Citer cet article :
Haïdara Abdoulaye Mohamed, « Introduction des langues nationales à l'école malienne : cinquante années de progrès et des marches-arrière », *Bien Dire et Bien Aprandre*, n° 40, octobre 2025, pp. 63-86.

INTRODUCTION DES LANGUES NATIONALES À L'ÉCOLE MALIENNE : CINQUANTE ANNÉES DE PROGRÈS ET DES MARCHES-ARRIÈRE

Abdoulaye Mohamed Haïdara
Université des Lettres et des Sciences humaines de Bamako (Mali)
et Université de Toulon, Babel

Introduction

Le Mali est une ancienne colonie française : pendant la colonisation, les langues parlées par les habitants des pays colonisés avaient le statut de « langues nationales ». Ces dernières étaient victimes de glottophobie[1] et de glottophagie[2] de la part de la langue du colonisateur : la langue française, langue étrangère et « étrange » pour les enfants maliens, était l'unique langue de scolarisation et de l'administration pendant la colonisation. Cependant, après l'accession du Mali à son indépendance, en 1960, les dirigeants maliens ont voulu rompre avec ces pratiques coloniales. Ils ont fait le choix d'accorder une certaine forme de reconnaissance aux langues nationales afin de décoloniser les esprits.

La première action majeure est la première réforme du secteur de l'éducation menée en 1962. Cette dernière avait mis en exergue les nombreuses difficultés rencontrées par les apprenants maliens obligés d'apprendre exclusivement en français, une langue exogène qui a été

1. — Ph. Blanchet, *Discriminations : combattre la* glottophobie, Paris, Textuel, 2016 (*Petite Encyclopédie critique*) ; id., « L'identification sociolinguistique des langues et des variétés linguistiques : pour une analyse complexe du processus de catégorisation fonctionnelle. Modélisations pour l'identification des langues et des variétés dialectales » *HAL*, 2004, p. 31-36 : https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00003875.

2. — L.-J. Calvet, *Linguistique et colonialisme : Petit traité de glottophagie*, Paris, Payot, 1974 (*Bibliothèque scientifique*, 14).

importée et leur a été imposée. Ainsi, les réformistes ont recommandé de faire un enseignement-apprentissage qui valorise la culture malienne et qui décolonise les esprits en introduisant les langues nationales en classe une fois que les conditions et les moyens seraient réunis.

Ensuite, après sa participation à la Conférence des ministres de l'Éducation, qui s'est tenue à Téhéran, en 1965, le Mali a adhéré à la mise en œuvre de l'alphabétisation fonctionnelle dans les langues nationales. Au vu des résultats probants de l'alphabétisation fonctionnelle, en bamanankan, vers la fin des années 1960, grâce au soutien technique et financier de l'Unesco, le Mali a décidé d'expérimenter, en 1979, dans quatre écoles des régions de Ségou et de Sikasso, la pédagogie convergente, uniquement en bamanankan, la plus grande langue véhiculaire au Mali. Les recherches sur les langues maternelles à l'école affirment que :

> « La langue maternelle apporte à l'enfant 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'environne. 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 familier apte à répondre à son besoin fondamental d'expression et de créativité, l'école le place du même coup en situation de régression[3]. »

Les conclusions de ces recherches ont naturellement conforté les gouvernants maliens dans leur initiative de l'utilisation des langues nationales comme médias d'enseignement-apprentissage. C'est dans cette perspective que l'école malienne a expérimenté, successivement, trois générations d'enseignement bi-plurilingue français-langues nationales qui sont la Méthode convergente (aussi appelée l'école expérimentale de la 1re génération : 1979-1987), la Pédagogie convergente (aussi appelée l'école expérimentale de la 2e génération : 1987-2002) et le *curriculum* bilingue par compétences (aussi appelée l'école expérimentale de la 3e génération : 2002-).

Afin de soutenir la généralisation de l'enseignement bi-plurilingue au Mali, les autorités maliennes ont, successivement, posé plusieurs actes : la « nouvelle école fondamentale[4] », le PRODEC 1 et le PRODEC 2[5],

3. — J. Roth, *L'Enseignement des langues maternelles africaines à l'école – comment ? Guide opérationnel à l'usage des responsables techniques et des formateurs pour la mise en œuvre d'une réforme linguistique*, Dakar, Unesco, Bureau régional d'éducation pour l'Afrique, 1988.

4. — Aussi appelée la NEF. Elle est lancée en 1994 par le Ministère de l'Éducation Nationale malienne, après la tenue des journées de réflexion sur l'éducation, en octobre 1994.

5. — Programme Décennal de l'Éducation : ces deux programmes constituent successivement le socle contenant les directives de la politique éducative malienne. La politique nationale en matière d'éducation et les amendements y afférant y sont énoncés.

la Loi 99 – 046 AN RM portant loi d'orientation de l'éducation[6] et le document de politique linguistique[7] du Mali de 2016.

Toutefois, malgré les efforts gouvernementaux cités ci-dessus, l'état des lieux de la généralisation de l'enseignement bi-plurilingue met en lumière une situation critique.

À titre d'illustration, l'évaluation avec l'outil EGRA[8], en 2009, qui portait sur les compétences en lecture de 5 186 apprenants maliens en français, en arabe et en langues nationales a montré qu'à la fin de la 2e année de scolarisation de l'école fondamentale malienne, entre 83 % et 95 % des élèves n'ont pas pu lire un seul mot d'un texte approprié.

Ensuite, l'on peut citer les résultats d'une étude commanditée par l'OMAES[9], publiée en 2013, qui ont montré à quel point la situation était très préoccupante. L'étude a mis en lumière le taux élevé d'abandon du *curriculum* bilingue et son application seulement partielle dans toutes les écoles.

