'as pas de guide, tu n'as rien. En tout cas, j'ai vu, j'ai formé des élèves en PC de la 1^{ère} année à la 6^{ème} année, mes trois premiers se suivaient jusqu'au lycée. Ceux qui sont formés sont bien formés. »*

Les plus sceptiques préconisent même de retourner à la méthode classique. Voici le discours d'un d'entre eux : « *Présentement, ce que je veux, moi, je veux qu'on retourne vraiment à l'ancien système. L'ancien système, le classique, je veux qu'on insiste sur le classique et là au moins, le maître bien formé peut vraiment faire passer son message. Sinon actuellement là, avec le curriculum, tout le monde a des problèmes, même ceux qui sont au CAP ont des problèmes parce que pour suivre même les enseignants, ils ont des problèmes. »*

Comme nous le constatons à travers ces discours très variés, les propositions des directeurs d'écoles vont de l'amélioration des pratiques d'enseignement/apprentissage bilingue à leur abandon pur et simple. Pendant que certains préconisent la formation des maîtres, la sensibilisation des parents d'élèves et la mise à la disposition des écoles de matériels didactiques adéquats, d'autres proposent de renoncer à l'approche curriculaire par compétence au profit de la pédagogie convergente ou de l'enseignement classique.

8.13.3. Propositions des administrateurs du CAP et de l'académie

Les directeurs et conseillers de l'Académie et du CAP de Gao trouvent que l'enseignement/apprentissage bilingue permet aux élèves de garder leur identité et à notre pays d'aboutir aux finalités de son système éducatif. Voici ce qu'en dit un responsable de l'académie : *« Je crois qu'il faut procéder par comparaison. Si vous regardez un peu les enfants qui ont fait cet enseignement, cet apprentissage bilingue, vous allez vous rendre compte que c'est des enfants qui se sont intégrés dans leur milieu parce que la langue, c'est le véhicule d'une culture. Nous n'avons plus le complexe n'est-ce pas de parler notre langue. Lorsque l'enseignement était dispensé exclusivement en français, il suffisait pour certains d'avoir un certain niveau pour qu'ils ne parlent plus leur langue, pour qu'ils trouvent certains travaux de chez eux dégradants, salissants ; l'enseignement uniquement en français, nous acculture. L'enseignement concomitant avec la langue de l'enfant lui permet de s'enraciner dans sa propre culture et avec l'autre langue de s'ouvrir au reste du monde. Nous, nous avons trouvé que c'est une très bonne chose qui nous permet de rester nous-mêmes. »* L'amélioration de l'enseignement/apprentissage bilingue passe donc par une véritable conscientisation de tous les acteurs de l'école. Ceux-ci doivent garder leur spécificité notamment leur culture véhiculée par la langue, pour ensuite mieux s'ouvrir aux autres.

C'est cette analyse qui est mise en exergue par ces propos d'un responsable de l'académie : *« Pour améliorer, il faudrait amener les gens à aimer ce qu'ils sont. Il faudrait approfondir l'insertion de l'enfant dans sa propre culture(...). Regardez, les français, ils étudient en français, les chinois en chinois, les arabes en arabe et pourquoi chez nous, on va dire que, non il faudrait nécessairement étudier en français uniquement. Puisque nos langues sont écrites, elles sont instrumentées, on peut écrire tout ce que l'on veut aujourd'hui. Moi, je crois qu'il faut continuer les recherches, approfondir ce qui existe déjà et mettre beaucoup d'accents sur la formation des enseignants, sur la transcription, parce que tout le monde aujourd'hui peut être alphabétisé. Donc, il faut revaloriser notre langue. Nous avons des animateurs d'alphabétisation qui n'ont pas été à l'école, il faut les prendre, il faut puiser là-*

dans (sic) quand cela est nécessaire, il y a des élites parmi ces gens qu'on utilise pour combler le déficit d'enseignants souvent. Ça, c'est des propositions que nous, on fait souvent et parmi les animateurs que nous, nous avons par exemple qui ont eu un certain niveau, à la faveur du recrutement des contractuels, nous avons des gens qui ont été recrutés avec le niveau DEF et qui donnent entière satisfaction dans leur classe. Moi, je crois qu'il faut mettre l'accent sur la formation des gens dans leur langue et perpétuer la formation continue des enseignants, je crois que ça va marcher. » Les propositions les plus récurrentes pour un perfectionnement de l'école bilingue concernent la sensibilisation des parents d'élèves, la formation des maîtres, la dotation des écoles en manuels scolaires et le suivi des pratiques pédagogiques des maîtres par les conseillers du CAP. Ces différentes propositions sont développées dans ce discours d'un conseiller pédagogique du CAP : « Bon, ce que je propose, c'est une grande sensibilisation au niveau des parents, au niveau des maîtres parce qu'il y a des maîtres qui n'ont pas adhéré encore et c'est ça le problème. Les maîtres n'ont pas adhéré, les parents n'ont pas adhéré, même la volonté politique qu'il y avait autour de l'enseignement des langues est en train de s'émousser. Nous, nous pensons que l'accompagnement des autorités dans cet enseignement est en train de disparaître. Donc, il faut les sensibiliser, il faut que l'Etat s'engage, il faut que les écoles soient dotées (...). Si chacun devait se débrouiller, souvent c'est des traductions terre à terre, c'est des traductions qui ne tiennent pas, ça ne peut pas aller, moi, je crois que pour réussir ça, il faut qu'on revienne à ce qu'on avait fait et produire suffisamment de documents, former les maîtres pendant les vacances. Même quand on formait souvent, c'était en pleine année scolaire, donc souvent, on pouvait perdre un trimestre parce qu'il fallait faire le niveau 1, le niveau 2 et le niveau 3 pour que les maîtres retournent enseigner, image en ce temps ce qui se passe dans les classes. Donc, faire les formations pendant des moments adéquats et avec le nombre de jours qu'il faut pour permettre à ces enfants d'apprendre et faire le suivi. Il faut aussi mettre les observateurs dans les conditions pour qu'ils puissent suivre ces maîtres. En ce moment, je pense qu'on peut atteindre les objectifs que nous visons par rapport à l'enseignement bilingue. »