> « Sur les 3 784 écoles officiellement déclarées à *curriculum* en 2011-2012, 712 établissements […], soit 32 %, ont abandonné l'application du *curriculum* bilingue et jusqu'à 1 674 écoles, soit 83,22 %, ne l'appliquent que partiellement. Par ailleurs, une seule école appliquait le *curriculum* bilingue de la 1re à la 6e année[10]. »

De plus, en 2022, les enquêtes de terrain ont montré que « de nombreuses écoles répertoriées comme "des écoles bilingues" fonctionnaient en réalité uniquement en français. Beaucoup d'enseignants de classes bilingues, faute de formation, d'outils ou de suivi, ont en effet tendance à animer uniquement en français[11]. »

6. — Cette loi fixe les grandes orientations de la politique nationale malienne dans le domaine de l'éducation et de la formation. Il est dit dans l'article 10 que l'enseignement est dispensé dans la langue officielle et dans les langues nationales.

7. — Parmi les principes de la politique linguistique du Mali, il est important de souligner qu'il est dit que les langues nationales constituent le socle de l'identité culturelle nationale, que la promotion de toutes les langues nationales est une nécessité pour un développement endogène et une véritable décentralisation et que la politique linguistique du Mali est fondée sur un multilinguisme fonctionnel convivial.

8. — Sigle, en anglais, de « Early Grade Reading Assessment Toolkit », en français, l'Évaluation Précoce des compétences fondamentales en lecture-écriture dans les petites classes. Cet outil, conçu grâce au soutien de l'USAID/PHARE (Programme Harmonisé d'Appui au Renforcement de l'Éducation de l'Agence Américaine pour le Développement International), a pour but d'évaluer la maîtrise des habiletés lecture-écriture des apprenants du 1er cycle de l'école fondamentale malienne.

9. — Œuvre Malienne de l'Aide à l'Enfance du Sahel.

10. — A. Diarra, *État des lieux du* curriculum *de l'enseignement fondamental au Mali*, Bamako, OMAES, 2013.

11. — Chr. Mignot *et al.*, *Étude multi-pays sur le multilinguisme et le bi-plurilinguisme scolaire au Burkina Faso, Mali et Niger*, Dakar, UNICEF, 2021, p. 15.

Situation sociolinguistique du Mali

Avant de parler de la situation sociolinguistique du Mali, il est important d'apporter quelques précisions théoriques. La langue, « c'est à la fois un produit social de la faculté du langage et un ensemble de conventions nécessaires, adoptées par le corps social pour permettre l'exercice de cette faculté chez les individus[12]. » Cette définition met l'accent, non seulement sur le fait qu'une société se définit par la langue qui permet aux différents individus de s'identifier, mais aussi sur le fait que la langue nait d'un accord implicite et tacite entre les différents membres d'une communauté linguistique.

Pourtant une problématique majeure demeure :

> « nommer les langues c'est d'abord les regarder ou non comme telles : tous les idiomes ne se voient pas qualifiés de langue, mais certains de "dialectes", "patois", "créoles", "pidgins", voire de termes comme "baragouin", accolé jadis au breton. Mais au-delà des enjeux idéologiques de ceux qui nomment, les dénominations de parlers ne sont pas figées. Ainsi, au gré d'événements politiques, des dialectes sont devenus des langues nationales, sous la pression de l'écrit et de la montée du nationalisme (Haugen, 1966[13]) ; des créoles ou pidgins sont devenus des langues, comme le créole haïtien promu co-officiel avec le français en Haïti en 1987[14]. »

Quant à la notion de dialecte, nous avons retenu la définition qui l'assimile à une variété généalogique, régionale et géographique d'une langue standardisée et politiquement forte[15]. Justement, Weinreich[16] postule dans une boutade qu'« une langue est un dialecte avec une armée et une marine » (« a language is a dialect with an army and a navy »). Enfin, concernant la notion d'idiome, pour Sioufi et Van Raemdonck[17] :

> « D'un point de vue linguistique, il n'existe aucune différence entre un idiome et une langue. C'est la politique linguistique d'un pays qui attribue

12. — F. Saussure (de), *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot, 1971 (*Payothèque*) ([1]1916), ch. 3, p. 26.

13. — E. Haugen, « Dialect, language, nation », *American Anthropologist*, t. 68/4, 1966, p. 922-935.

14. — Fr. Gadet, « Langue », *Langage & Société*, numéro hors série, 2021, p. 189-195 : https://doi.org/10.3917/ls.hs01.0190.

15. — G. Depau, « Dialecte », *ibid.*, p. 105-110.

16. — « Une langue est un dialecte avec une armée et une marine » est un aphorisme popularisé par le linguiste yiddish Max Weinreich (1894-1969), pour souligner la différence arbitraire entre un dialecte et une langue, ainsi que le fait qu'une langue est propagée par un État fort, puissant et déterminé (source Wikipedia).

17. — G. Siouffi G. et D. Van Raemdonck, *100 fiches pour comprendre la linguistique*, Paris, BREAL, 2018.

> le statut de langue. C'est ainsi que la langue, souvent qualifiée d'officielle ou de nationale, est l'idiome (ou parler) qu'un État reconnaît pour sa communication, son administration, sa culture, son enseignement. »

En réalité, le problème sociolinguistique au Mali est qu'il existe un déphasage entre la gestion politique des langues et la réalité sociolinguistique du terrain. Autrement dit, la politique linguistique est tributaire de la volonté politique qui est très instable et subjective.

À titre d'illustration, *Ethnologue* dénombre 68 langues au Mali[18] tandis que la loi du 20 août 1996 sur les langues nationales reconnaît officiellement dans son article 2 seulement treize langues nationales : le bamanankan, le bomu, le bozo, le dɔgɔsɔ, le fulfuldé, le hasanya, le mamara, le maninkakan, le soninké, le soŋay, le syénara, le tămašăɣt et le xaasongaxanŋo[19].

À ce propos, Galtier soutient qu' :

> « Il faut noter que cette liste est assez théorique. Par exemple, il existe de nombreux parlers dogons entre lesquels il n'y a pas d'intercompréhension. De l'autre côté, on se demande ce qu'est le malinké qui est cité. S'il s'agit du malinké de Kangaba, celui-ci est très proche du bambara standard, et il n'est pas besoin d'en faire une langue à part. S'il s'agit du malinké de Kéniéba, c'est presque la même chose que le khassonké, qui fait partie de la liste[20]. »

C'est ainsi que le malinké, le bamanankan et le xaasongaxanŋo qui ont été retenus séparément comme langues nationales sont tous de la même famille linguistique. Mieux, ils partagent un taux d'intercompréhension très élevé. Il en est de même pour le syenara et le mamara.

Ces choix politiques discutables peuvent poser un problème d'équité linguistique. Par exemple, les dialectes et idiomes de la langue soŋay susceptibles de réclamer le statut de langues nationales sont nombreux : l'on peut citer celui de Tombouctou, celui de Gao, celui de Hombori, celui de Djénné…

18. — *Ethnologue : Languages of the world*, éds D. M. Eberhard, G. F. Simons et Ch. D. Fennig, Dallas, SIL International, 2022.

19. — Nous tenons à préciser que nous avons repris telle quelle l'orthographe officielle d'uniformisation (l'alphabet latin) retenue par l'ex DNAFLA (Direction Nationale de l'Alphabétisation Fonctionnelle et de la linguistique appliquée) dont la mission principale était d'instrumenter et de promouvoir les langues nationales.

20. — G. Galtier, « Les difficultés d'introduction des langues locales dans le système scolaire du Mali », dans *Plurilinguisme, politique linguistique et éducation – Quels éclairages pour Mayotte ?*, dir. F. Laroussi et F. Liénard, Mont-Saint-Aignan, Publications des Universités de Rouen et du Havre, Mayotte, 2011, p. 403-411 (Collection Dyalang).

Mieux encore, il en est de même pour le choix de la variante régionale de la langue dɔgɔsɔ qui a été retenue comme langue nationale : le Toroso. Cette langue parlée dans le cercle de Sangha et dans une partie du cercle de Koro a été retenue comme langue nationale, d'une part grâce aux travaux linguistiques d'instrumentation et d'instrumentalisation des pères missionnaires chrétiens qui, au XX[e] siècle, dans le but d'évangéliser les populations locales, devaient apprendre leurs langues et leurs cultures : ces agents connaissaient donc ce dialecte, dans la zone des missionnaires ; et d'autre part grâce au fait que les premiers agents de l'ex-DNAFLA[21] chargés de recenser les langues étaient surtout des locuteurs de cette langue.

En outre, il existe un débat polémique entre les chercheurs, les techniciens, les associations de défense des langues nationales et les praticiens maliens quant au système d'écriture adéquat à adopter. D'une part, l'ex DNAFLA a retenu l'alphabet latin pour transcrire toutes les langues nationales. Cette institution a aussi décidé de ne pas retenir la transcription des tons dans les langues à ton comme le bamanankan, jugeant que leur transcription ne ferait que compliquer leur enseignement-apprentissage, tant pour les apprenants que pour les futurs alphabétisés. D'autre part, certaines associations militantes contre-argumentent et postulent que le tamashek devrait être transcrit avec le tifinagh[22], tandis que d'autres associations postulent que le bamanankan et les autres langues du Mandé devraient être transcrites par le N'ko[23] et le Masaba[24].

Sur le plan linguistique, il faut signaler qu'une seule langue nationale n'est pas instrumentée : le hassanya. Les douze autres langues instrumentées sont donc dotées chacune d'un alphabet, de règles d'orthographe, de lexiques de base, de lexiques spécialisés dans plusieurs domaines, d'un document de grammaire de référence, de dictionnaires monolingues

21. — Institution malienne : Direction nationale de l'alphabétisation fonctionnelle et de la linguistique appliquée. La Direction nationale de l'alphabétisation fonctionnelle et de la linguistique appliquée, DNAFLA : une institution malienne d'éducation pour le développement, éd. DNAFLA, Unesco (*Bibliothèque numérique Unesdoc*), 1982.

22. — Appelé aussi le libyque, ce système d'écriture, utilisé par les Numides depuis l'Antiquité, l'est toujours dans les pays du Maghreb pour transcrire les langues berbères.

23. — Système d'écriture créé par le linguiste Solomana Kanté, en 1949, pour transcrire les langues nationales africaines, précisément le mandenkan, aussi appelées langues mandingues. L'un des arguments de la création du N'ko est justement le fait que l'alphabet latin ne peut pas transcrire fidèlement les langues africaines. Le mot N'ko signifie, littéralement, « je dis » en langue mandingue. Actuellement, bien que l'AMALAN et les institutions officielles maliennes utilisent les caractères latins, force est de reconnaitre que le N'ko est en train de s'imposer dans beaucoup de sphères (médias, religion, etc.), surtout dans l'informel, avec les tradithérapeutes, les guérisseurs et phytothérapeutes qui en font un argument de commerce.

24. — Système d'écriture de type syllabaire élaboré par Woyo Coulibayi en 1930 et amélioré par Lamine Konaté.

(pour certaines langues), de manuels d'alphabétisation fonctionnelle, de manuels scolaires, de documents de gestion, de guides pratiques (pour certains domaines techniques), d'ouvrages scientifiques, technologiques et culturels.

Enfin, sur le plan didactique et pédagogique, toutes les langues nationales sont concernées par l'enseignement bi-plurilingue, excepté le hasanya et le malinké.

Dynamique sociolinguistique au Mali

Le taux d'alphabétisation au Mali est de 30 % (DNÉNF-LN[25], 2020). Denis Douyon, professeur de l'École Normale Supérieure de Bamako, estime que moins de 10 % de la population malienne maîtrise bien le français[26]. Pourtant, le français, héritage colonial, demeure l'unique langue officielle au Mali. Elle est donc la langue de travail et la langue de l'administration. En effet, le français, réservé à l'élite intellectuelle et dirigeante, est langue de promotion sociale et elle dispose d'une bonne représentation sociolinguistique. Cette langue jouit de ce statut parce que l'enseignement classique[27], les recrutements de la fonction publique, les recrutements dans les entreprises privées et dans les ONG se font exclusivement en français. De ce fait, la langue française a un statut prestigieux par rapport aux autres langues nationales qui sont limitées à l'informel. Pourtant, elle n'est la langue maternelle d'aucun Malien.