Concernant la politique éducative de l'Etat, les administrateurs scolaires du CAP et de l'académie, ont la conviction que l'école au Mali a un problème de choix des méthodes pédagogiques. Cette analyse faite par la majorité des conseillers interviewés, est ainsi évoquée par un conseiller de l'académie de la façon suivante : « *la politique de l'Etat en matière d'éducation, vous savez, il y a quelque chose qui..., nous sommes à 50 ans d'indépendance,*

de 1960 jusqu'aujourd'hui 51 ans, moi je pense qu'il est temps que le Mali trouve sa voie, nous avons fait beaucoup de(...), regardez, nous formateurs, c'est au moment où on s'est dit qu'on a bien maîtrisé les pratiques de la pédagogie convergente, qu'on a mis la pédagogie convergente de côté et on a amené l'approche curriculaire par compétence. Il faudrait laisser, n'est-ce pas, chaque fois que nous cherchons une nouvelle méthode, il faudrait laisser les gens s'approprier la méthode, il faudrait laisser les gens bien pratiquer la méthode et seulement l'améliorer. Mais qu'est-ce qu'on remarque, chaque fois qu'une nouvelle méthode arrive, les gens n'ont même pas le temps de bien généraliser ça, on enlève, on amène une nouvelle méthode. Bon, cela peut dénoter du souci que nos dirigeants ont pour l'amélioration des apprentissages à l'école. Mais je crois qu'il faut choisir parmi les nombreuses méthodes expérimentées, choisir une et la développer, l'améliorer de façon définitive sinon tant qu'on va tanguer entre les différentes méthodes d'apprentissage, on ne va pas s'en sortir. Voilà, c'est ça ma position face à la politique éducative de notre pays. »

Pour d'autres, il y a un véritable décalage entre les textes et leur application. C'est ce qu'explique cet interviewé : *« Bon, la politique de l'Etat en matière d'éducation au Mali, les textes sont très bons, je l'ai dit, mais c'est l'application... Souvent, moi, je me demande si ce n'est pas deux tendances, ceux qui écrivent et ceux qui doivent appliquer. Donc, du point de vue écriture, nos textes sont très bons. Mais il faut qu'on revoie l'application de nos textes. Tout a été dit, depuis le forum sur le curriculum, le forum sur l'éducation est revenu là-dessus. L'Etat est en train de mettre en application ces résolutions, mais ça tarde et pendant ce temps c'est des trous dans l'apprentissage et ça décourage. Voilà le problème. »*

De façon générale, les discours des directeurs et des conseillers de l'académie et du CAP indiquent que l'enseignement/apprentissage bilingue qui permet aux élèves de garder leur identité et à notre pays de parvenir aux finalités de son système éducatif mérite d'être pérennisé. Pour cela, il faut la sensibilisation des parents d'élèves, la formation des maîtres, la dotation des écoles en manuels scolaires et le suivi des pratiques pédagogiques des maîtres par les conseillers du CAP. S'agissant de la politique éducative du Mali, ces administrateurs scolaires estiment non seulement que l'école malienne a un problème de choix des méthodes pédagogiques mais aussi qu'il y a un véritable décalage entre les textes et leur application. Ils proposent à l'Etat malien de faire un choix définitif de la méthode pédagogique qui resterait durable et pérenne au lieu de « tanguer » entre les innovations pédagogiques incessamment. Ils demandent également que les textes soient appliqués afin qu'il y ait une harmonie dans les pratiques d'enseignement/apprentissage.

8 .14. Synthèses des différentes propositions des enquêtes

A l'issue de cette étude, les propositions ci-dessous ont été formulées :

En termes de besoins de formation

- former les élèves-maîtres des IFM dans l'approche curriculaire par compétence.
- accroître la formation continue des maîtres en révisant ses modalités et sa durée.
- examiner la langue première du maître qui doit être en conformité avec celle qu'il enseigne aux élèves.

Relativement à l'équipement

- doter les CAP de moyens financiers, matériels et humains afin de permettre aux conseillers de faire des suivis réguliers dans les écoles.
- produire des manuels scolaires en langues nationales et français adaptés au curriculum.
- doter les écoles de matériels pédagogiques et didactiques notamment les lexiques du songhay, les guides du maître du curriculum, les livres de songhay pour les élèves, etc.
- instrumenter la langue nationale avec des livres de grammaire, des dictionnaires, etc.

S'agissant de la communication :

- sensibiliser les parents d'élèves sur la qualité des apprentissages à travers l'école bilingue.

Relativement à l'évaluation

- capitaliser des résultats de recherches et leur adoption aux besoins de l'enseignement/apprentissage conformément au curriculum

En matière de politique éducative :

- généraliser l'approche curriculaire par compétence dans toutes les écoles fondamentales du premier cycle.
- poursuivre l'enseignement/apprentissage bilingue au second cycle.
- créer un cadre de pérennisation des innovations pédagogiques en vigueur dans l'enseignement fondamental.

En termes de politique linguistique

- revaloriser la langue nationale en développant une attitude positive envers elle.

IX. VERIFICATION DES HYPOTHESES

9.1. Hypothèse générale

Les pratiques d'enseignement/apprentissage bilingues en milieu songhay dans les classes du troisième niveau de l'enseignement fondamental souffrent d'insuffisances dans l'application des démarches pédagogiques de l'approche curriculaire par compétence.