Justement le fait que les langues nationales ou une des langues nationales ne sont pas langues officielles semble être une piste d'explication du refus de beaucoup de parents d'élèves et de partenaires à les utiliser et de leur réticence au *curriculum* bilingue car pendant nos enquêtes beaucoup ont assimilé les langues nationales à des langues inutiles avec un enseignement au rabais. De ce fait, pour eux, elles ne serviraient à rien. La question des représentations sociolinguistiques est très importante sur ce point. C'est pour cette raison que toutes les écoles privées, surtout les plus prestigieuses comme le collège les Castors, les écoles catholiques…,

25. — La DNÉNF-LN est un service du Ministère de l'Éducation Nationale en charge de l'Alphabétisation, l'Éducation Non Formelle et des Langues Nationales.

26. — Cité par K. Remane, « Le Mali, le pays le moins francophone d'Afrique », *swissinfo.ch*, 12 octobre 2010 ; en ligne : https://www.swissinfo.ch/fre/culture/le-mali-le-pays-le-moins-francophone-d-afrique/28515390.

27. — Ici, nous parlons du système d'enseignement fondamental malien dans lequel l'enseignement se fait exclusivement en français. La majorité des écoles maliennes est classique. Par exemple, les écoles privées font leur communication sur le fait qu'elles n'enseignent qu'en langues internationales comme le français, l'anglais, le chinois. Pendant nos enquêtes de terrain, nous avons vu des écoles fondamentales privées dans lesquelles il était formellement interdit aux apprenants de parler les langues nationales, même dans la cour de récréation.

excluent simplement le *curriculum* bilingue et utilisent le système classique avec le français comme médium exclusif. Dans certaines de ces écoles, il existe même « le symbole » pour sanctionner les apprenants qui parleraient les langues nationales dans la cour de l'école ou en classe.

Quant au bamanankan, il a aussi une représentation très positive auprès des populations. C'est la langue la plus transmise, la plus présente sur le plan politique, médiatique, culturel et économique. Le dernier Recensement Général de la Population et de l'Habitat au Mali (RGPH 2009) fait ressortir que le bamanankan est la langue maternelle de 46 % de la population. Cette proportion représente en milieu urbain plus de 60 % de la population, alors qu'en milieu rural, elle ne représente que 40 % de la population. Le même rapport remarque que le bamanankan est parlé par plus de la moitié de la population du Mali (51,1 %), qui réside majoritairement en milieu urbain. Le fulfulde est la langue maternelle de 9,4 % des Maliens et est parlé à l'échelle nationale par 8,4 % de la population. Ensuite, pour des raisons d'imaginaire et de pratiques linguistiques, le soŋay semble être la seule langue qui résiste encore à la dynamique du bamanankan[28].

Le dɔgɔsɔ est la langue maternelle de 7,2 % des habitants mais seuls 6,6 % des personnes recensées déclarent en être locutrices, les locuteurs du soninké s'élèvent à 5,7 % de la population, alors qu'il est la langue maternelle de 6,4 % des habitants. Les locuteurs du soŋay/zarma représentent 5,3 % des habitants mais le soŋay/zarma est la langue maternelle d'au moins 5,7 % des Maliens. Quant aux langues afro-asiatiques, elles comptent moins de populations et de locuteurs. Le tamasheq est la langue maternelle de 3,5 % des habitants alors que 3,2 % de la population malienne comprennent le tamasheq. L'arabe et le hasanya constituent les langues maternelles de 1,4 % et sont parlés par 1,3 % des habitants. Dans les faits, le soŋay et le soninké ainsi que le tamasheq sont des langues dont la véhicularité dépasse les frontières du Mali[29].

Méthodologie

Toutes les données exploitées dans cet article sont majoritairement qualitatives et ont été recueillies sur le terrain à Bamako et dans six régions administratives du Mali qui sont Kayes, Koulikoro, Sikasso, Mopti, Tombouctou et Gao, de 2020 à 2023. Les méthodes qualitatives d'analyse des

28. — A. Maiga, *Pratiques et représentations linguistiques des locuteurs songhoy au Mali*, Lille, ANRT, 1998.

29. — A. Maiga et A. S. Guindo, *Avant-projet de Constitution du Mali : les enjeux (socio) linguistiques*, Conférence à l'USJPB, Bamako, 2022.

données ont été adoptées afin de mettre en lumière les différents facteurs qui bloquent la généralisation de l'enseignement bi-plurilingue dans le système éducatif malien où cohabitent difficilement le français, langue glottophobe et glottophage et les langues nationales.

Présentation du terrain de l'enquête

Méthodes

Le choix de l'entretien se justifie par le fait qu'il permet de connaître les opinions et points de vue personnels des acteurs de l'enseignement bi-plurilingue. Les critères de choix des enquêtés sont objectifs. La technique utilisée est un entretien semi-dirigé, aussi appelé entretien semi-structuré, dans lequel les thèmes et les sous-thèmes à aborder ont été spécifiés à l'avance dans un guide d'entretien, mais nous avons laissé le choix des séquences et de la formulation des questions aux enquêtés qui sont au nombre de cinquante.

Le choix s'est porté d'abord sur plusieurs anciens ministres de l'Éducation, les députés de la Commission éducation culture et nouvelles technologies de l'information et de la communication à l'Assemblée nationale du Mali, parce que les premiers sont ceux qui déterminent et conduisent la politique éducative du pays dont relève l'enseignement bi-plurilingue et les seconds sont chargés de légiférer sur toutes les questions relatives au sujet de cette thèse. Ensuite, le choix des techniciens des structures centrales, décentralisées et déconcentrées du MÉN se justifie par le fait que ce sont eux qui sont sur le terrain du niveau central jusqu'au niveau des collectivités territoriales et locales. Le choix d'inclure les chercheurs linguistes, pédagogues, didacticiens, physiciens, mathématiciens, historiens, philosophes, traditionnalistes et écrivains en langues nationales s'explique par le fait qu'ils maitrisent toutes les questions liées à l'instrumentation/instrumentalisation des langues nationales en rapport avec leur didactisation. Ensuite, le choix des fondations en faveur des langues nationales, des leaders d'associations des parents d'élèves et d'étudiants et des leaders d'associations engagées en faveur des langues nationales s'explique par le fait que leur action ou non action est d'une importance capitale pour la généralisation de l'enseignement bi-plurilingue. Le choix des anciens apprenants des écoles expérimentales se justifie par le fait qu'ils vont fournir des informations sur leur expérience dans le système d'enseignement bi-plurilingue. Enfin, le choix des Partenaires Techniques et Financiers se justifie par le fait que, vu que le système éducatif est grandement dépendant de leur soutien, leur position sur ce sujet est importante.

Pour la passation de l'entretien, il n'y avait pas de moment de la journée ou de lieu précis. Après avoir contacté par téléphone l'enquêté ou par courriel les enquêtés, nous nous adaptions à leurs demandes. Mais, très souvent, nous nous sommes rendus soit à leurs bureaux, soit à leurs domiciles pour leur fournir des guides d'entretiens individuels. Quant au mode de collecte des données, le dictaphone d'un téléphone androïde a été utilisé pour enregistrer et sauvegarder les échanges. Ces échanges ont été ensuite transcrits de la manière la plus exhaustive possible sur Microsoft Office Word pour être analysés.

Bilan

L'utilisation des langues nationales comme médium d'enseignement a été plébiscitée depuis la réforme de 1962. Elle a été fortement recommandée dès que les moyens permettant leur usage seront réunis.

C'est ainsi que, comme nous l'avons vu plus haut, les différentes expériences se sont déroulées avec plus ou moins de réussite, avec plus ou moins de régularité dans le choix, avec plus ou moins d'engagement et d'implication des acteurs concernés.

Pour ce qui est de l'analyse des résultats sur l'état d'avancée de la tentative de généralisation, l'enseignement bi-plurilingue ne marche pas, comme nous l'affirmait notre informateur, BM, cadre du MÉN[30], lors de l'entretien de décembre 2021, en ces termes : « Les choses n'ont pas avancé sur le terrain. J'ai même le sentiment peut-être que ça a reculé depuis 2005, c'est mon sentiment. » Nous allons tenter d'élucider dans les pages qui suivent les différents obstacles bloquant cet enseignement.

◊ ***Le leadership et le management de l'école malienne***

Le système éducatif malien est régi, dans l'esprit de la décentralisation/déconcentration, par deux ministères qui sont le MÉN et le MATD[31]. En réalité, il n'y a pas eu la synergie nécessaire entre les départements, les services techniques et les Collectivités Territoriales pour assurer une bonne coordination entre les différents services concernés. De plus, certains enseignants, ayant des relations au MATD, peuvent bénéficier de mutations des zones rurales vers les zones urbaines sans l'aval du CAP[32] ou de l'AE[33].

Une étude a mis en exergue que la gestion et le pilotage ont été les axes les moins réussis lors de la mise en œuvre du PRODEC. Dès le

30. — Ministère de l'Éducation Nationale.
31. — Ministère de l'Administration Territoriale et de la Décentralisation.
32. — Centre d'Animation Pédagogique.
33. — Académie d'Enseignement.

démarrage de cette mise en œuvre, le Comité de Pilotage a disparu et certaines de ses prérogatives ont été confiées aux administrations centrales des ministères en charge du secteur, au cadre partenarial au niveau central et aux cadres de concertation aux différents niveaux déconcentrés (Rapport final d'évaluation du PRODÉC, 2015[34]).

> Un ancien ministre, lors de nos discussions, s'est plaint en ces mots : « Il y a un peu de désordre parce que le MÉN qui emploie les enseignants n'est pas du tout responsable de leur gestion de ses enseignants. La plupart des enseignants sont surtout à Bamako et dans les grandes villes : il y a quatre, cinq, six enseignants par classe alors que dans les brousses, il n'y en pas. Quand j'étais ministre, j'ai tenté d'agir, ça a été très difficile, mission impossible. En 2016, il y a eu plus de cent et quelques enseignants qui ont été mutés de la région de Mopti vers Bamako, Ségou et il n'y a même pas eu dix-huit remplaçants. C'est ça. Et on n'avait aucun moyen d'agir. Imaginez-vous, nous avons des enfants dans une classe supposée être dogon, tenue par un enseignant qui est un locuteur soŋay ou bamanan qui n'a pas été formé. »

Il reproche au système de gouvernance de l'école malienne d'être allé directement à la décentralisation et la déconcentration, sans réelle préparation du terrain. Cela se matérialise sur le terrain par le problème de gestion du corps des enseignants qui est tiraillée entre, d'une part, le Ministère de l'éducation et, d'autre part, le Ministère des collectivités. Il exemplifie son jugement par le fait que, dans les grandes villes, il y a abondance d'enseignants et que dans les villages, où personne ne veut aller, un seul enseignant est forcé de gérer plusieurs classes en même temps, faute de personnel. Ainsi, beaucoup d'enseignants profitent du fait de leur gestion par les deux ministères pour passer par les mailles des filets.