L'analyse des données collectées nous a révélé les insuffisances suivantes :

- La formation des maîtres constitue un problème majeur pour l'école bilingue car l'unique stratégie de formation des enseignants, utilisée pour doter les classes bilingues, est la formation continue. Celle-ci reste irrégulière et limitée dans sa durée.
- Parmi les maîtres des écoles bilingues songhay-français, certains n'ont pas la langue songhay comme langue première, ils ne l'ont apprise, pour certains, qu'au cours des cinq dernières années comme le prouve le tableau N°25.
- les maîtres n'adoptent pas les mêmes méthodes dans leur enseignement. Pendant que certains usent des méthodes actives, d'autres utilisent plutôt la méthode « classique ».
- les parents d'élèves n'ont pas été bien sensibilisés au bien-fondé des pratiques d'enseignement/apprentissage bilingues.
- L'insuffisance des moyens matériels notamment le matériel pédagogique nécessaire au maître pour dispenser son cours, les livres en langue songhay pour les élèves, etc. que prouvent les tableaux N°74 et 75.

Il apparaît clairement alors, que les pratiques d'enseignement/apprentissage bilingues en milieu songhay dans les classes du troisième niveau de l'enseignement fondamental du CAP de Gao regorgent d'importantes insuffisances dans l'application des démarches pédagogiques de l'approche curriculaire par compétence.

Notre hypothèse générale est donc confirmée.

9.2. Hypothèses spécifiques

Les enseignants ont recours à des pratiques pédagogiques liées à l'approche curriculaire par compétence

Les tableaux N°32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41 et 42 démontrent que la majeure partie des enseignants enquêtés ont recours à des pratiques pédagogiques liées à l'approche curriculaire par compétence. Cependant, un certain nombre d'entre eux n'y ont pas recours. Ces réfractaires n'ont pas de fiches de préparation pour certains, ils utilisent la méthode dite « classique » pour d'autres.

Notre première hypothèse spécifique est confirmée en partie seulement.

Les acteurs de l'école manifestent une perception favorable à l'enseignement/apprentissage bilingue

Les attitudes des maîtres vis-à-vis de l'école bilingue sont mitigées. Tandis que certains soutiennent que le bilinguisme scolaire favorise la facilité dans les apprentissages, d'autres conçoivent au contraire qu'il baisse le niveau des élèves en français.

Les directeurs d'écoles dans leur grande majorité sont favorables à l'école bilingue. Pour eux, elle est un moyen de facilitation des apprentissages qui permet aussi l'épanouissement des élèves, leur socialisation et leur esprit d'ouverture.

Les parents d'élèves sont quant à eux réticents à l'enseignement/apprentissage bilingue.

Notre deuxième hypothèse spécifique est confirmée également en partie.

Le bilinguisme améliore le niveau d'apprentissage des élèves

Le premier bénéfice que les élèves tirent de l'enseignement/apprentissage bilingue est lié au fait que les difficultés de chacun d'eux sont prises en compte par le maître. Le deuxième est la facilité de communication qu'il confère à l'élève et un troisième bénéfice est que dans l'approche curriculaire par compétence les élèves s'adonnent à des tâches qui leur permettent de participer à leur propre apprentissage.

Notre troisième hypothèse spécifique est entièrement confirmée.

L'enseignement/apprentissage tel qu'il est pratiqué en milieu songhay est buté à des obstacles liés au bilinguisme.

Les obstacles liés au bilinguisme dans l'enseignement/apprentissage bilingue tel qu'il est pratiqué en milieu songhay se résument comme suit :

- Les tableaux N° 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40 et 41 prouvent que parmi les enseignants, certains dispensent les cours dans les deux langues mais de façon généralement variée (alternance codique songhay-français, diglossie songhay-français), d'autres, par contre, usent exclusivement du français ou du songhay.
- Les tableaux N° 29, 30, 31 montrent que parmi les élèves, quelques-uns, même s'ils sont en nombre réduit, n'ont pas la langue songhay pour langue première, encore moins pour langue des parents. Ce constat pose la problématique du choix de la langue d'enseignement qui peut s'avérer difficile dans les zones multilingues comme Gao.
- Autant nos observations que les déclarations des maîtres interviewés montrent que le problème des élèves en songhay aussi bien en 5^{ème} année qu'en 6^{ème} demeure la longueur vocalique et la gémination.
- En français, la difficulté majeure des élèves réside dans les digrammes d'autant plus que dans cette langue, les digrammes ch, sh, sch, gn matérialisent un seul son, ce qui n'est pas le cas en songhay.
- Un autre embarras des élèves en français, de l'avis de tous les maîtres interviewés, concerne le genre, la conjugaison et l'accord de l'adjectif démonstratif. En songhay le genre n'est pas grammaticalement exprimé.

Notre quatrième hypothèse est donc confirmée.

CONCLUSION

Le Mali, toujours attentif à la qualité de son système éducatif, cherche les voies et les moyens pour son perfectionnement. C'est dans ce cadre que l'école bilingue a vu le jour à travers d'abord la pédagogie convergente, puis l'approche curriculaire par compétence. L'enseignement/apprentissage bilingue basé sur cette approche comporte à l'évidence de nombreux atouts et ceci à divers niveaux. Plusieurs études ont prouvé qu'il tient compte des besoins, des intérêts, des attentes, des motivations des apprenants ainsi que de leur stade de développement psychologique et intellectuel. C'est un enseignement/apprentissage qui propose des objectifs clairement définis, réalistes et accessibles à tous les apprenants. Elle s'adapte au rythme de chacun et lui donne aussi les moyens de les atteindre et les outils de les évaluer s'il les a atteints. Il agit aussi bien sur les représentations que sur les pratiques. Au niveau des pratiques, il stimule autant les compétences linguistiques que disciplinaires.