Le système gouvernant l'école malienne est très instable et varie au gré de l'humeur du politique. La longévité du poste de Ministre de l'Éducation est très courte, alors que toutes les recherches montrent que l'administration doit être une continuité. C'est-à-dire que le poste de Ministre de l'Éducation nationale est similaire à un fauteuil éjectable. À tout moment, un ministre peut être relevé de son poste. Et une fois qu'il est relevé, tout le système est bousculé : les directeurs nationaux en place, les conseillers techniques, etc. sont remerciés pour installer les nouveaux collaborateurs du nouveau ministre. Pendant que dans certains pays, un ministre peut exercer cinq ans d'affilée, voire plus, au même poste pour bien dérouler

34. — Société Française de Réalisation, d. e., Rapport final d'évaluation du PRODÉC (Programme Décennal de Développement de l'Éducation (PRODÉC) N° 3-2014/CML1255/E. PRODÉC/CTAC-MÉN), Bamako : MÉN, novembre 2015.

le programme du gouvernement, au Mali, nous avons vu des ministres de l'Éducation qui ne sont restés que huit mois à ce poste. Il est donc évident que tant que ces pratiques continueront au Mali, l'on fera un pas en avant et deux pas en arrière. Cette instabilité a des conséquences négatives sur tout le système éducatif malien, et, donc, le *curriculum* bilingue en souffre beaucoup. Car c'est très onéreux, budgétivore et chronophage car tout ce qui a été fait est retardé au point que l'on penserait que c'est un travail de Sisyphe. Il faut obligatoirement pallier ce problème d'instabilité pour permettre au *curriculum* bilingue d'avancer.

De plus, le fait que le MÉN ne soit pas géré sur des bases purement techniques mais plutôt sur des bases politiques a un impact négatif sur tout le système éducatif malien. Autrement dit, nommer les techniciens occupant des postes clés au MÉN en raison de leurs appartenances à tel ou tel parti politique tout en ignorant les critères de savoir et de savoir-faire a des conséquences irréversibles sur la généralisation du *curriculum* bilingue.

La mauvaise gestion du système éducatif est aussi liée à celle de l'argent destiné à l'école, voire à son détournement pur et simple. Ainsi, l'argent n'arrive pas à destination, ce qui constitue un blocage majeur. Le détournement et la mauvaise gestion des collectivités territoriales et locales des fonds ADARS[35] sont beaucoup décriés, au point que le rapport du Bureau du Vérificateur Général a constaté par exemple que la commune rurale de Liberté Dembaya ne respecte ni les procédures de gestion des fonds ADARS ni celles des cantines scolaires[36].

De plus, à cause de cette mauvaise gestion du personnel enseignant, leurs formations continues en enseignement bi-plurilingue ne sont pas faites en bonne et due forme : le nombre de jours de formation est raccourci pour faire des économies et détourner les fonds ; le choix des enseignants pour les formations continues est souvent fait par le biais de critères d'affinités, de relations et d'arrangements pour bénéficier des *per diem* : ce qui fait que, souvent, ce sont toujours les mêmes enseignants qui bénéficient des mêmes formations pendant que les enseignants ayant besoin de ces formations n'en bénéficient pas.

Nous avons, nous-mêmes, observé des classes à *curriculum* bilingue dans la ville de Bamako, où les enseignants chargés de dispenser les cours en bamanankan n'étaient pas du tout formés en bamanankan et dès leurs

35. — Appui Direct à l'Amélioration des Rendements Scolaires. Ce sont des fonds qui sont destinés aux écoles fondamentales publiques et communautaires pour l'achat des petits matériels didactiques de base. Le Comité de Gestion scolaire (CGS) élabore le plan d'action pour l'utilisation de ressources allouées à l'ADARS et le fait approuver par sa Collectivité Territoriale de tutelle. Il exécute les dépenses conformément aux indications du manuel de procédures.

36. — Rapport du BVG, 2023.

prises de parole ou même leurs écrits au tableau, l'on décelait les erreurs de prononciation et d'orthographe au point qu'ils se faisaient reprendre par les apprenants.

◊ ***L'impact de la volonté et de l'engagement politiques sur le*** curriculum ***bilingue***

La réussite d'une méthode d'enseignement ne dépend pas exclusivement de la méthode de façon intrinsèque, elle est, surtout, tributaire de la politique éducative du pays dans laquelle elle est en vigueur. Cette politique est décidée par les leaders qui sont au pouvoir. Il s'agit, par ordre croissant, du Ministre de l'Éducation, du Premier ministre et surtout du Président de la République. La généralisation du *curriculum* bi-plurilingue a beaucoup souffert du manque flagrant d'engagement et de volonté politique.

C'est pour cela que certains partenaires techniques et financiers, précisément siégeant à la Commission qualité du cadre partenarial de la coopération américaine au niveau du Ministère de l'Éducation Nationale, se sont souvent demandés, lors de nos échanges, si les autorités en charge de la généralisation du *curriculum* bilingue étaient effectivement engagées à son application effective. Les Partenaires Techniques et Financiers pensent même que c'est un double discours que le Ministère de l'Éducation Nationale tient, en disant être officiellement pour le *curriculum* bilingue mais en étant officieusement contre sa généralisation dans les faits. Les agents des Partenaires Techniques et Financiers avec qui nous avons échangé lors des entretiens se disent pessimistes quant à l'existence d'une vraie volonté politique de généralisation du *curriculum* bilingue dans le système éducatif malien sur l'étendue du territoire national. L'observation montre que la volonté politique affichée pour la généralisation du *curriculum* bilingue évolue en dents de scie. Il est reproché aux gouvernants d'être dans le double discours sans arrêt, ils soufflent le chaud et le froid.

Il est connu de tous au Mali que lorsqu'un nouveau ministre est nommé, il vient, en général, avec une équipe complète, ses conseillers techniques, son chef de cabinet, ses chargés de mission, etc. Dans la majorité des cas, l'on a vu qu'il y avait une rupture marquée entre l'ancien Ministre de l'Éducation nationale et le nouveau et son équipe au point que, souvent, l'on a l'impression que son prédécesseur n'avait rien fait et que le nouveau faisait table rase du passé pour reprendre à partir de zéro. Pourtant, les enseignants, les directeurs d'écoles, les CAP, les AE, les Directions régionales et nationales, etc. ne font que mettre en œuvre la politique éducative du Ministère de tutelle.

D'ailleurs, un autre ancien Ministre de l'Éducation nous faisait la confidence selon laquelle

> « le français, c'est la langue du pouvoir en quelque sorte dans nos pays et tant que ça restera ainsi, les élites auront tendance à protéger le pouvoir et à être hostiles au développement des langues nationales. Quand j'étais ministre, pendant la transition de 1991-1992, j'ai introduit un projet de Loi sur les langues nationales pour leur accorder le statut de langues officielles, mais ce document n'a jamais été adopté. Ensuite, quand je suis passé dans le premier gouvernement de la 3e République en 1992-1993 au Ministère de la Culture, j'ai initié une loi, en tant que ministre. Cette loi a également été bloquée au niveau du gouvernement parce que j'ai senti qu'il y avait une hostilité même des cadres au plus haut niveau, même au niveau du gouvernement qui était hostile au fait d'accorder, donc, le statut de langue officielle. »

L'on a observé aussi un autre problème flagrant : les textes promouvant les langues nationales à l'école et en dehors de l'école existent, mais la mise en œuvre de ce cadre politique est une autre histoire. Autrement dit, le cadre et les textes en faveur du *curriculum* bilingue existent depuis au moins deux décennies, mais ces textes ne sont pas appliqués en bonne et due forme. À titre d'illustration, la Loi 99-046 AN RM, portant loi d'orientation sur l'éducation, après avoir été délibérée et adoptée par l'Assemblée Nationale en sa séance du 16 décembre 2019, a été promulguée par le Président de la République, Alpha Oumar Konaré, le 28 décembre 1999. Il est dit dans son article 10 que « l'enseignement est dispensé dans la langue officielle et dans les langues nationales. Les modalités d'utilisation des langues nationales et étrangères dans l'enseignement sont fixées par arrêtés des ministres en charge de l'éducation. »

Ensuite, il est dans le PRODÉC 1 que « l'utilisation des langues maternelles dans l'enseignement formel concomitamment avec le français était le 5e axe prioritaire de la politique du secteur de l'éducation. » Il est dit dans le Programme que « l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement formel est, pour la 3e République, la volonté de l'affirmation de l'identité culturelle et nationale ». De plus, il est clairement dit dans le Programme que « la langue maternelle sera enseignée comme matière depuis la 7e année et se poursuivra au niveau de tous les ordres d'enseignement. »

Cependant, les langues nationales, en 2022, sont totalement absentes au second cycle, et comme matière, et comme médium d'enseignement. Dans les écoles privées, elles sont totalement absentes, même au 1er cycle. Mieux, la mise en œuvre du PRODÉC 1, élaboré depuis 1996, a connu

une multitude de blocages. D'abord, il a accusé un grand retard puisqu'il n'a débuté qu'en 2001, soit quatre années de retard. Ensuite, le coup d'État de 2012 contre ATT et la crise sécuritaire et institutionnelle qui s'en est suivie a mis fin à toutes les avancées connues par le PRODÉC 1 dans lequel la généralisation du *curriculum* bilingue est une priorité absolue. Le PRODÉC a donc été prorogé d'une année. Puis, plusieurs programmes intérimaires ont été mis en place et renouvelés jusqu'au lancement du PRODÉC 2 qui n'a été effectué qu'en décembre 2020, soit neuf années de retard.

Ce manque de volonté politique se manifeste par la non-formation initiale des enseignants au *curriculum* bilingue, l'absence de fonds suffisants pour assurer la formation continue des enseignants au *curriculum* bilingue et surtout pour produire des matériels didactiques appropriés et à la disposition des enseignants et des apprenants. Il se manifeste aussi par le fait qu'on a un système à deux, voire trois vitesses car, au sein même de l'école publique, la grande majorité des écoles du fondamental sont à système classique ; une minorité, initiée et soutenue par les programmes USAID/SIRA[37] et ÉLAN Afrique[38], continue dans le *curriculum* bilingue et toutes les écoles privées continuent dans le système classique.

Il faut rappeler que le développement de l'enseignement bi-plurilingue passe aussi par la reconnaissance légale des treize langues nationales comme langues officielles et langues de travail. C'est-à-dire qu'il ne suffit pas simplement de leur donner le statut de langue officielle pour la forme, il faudrait plutôt leur permettre d'être des instruments de travail permettant à leurs utilisateurs d'en vivre, de trouver du travail grâce à elles, comme c'est le cas pour le français. Le document de politique linguistique soutenu par le Ministère de l'Éducation, adopté par le Conseil des Ministres depuis le 3 décembre 2014, n'a toujours pas été suivi de loi permettant l'officialisation des langues nationales.

◊ ***Le manque de formation initiale en enseignement bi-plurilingue***

Il n'existe dans les *curricula* d'aucune école, d'aucun institut, d'aucune université une formation enseignante exclusivement en enseignement

37. — *Selected Integrated Reading Activités* est un Programme de l'USAID pour appuyer l'enseignement et l'apprentissage de la lecture et l'écriture dans les classes de 1re et de 2e années de l'école primaire en langue nationale bamanankan seulement.

38. — ÉLAN-Afrique (Écoles et Langues Nationales) est un Programme initié par l'OIF et l'AUF pour soutenir les MÉN d'Afrique francophone subsaharienne dans la mise en œuvre de l'enseignement bi-plurilingue français et langues nationales. ÉLAN-Afrique, 2021, https://elan-afrique.org/quelles-actions-menees-page/mali.

bi-plurilingue : ni les IFM[39], ni l'ÉNSup[40], ni l'ÉNETP[41], ni l'ULSHB[42] n'en proposent. Logiquement, un enseignant n'ayant pas bénéficié de formation initiale en *curriculum* bilingue aura toutes les difficultés du monde à appliquer ce qu'il n'a pas appris. Déjà, il n'est pas alphabétisé dans cette langue nationale qu'il est supposé utiliser comme médium. Ensuite, il n'est pas formé sur la didactique de cette langue nationale. Il semble logique qu'il soit réticent à cet enseignement.