Cependant, force est de constater que cette utilisation des langues nationales dans l'enseignement formel au Mali induit des émotions fortes qui se manifestent par des positions extrêmes d'adhésion ou de rejet. Ainsi, notre étude a révélé que parmi les élèves, les maîtres, et les administrateurs scolaires, il n'y a pas d'unanimité sur la nécessité de l'enseignement/apprentissage bilingue. Toutefois, elle a montré par le truchement des interviews de directeurs d'écoles, de conseillers pédagogiques du CAP et de l'académie que l'approbation et la collaboration des parents d'élèves qui auparavant étaient très circonspects à l'école bilingue, se développent actuellement.

Les réticences à l'encontre de l'enseignement/apprentissage bilingue sont liées aux différentes difficultés que rencontre l'application correcte de cette méthode. Au nombre de ces obstacles, il y a le décalage entre la formation théorique des enseignants et leurs pratiques en classe. En effet, les maîtres ne reçoivent pas une formation initiale dans l'approche curriculaire par compétence, les seules qu'ils acquièrent pour enseigner dans cette méthode demeurent les formations continues qui de surcroît ne sont ni régulières ni de longue durée. D'ailleurs, elles ne sont pas suffisamment appréciées de nos enquêtés en terme de qualité. Cette insuffisance dans la formation des maîtres est facteur souvent d'irrespect des principes du curriculum par le corps enseignant dans l'animation du cours ou parfois dans la planification de l'unité d'apprentissage. Ce faisant, nous assistons à une divergence dans les approches pédagogiques des maîtres, ce qui traduit le manque de cohésion et d'harmonie sur ce plan dans les écoles utilisant l'approche curriculaire par compétence. En outre, dans les évaluations, la pratique de

l'auto-évaluation par les élèves et les occasions d'appréciation des activités par leurs pairs, les parents, la communauté et les partenaires sociaux ne sont pas respectées par tous les maîtres.

La pénurie en matériels pédagogiques et didactiques dans les écoles bilingues est également un constat amer, reconnu de nos enquêtes.

Afin de permettre la pérennité de l'enseignement/apprentissage bilingue au sein du CAP de Gao en particulier et dans toutes les écoles bilingues du pays en général, il est important que l'Etat s'engage pleinement dans la mise en œuvre effective des différentes innovations pédagogiques en vigueur dans le système éducatif. Pour cela, il faut un suivi pédagogique permanent grâce auquel les maîtres pourront créer dans la salle de classe des activités et des interactions permettant aux élèves de se sentir à l'aise et d'avoir confiance en leurs moyens. Ce travail de suivi va amener le corps enseignant, dans le cadre de l'évaluation des élèves, à promouvoir à la fois des démarches d'évaluation ordinaires et spécifiques, de manière à mettre en évidence les bénéfices généraux et particuliers de l'enseignement bilingue.

Le renforcement de la supervision des activités de formation et de suivi liées au curriculum est également nécessaire. Pour ce faire, l'Etat malien doit non seulement agir en direction de la formation continue des enseignants mais aussi viser la mise en place d'une formation initiale en didactique du bilinguisme dans les écoles de formation des maîtres. Il est aussi important de produire des manuels scolaires en langues nationales. Sans oublier qu'il faut, dans le cadre du curriculum, diffuser dans toutes les écoles en nombre important les programmes et les guides des maîtres. Les projets d'enseignement bilingue nécessitent un appui financier conséquent de la part des autorités. Ce qui va permettre au CAP de jouer pleinement son rôle de supervision et de contrôle.

BIBLIOGRAPHIE

BAKER Colin (2000): A parents' and teachers' guide to bilingualism, Clevedon: Multilingual Matters, glossaire, 2e édition.

BAKER Colin, PRYS JONES Sylvia (1998): Encyclopedia of bilingualism and bilingual education Clevedon: Multilingual Matters.

BELLONCLE Guy (1984) : La question éducative en Afrique, Paris, Khartala.

BERBAUM Jean (1999) : Apprentissage et formation, que sais-je ? Paris, édition actualisée, PUF.

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

CLEMENT, R., (1980) : « Ethnicity, contact and communicative competence in a second language », in Language: Social psychological perspectives, Oxford, Pergamon Press, p. 147-169.

CROUET, M.; WAMBACH, M. (1994) : La pédagogie convergente à l'école fondamentale. Bilan d'une recherche-action (Ségou – République du Mali), Belgique, CIAVER.

CUMMINS, James, (1979): « Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children », in Review of Educational Research, n°49, p. 222- 251.

DELAFOSSÉ (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.

DOUMBIA Amadou Tamba (2000): « L'enseignement du bambara selon la pédagogie convergente au Mali : théorie et pratiques », Nordic Journal of African Studies 9(3) p. 98-107

DUBOIS Jean (1994) : Dictionnaire de la linguistique et des sciences du langage, Paris, Larousse.

DUNKIN M. J. (1986). « Concepts et modèles dans l'analyse des processus d'enseignement ». In M.Crahay & D.Lafontaine (Eds.), L'art et la science de l'enseignement. Bruxelles: Labor, p. 39-80.

ERICSON D. P. & ELLETT F. S. (1987). « Teacher accountability and the causal theory of teaching ». *Educational Theory*, vol. 37, n° 3, p. 277-293.

FERGUSON Charles (1959), Diglosia, world, P. 15 ; cité ici dans Calvet Louis-Jean (2009), la sociolinguistique, que sais-je, PUF, Paris.

GAGE N. L. (1963). « Paradigms for research on teaching ». In N. L. Gage (Ed.), *Handbook of research on teaching* (1re éd.). New York : McNally, p. 94-141.

GARDNER, R.C., Lambert, W.E., (1972), Attitudes and motivation in second language learning, Rowley, Newbury House.

GREENBERG Joseph (1963): "The Languages of Africa" (*International Journal of American Linguistics* 29.1), Bloomington, Indiana, Indiana University Press.

HACQUARD et A. DUPUIS-YACOUBA (1917) : Essai pratique de méthode pour l'étude de la langue songoi, Paris.

Haidara Youssouf M. (2004) « Didactique des langues nationales en convergence avec la didactique des langues partenaires » In. Agence universitaire de la francophonie, Penser la francophonie : concepts, actions et outils linguistiques : actes des premières Journées scientifiques communes des réseaux de chercheurs concernant la langue - Ouagadougou 31 mai-1er juin 2004 Paris : Éditions des Archives Contemporaines, p. 439-463.

HALAOUI Nazam coord., BALIMA Pierre, HAIDARA Youssouf (2009): L'éducation bilingue en Afrique subsaharienne : enseignement dans deux langues : Burkina Faso, Congo-Kinshasa, Guinée, Mali, Niger et Sénégal, Paris : OIF : Organisation internationale de la francophonie.

HEUGH, Kathleen (2003): Language Policy and Democracy in South Africa. The Prospects of Equality within Rights-based Policy and Planning, Stockholm, Stockholm University Centre for Research on Bilingualism.

JARDEL Jean-Pierre (1979) : « De quelques usages des concepts de « bilinguisme » et de « diglossie » » in Plurilinguisme : Normes, situations, stratégies. G. Manessy et P. Wald (eds) Paris, L'Harmattan.

LAGACHE D. (1955), Psychanalyse, Paris, PUF.

LEGENDRE R. (1993) : Dictionnaire actuel de l'éducation. Montréal/Paris : Guérin/Eska.

LIETTI Anna (2006) : Pour une éducation bilingue : guide de survie à l'usage des petits Européens, Lausanne : Favre, Paris : Payot.

MACKEY W.F (1968): «The description of Bilingualism » in J.A Fishman Readings in the sociology of language, P.554-584.

MEN, Loi n° 99-046 du 28/12/99 portant loi d'orientation sur l'éducation.

NICOLAÏ Robert (1977) : « Sur l'appartenance du songhay », Annales de la faculté des lettres de Nice, 28, pp. 129-145.

NICOLAÏ Robert (1990) : Parentés linguistiques (à propos du songhay), Paris, CNRS

NOT L. (1987). Enseigner et faire apprendre. Toulouse : Privat.

Noyau C. (1998b) : Temporalité et récit dans l'acquisition du langage en situation bilingue. LINX 38, 7-18.

NOYAU C. (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, p. 93-106.

PROST A. (1956) : La langue soney et ses dialectes, 1956, IFAN, Dakar.

SCHEFFLER I. (2003) : Le langage de l'éducation (Trad. M. Le Du). Paris : Klincksieck.

TABOURET-KELLER A. (1972) : « Plurilinguisme et interférences » in A. Martinet, la linguistique, Paris, Edit. Denoël, P. 305-310

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

TREFAULT Thierry (1999) :L'école malienne à l'heure du bilinguisme : deux écoles rurales de la région de Ségou, Paris : Didier Érudition.

TABLE DES MATIERES

| | |
|--|----|
| RESUME..... | I |
| ABSTRACT | X |
| INTRODUCTION..... | 1 |
| I. JUSTIFICATION ET INTERET SCIENTIFIQUE | 5 |
| II. PROBLEMATIQUE..... | 5 |
| 2. 1. QUESTIONS DE RECHERCHE..... | 8 |
| 2.1.1. Question générale..... | 8 |
| 2.1.2. Questions spécifiques | 8 |
| 2.2. OBJECTIFS..... | 8 |
| 2.2.1. Objectif général | 8 |
| 2.2.2. Objectifs spécifiques | 8 |
| 2.3. HYPOTHESES | 9 |
| 2.3.1. Hypothèse générale | 9 |
| 2.3.2. Hypothèses spécifiques | 9 |
| PREMIERE PARTIE: CADRE CONCEPTUEL ET THEORIQUE..... | 10 |
| III. DEFINITION DES CONCEPTS | 11 |
| 3.1. L'enseignement | 12 |
| 3.2. L'apprentissage | 13 |
| 3.3. Le bilinguisme..... | 14 |
| 3.4. La compétence..... | 17 |
| 3.5. La pédagogie convergente..... | 18 |
| 3.6. Le curriculum | 19 |
| 3.7. L'approche curriculaire par compétence | 21 |
| 3.8. La langue songhay..... | 22 |
| 3.8.1. La localisation géographique..... | 22 |
| 3.8.2. L'alphabet..... | 22 |
| 3.8.3. L'orthographe..... | 23 |
| 3.8.3.1. Les règles phonologiques | 23 |
| 3.8.3.2. Les règles morphosyntaxiques | 23 |
| IV. REVUE DE LA LITTERATURE..... | 25 |
| V. THEORIES..... | 33 |
| 5.1. Les théories de l'enseignement et de l'apprentissage..... | 33 |
| 5.1.1. La Théorie béhavioriste..... | 33 |
| 5.1.2. La théorie constructiviste | 34 |
| 5.1.3. La théorie socioconstructiviste | 36 |

| | |
|--|----|
| 5.2. Les théories du bilinguisme..... | 37 |
| 5.2.1. La théorie de l'interdépendance développementale | 37 |
| 5.2.2. La théorie du double seuil de compétence bilingue | 38 |
| 5.2.3. La théorie de la double contradiction de l'apprenant | 38 |
| VI. METHODOLOGIE..... | 40 |
| 6.1. Nature de l'étude..... | 40 |
| 6.2. Site de l'étude | 40 |
| 6.3. Outils | 40 |
| 6.4. Echantillonnage | 40 |
| 6.5. Corpus | 42 |
| 6.6. Méthodes | 42 |
| 6.7. Comparaisons | 42 |
| 6.8. Période d'étude..... | 43 |
| 6.9. Analyse des données | 43 |
| 6.10. Limites du travail..... | 43 |
| DEUXIEME PARTIE: CADRE PRATIQUE..... | 44 |
| VII. PRESENTATION DU MILIEU D'ETUDE..... | 45 |
| 7.1. Caractéristiques physiques de la région de Gao | 45 |
| 7.2. Organisation administrative | 45 |
| 7.3. Démographie | 46 |
| 7.4. Education..... | 48 |
| 7.4.1. Population scolarisée..... | 48 |
| 7.4.2. CAP de Gao..... | 50 |
| VIII. ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS..... | 51 |
| 8.1. Caractéristiques des écoles enquêtées | 51 |
| 8.2. Formation pédagogique des maîtres..... | 55 |
| 8.3. Maîtrise de la langue nationale par les maîtres..... | 62 |
| 8.4. Maîtrise de la langue nationale par les élèves | 64 |
| 8.5. Pratiques pédagogiques utilisées par les maîtres..... | 65 |
| 8.6. Attitudes des élèves vis-à-vis des deux langues | 74 |
| 8.7. Attitudes des enseignants vis-à-vis de l'enseignement/ apprentissage bilingue..... | 76 |
| 8.8. Attitudes des administrateurs scolaires vis-à-vis de l'enseignement/ apprentissage bilingue.... | 77 |
| 8.9. Attitudes des parents d'élèves vis-à-vis de l'école bilingue..... | 78 |
| 8.10. Niveau des élèves | 81 |
| 8.11. Techniques d'évaluation..... | 89 |
| 8.12. Disponibilité des ressources humaines et matérielles..... | 92 |

| | |
|--|-----|
| 8.13. Propositions pour améliorer les pratiques de l'enseignement/apprentissage bilingue | 96 |
| 8.13.1. Propositions des maîtres | 96 |
| 8.13.2. Propositions des directeurs | 97 |
| 8.13.3. Propositions des administrateurs du CAP et de l'académie | 99 |
| 8.14. Synthèses des différentes propositions des enquêtés..... | 102 |
| IX. VERIFICATION DES HYPOTHESES..... | 103 |
| 9.1. Hypothèse générale | 103 |
| 9.2. Hypothèses spécifiques | 104 |
| CONCLUSION | 106 |
| BIBLIOGRAPHIE | 108 |
| ANNEXES | |

ANNEXES

ANNEXE 1 : QUESTIONNAIRE/MAITRES

Commune :Ecole :classe.....

1. Age

- a) Moins de 25 ans
- b) Entre 25 et 35 ans
- c) Entre 35 et 45 ans
- d) Plus de 45 ans

2. Sexe

- a) Masculin
- b) Féminin

3. Niveau de formation

- a) Niveau DEF
- b) Niveau CAP/BT
- c) Sortant IFM /IPEG
- d) Autre

4. Statut

- a) Fonctionnaire
- b) Contractuel enseignant de formation
- c) Contractuel non enseignant de formation relevant de la SARPE
- d) Autre

5. Avez-vous bénéficié d'une formation initiale en songhay ?

- a) Oui
- b) Non

6. Avez-vous bénéficié d'une formation continue au cours de votre carrière d'enseignant ?

- a) Plus de cinq formations
- b) Entre cinq et trois formations
- c) Moins de trois formations
- d) Aucune formation

7. Relation vis à vis de la langue songhay

- a) Langue maternelle
- b) Langue apprise il y a moins de 5 ans
- c) Langue apprise il y a entre 5 et 10 ans
- d) Langue apprise il y a plus de 10 ans

8. Utilisez-vous le guide de lecture et de transcription de la langue nationale ?

- a) Toujours
- b) Souvent
- c) Rarement
- d) Jamais

9. Utilisez-vous un livre de grammaire de la langue nationale ?

- a) Toujours
- b) Souvent
- c) Rarement

d) Jamais

10. Avez-vous une bonne maîtrise du guide des maîtres ?

a) Très bonne maîtrise

b) Bonne maîtrise

c) Maîtrise peu

d) Ne maîtrise pas du tout

11. Dans quelle (s) langue(s) dispensez-vous vos cours ?

a) Français

b) Songhay

c) Les deux au cours d'une même leçon

d) Les deux dans des leçons séparées

12. Quel est le niveau global des élèves en songhay ?

a) Excellent

b) Bon

c) Pas assez bon

d) Nul

13. Quel est le niveau global des élèves en français ?

a) Excellent

b) Bon

c) Pas assez bon

d) Nul

14. Quel est le degré de participation des élèves au cours en songhay ?

a) Très bonne participation

b) Bonne participation

c) Pas assez bonne participation

d) Ne participent pas du tout

15. Quel est le degré de participation des élèves au cours en français ?

a) Très bonne participation

b) Bonne participation

c) Pas assez bonne participation

d) Ne participent pas du tout

16. Quel est le niveau des élèves en compréhension orale en songhay ?

a) Excellent

b) Bon

c) Pas assez bon

d) Nul

17. Quel est le niveau des élèves en compréhension orale en français ?

a) Excellent

b) Bon

c) Pas assez bon

d) Nul

18. Quel est le niveau des élèves en compréhension écrite en songhay?

a)Excellent

- b) Bon
- c) Pas assez bon
- d) Nul

19. Quel est le niveau des élèves en compréhension écrite en français ?

- a) Excellent
- b) Bon
- c) Pas assez bon
- d) Nul

20. Quel est le niveau des élèves en production orale en songhay ?

- a) Excellent
- b) Bon
- c) Pas assez bon
- d) Nul

21. Quel est le niveau des élèves en production orale en français ?

- a) Excellent
- b) Bon
- c) Pas assez bon
- d) Nul

22. Nul Quel est le niveau des élèves en production écrite en songhay ?

- a) Excellent
- b) Bon
- c) Pas assez bon
- d) Nul

23. Quel est le niveau des élèves en production écrite en français ?

- a) Excellent
- b) Bon
- c) Pas assez bon
- d) Nul

24. Êtes-vous plus à l'aise en songhay qu'en français

- a) Oui
- b) Non

25. Préférez-vous le cours en français au cours en langue nationale ?

- a) Oui
- b) Non

Pourquoi ?

ANNEXE 2 : QUESTIONNAIRE/ELEVES

Commune :.....Ecole :.....classe :.....

1. Age

- a) Moins de 11 ans
- b) Entre 11 et 12 ans
- c) Entre 13 et 14 ans
- d) Plus de 14 ans

2. Sexe

- a) Masculin
- b) Féminin

3. Relation vis à vis de la langue songhay

- a) Langue maternelle
- b) Langue apprise il y a moins de 3 ans
- c) Langue apprise il y a plus de trois ans
- d) Non locuteur du songhay

4. Langue du père

- a) Songhay
- b) Bamabara
- c) Français
- d) Autre

5. Langue de la mère

- a) Songhay
- b) Bamabara
- c) Français
- d) Autre

6. Dans quelle (s) langue(s) votre maître dispense ses cours ?

- a) Français
- b) Songhay
- c) Les deux simultanément
- d) Les deux séparément

7. Quel est votre comportement en classe quand le maître dispense son cours en songhay ?

- a) Distract
- b) Ennuyé
- c) Concentré
- d) Content

8. Quel est votre comportement en classe quand le maître dispense son cours en français ?

- a) Distract

- b) Ennuyé
- c) Concentré
- d) Content

9. Lisez-vous un livre de songhay en dehors de l'école?

- a) Toujours
- b) Souvent
- c) Rarement
- d) Jamais

10. Lisez-vous un livre de français en dehors de l'école?

- a) Toujours
- b) Souvent
- c) Rarement
- d) Jamais

11. Etes-vous plus à l'aise en songhay qu'en français ?

- a) Oui
- b) Non

12. Quel est votre niveau global dans les matières dispensées en langue songhay ?

- a) Excellent
- b) Bon
- c) Pas assez bon
- d) Nul

13. Quel est votre niveau global dans les matières dispensées en français ?

- a) Excellent
- b) Bon
- c) Pas assez bon
- d) Nul

14. Quel est votre degré de participation au cours en songhay ?

- a) Très bonne participation
- b) Bonne participation
- c) Pas assez bonne participation
- d) Ne participe pas du tout

15. Quel est votre degré de participation au cours en français ?

- a) Très bonne participation
- b) Bonne participation
- c) Pas assez bonne participation
- d) Ne participe pas du tout

16. Quel est votre niveau en compréhension orale en songhay ?

- a) Excellent
- b) Bon

- c) Pas assez bon
- d) Nul

17. Quel est votre niveau en compréhension orale en français ?

- a) Excellent
- b) Bon
- c) Pas assez bon
- d) Nul

18. Quel est votre niveau en compréhension écrite en songhay ?

- a)Excellent
- b) Bon
- c) Pas assez bon
- d) Nul

19. Quel est votre niveau en compréhension écrite en français ?

- a) Excellent
- b) Bon
- c) Pas assez bon
- d) Nul

20. Quel est votre niveau en production orale en songhay ?

- a)Excellent
- b) Bon
- c) Pas assez bon
- d) Nul

21. Quel est votre niveau en production orale en français ?

- a) Excellent
- b) Bon
- c) Pas assez bon
- d) Nul

22. Quel est votre niveau en production écrite en songhay ?

- a) Excellent
- b)Bon
- c)Pas assez bon
- d) Nul

23. Quel est votre niveau en production écrite en français ?

- a) Excellent
- b) Bon
- c) Pas assez bon
- d) Nul

24. Préférez-vous le cours en français au cours en langue nationale ?

a) Oui

b) Non

Pourquoi ?

25. Aimez-vous votre langue maternelle ?

a) Oui

b) Non

Pourquoi ?

26. Aimez-vous la langue de vos parents ?

a) Oui

b) Non

Pourquoi ?

ANNEXE 3 : GUIDE D'ENTRETIEN/MAÎTRES

Commune :Ecole :classe :

1. Est-ce que vous préparez une fiche de leçon ?

- Oui non

Si oui, dans quelle (s) langue (s) la faites-vous ?

.....

Comment la faites-vous ?

.....

.....

2. Comment procédez-vous pour dispenser les cours ? (explication au détail, si possible avec des exemples)

.....

.....

3. Comment planifiez-vous l'unité d'apprentissage ?

- Planification hebdomadaire Planification hebdomadaire et journalière
 planification mensuelle aucune planification

4. Cochez les techniques d'animation que vous utilisez quand vous enseignez en songhay

- Le travail de groupe l'enquête la recherche collective d'idée Le jeu de rôle
 la visite de site autre technique aucune technique

5. Cochez les techniques d'animation que vous utilisez quand vous enseignez en français

- Le travail de groupe l'enquête la recherche collective d'idée Le jeu de rôle
 la visite de site autre technique aucune technique

6. Cochez les formes d'évaluation que vous pratiquez en songhay

- Evaluation formative évaluation sommative l'auto-évaluation par les élèves
 appréciations des activités et performances des élèves par les parents, la communauté et les partenaires sociaux.

7. Cochez les formes d'évaluation que vous pratiquez en français

- Evaluation formative évaluation sommative l'auto-évaluation par les élèves
- appréciations des activités et performances des élèves par les parents, la communauté et les partenaires sociaux.

8. Cochez les instruments dont vous disposez pour évaluer en songhay

- Grille d'observation grille d'auto-évaluation par les pairs bilan d'apprentissage
- bulletin scolaire

9. Cochez les instruments dont vous disposez pour évaluer en français

- Grille d'observation grille d'auto-évaluation par les pairs bilan d'apprentissage
- bulletin scolaire

10. Dans la transcription de la langue nationale par les élèves, cochez les éléments qui leur posent problème

- L'alphabet l'identification consonne/ voyelle la gémination la longueur vocalique la nasalisation

11. Parmi les aspects morphologiques ci-dessous, cochez les éléments que les élèves ont du mal à comprendre en songhay

- Les types de mots (nom, verbe, déterminants, adverbes, adjectifs, préposition) la dérivation la composition la forme nominale la forme verbale

12. Parmi les aspects morphologiques ci-dessous, cochez ce que les élèves ont du mal à comprendre en français

- Les types de mots (nom, verbe, déterminants, adverbes, adjectifs, préposition) la dérivation la composition la forme nominale la forme verbale

13. Au niveau syntaxique, quelles sont leurs difficultés ?

.....
.....
.....

14. Que pensez-vous des pratiques d'enseignement et d'apprentissage dans les deux langues ?

.....
.....
.....

15. Que proposeriez-vous pour améliorer les pratiques de l'enseignement /apprentissage bilingue ?

ANNEXE 4 : GUIDE D'ENTRETIEN/ DIRECTEURS D'ÉCOLES

Commune :Ecole :

1. Nom de l'établissement.....
2. Année de création.....
3. Effectif.....
4. Nombre d'enseignants.....
5. Nombre de salles de classe.....
6. Age du directeur :Sexe F M

7. Niveau de formation : sortant IFM/IPEG/ENSec Autre
8. Grade.....
9. Année de nomination.....
10. Etes-vous favorable aux pratiques d'enseignement /apprentissage bilingue ?
Si oui, pourquoi ?

.....
Si non, pourquoi ?

11. Pensez-vous que les enseignants sont bien formés pour appliquer l'approche
curriculaire en classe ?

12. Disposez-vous de moyens matériels nécessaires vous permettant d'enseigner le
songhay dans votre établissement ?

13. Quelle est selon vous l'attitude des parents d'élèves vis-à-vis de l'école bilingue ?

14. Que proposeriez-vous pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage du songhay
concomitamment avec le français ?

ANNEXE 5 : GUIDE D'ENTRETIEN/ DIRECTEUR DE L'ACADEMIE, DU CAP ET LEURS CONSEILLERS

1. Age : Sexe F M

2. Niveau de formation : Maîtrise sortant IFM/IPEG /ENSec Autre

3. Grade.....

4. Année de nomination.....

5. Etes-vous favorable aux pratiques d'enseignement /apprentissage bilingue ?

Si oui, pourquoi ?

.....
Si non, pourquoi ?

.....
6. Pensez-vous que les enseignants du CAP de Gao sont bien formés pour appliquer l'approche curriculaire en classe ?

.....
7. Le CAP dispose-t-il de moyens matériels nécessaires permettant d'enseigner le songhay ?

.....
8. Quelle est selon vous l'attitude des parents d'élèves vis-à-vis de l'école bilingue ?

.....
9. Que proposeriez-vous pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage du songhay concomitamment avec le français ?

.....
10. Que pensez-vous de la politique de l'Etat en matière d'éducation ?

.....

ANNEXE 6 : GRILLE D'OBSERVATION DES ACTIVITES PEDAGOGIQUES

Commune :Ecole :Classe.....

Légende :

1= oui 2=non 3= songhay 4=français 5= alternance codique ou code switching songhay/français 6= Matières du curriculum 7= Matières de l'enseignement classique

| Items | Scores | | | | | | |
|---|--------|---|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Planification et préparation du cours | | | | | | | |
| Maîtrise du songhay par le maître | | | | | | | |
| Préparation du cours | | | | | | | |
| Matériel pédagogique du maître | | | | | | | |
| Livres pour les élèves en songhay | | | | | | | |
| Exécution du cours | | | | | | | |
| Langue (s) utilisée (s) pour la Pré-évaluation | | | | | | | |
| Langue (s) utilisée(s) pour énoncer la compétence visée | | | | | | | |
| Langue(s) utilisée(s) pour énoncer les objectifs d'apprentissage du cours | | | | | | | |
| Langue (s) utilisée(s) par le maître pour poser des questions | | | | | | | |
| Langue(s) utilisée (s) par les élèves pour répondre aux questions | | | | | | | |
| Langue utilisée pour expliquer la leçon | | | | | | | |
| Langue(s) utilisée(s) entre les élèves en classe | | | | | | | |
| Langue(s) utilisée(s) par le maître pour mettre en garde les élèves | | | | | | | |
| Langue(s) utilisée(s) par le maître pour les inciter à réagir | | | | | | | |
| Matière(s) enseignée(s) en songhay | | | | | | | |
| Matière (s) enseignée (s) en français | | | | | | | |
| Matière (s) enseignée (s) dans les deux langues | | | | | | | |
| Evaluation | | | | | | | |
| Langue (s) utilisée(s) par le | | | | | | | |

| | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|
| maître pour évaluer les élèves à l'oral | | | | | | | |
| Langue (s)utilisée(s) par le maître pour évaluer les élèves à l'écrit | | | | | | | |
| Congruence des consignes d'évaluation avec les contenus du cours en songhay | | | | | | | |
| Congruence des consignes d'évaluation avec les contenus du cours en français | | | | | | | |
| Existence d'une grille d'évaluation en songhay | | | | | | | |
| Existence d'une grille d'évaluation en français | | | | | | | |
| Appui aux élèves | | | | | | | |
| Repertoring des difficultés des élèves en songhay | | | | | | | |
| Repertoring des difficultés des élèves en français | | | | | | | |
| Prévision de solutions aux difficultés en songhay | | | | | | | |
| Prévision de solutions aux difficultés en français | | | | | | | |