Quant à la formation continue assurée par le gouvernement malien, déficiente, dysfonctionnelle et bâclée, elle est décriée de partout pour plusieurs raisons. Certains critiquent le fait que sa durée est insuffisante : au départ, d'une durée d'un mois, maintenant elle varie de vingt jours jusqu'à seulement trois jours. D'aucuns critiquent le fait que certains enseignants réticents au *curriculum* bilingue, sans ferme conviction, participaient aux formations continues juste pour bénéficier des *per diem* alors qu'ils allaient rester dans le système classique. Il est important de signaler que les PTF assurent une grande partie des formations continues. Il s'agit des programmes USAID/SIRA et Élan Afrique.

Il faut le dire, tant que les lignes ne bougent pas du côté de la formation initiale, avec l'introduction du *curriculum* bilingue dans les *curricula* des IFM partout au Mali, les formations continues partielles et mal faites ici et là ne serviront à rien et n'auront pas les résultats escomptés. Il faut que les décideurs politiques du Ministère de l'Éducation Nationale, et même du gouvernement, se décident à sauter le pas pour impulser le changement. Tant que cela n'est pas fait, le *curriculum* bilingue restera dans un cercle vicieux avec un éternel recommencement.

◊ ***L'articulation langues nationales et langue française dans le*** curriculum ***bilingue***

Dans le *curriculum* bilingue, actuellement en vigueur dans l'école malienne, l'articulation des langues au niveau du 1er cycle fondamental se présente comme suit :

– en 1re année, le médium d'enseignement est 100 % langue nationale ;

39. — Institut de Formation des Maîtres : c'est lui qui forme tous les enseignants des écoles fondamentales du Mali (écoles primaires).

40. — École Normale Supérieure : c'est elle qui forme tous les enseignants du niveau secondaire (lycée).

41. — École Normale d'Enseignement Technique et Professionnel : elle forme tous les enseignants des écoles techniques.

42. — Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako.

– en 2e année, le médium d'enseignement est 75 % langue nationale, 25 % français ;
– en 3e et 4e années, le schéma s'inverse : 25 % langue nationale et 75 % français ;
– en 5e et 6e années, il y a parité entre les deux langues comme médium d'enseignement : langue nationale 50 % et français 50 %.

Au second cycle de l'école fondamentale, les langues nationales disparaissent entièrement au profit du français comme médium exclusif d'enseignement.

Concernant le *curriculum* bi-plurilingue, l'articulation des langues pose problème et la plupart des chercheurs en didactique, sociolinguistique, pédagogie, des techniciens et des praticiens sont contre le fait que les langues nationales disparaissent totalement dès le 1er cycle de l'école fondamentale au profit du français. De ce fait, il faut dire les choses comme elles sont, les langues nationales servent plus comme des béquilles à l'apprentissage du français qu'autre chose.

Les résultats des recherches ont démontré que les langues nationales doivent demeurer médiums exclusifs d'enseignement durant tout le 1er cycle de l'école fondamentale. Cela permettra à l'enfant d'avoir le temps nécessaire d'asseoir ses connaissances dans sa langue maternelle sans interférence d'une autre langue, car il faut au minimum huit années d'apprentissage en langues maternelles pour faire des apprentissages solides. Le français et les autres langues pourront être introduites au second cycle comme matières et les langues nationales demeureront médiums d'enseignement. De plus, l'absence de continuité dès le second cycle fondamental où les langues disparaissent est un énorme blocage aussi. Ce manque de continuité fait que les apprenants et les parents d'apprenants s'interrogent sur le bien-fondé même d'un enseignement dans lequel les langues nationales semblent utilisées juste pour la forme au profit du français qui reprend progressivement le dessus à partir de la fin du 1er cycle fondamental jusqu'à l'université.

En l'état actuel, des chercheurs pensent qu'il s'agit d'un mauvais modèle de bilinguisme transitionnel précoce qui ne permet pas à l'apprenant d'avoir suffisamment de compétences. Et il s'agit plus d'un bilinguisme soustractif que d'un bilinguisme additif puisque l'on abandonne totalement les langues nationales à la fin du 1er cycle pour passer à un usage exclusif du français comme médium d'enseignement. Ainsi, ces spécialistes proposent plutôt de maintenir les langues nationales jusqu'à la fin du second cycle, accompagnées du français en parallèle. Et pour ceux qui pensent que l'enfant risque de confondre entre les langues nationales

et le français, il semble difficile que tel soit le cas car ce sont des langues très différentes avec des systèmes différents.

◊ ***Les moyens financiers et les matériels didactiques***

Pour qu'une méthode d'enseignement marche, il faut la présence d'un certain nombre d'éléments qui constituent la condition *sine qua non*. Il s'agit du matériel didactique et de moyens financiers. Par matériel, l'on entend tout élément permettant de réussir l'enseignement-apprentissage en classe. Il peut s'agir des manuels de l'élève, des ouvrages de lecture additive, des matériels de référence des guides de l'enseignant, des jeux, des dictionnaires, des atlas, des ardoises, des équerres, des compas, des cahiers, des boîtes à images, etc.

Par moyens financiers, l'on entend l'aspect pécuniaire qui assure justement la prise en charge des matériels didactiques. Et dans le système éducatif malien, la généralisation du *curriculum* bilingue est tributaire du budget national et a souffert et souffre beaucoup des problèmes budgétaires du pays. Il faut aussi signaler que le *curriculum* bilingue n'a pas d'enveloppe spécifiquement allouée, il est donc simplement dans le même lot que l'enseignement classique. Le problème est qu'en réalité, l'argent investi par l'État malien dans les outils didactiques (les matériels didactiques, les supports pédagogiques, etc.) comme les manuels scolaires, les tableaux d'affichage, les cahiers, les appareils ludiques, les boussoles, les règles, etc. est insuffisant. Lors de nos observations de classes à Bamako, capitale du Mali, nous avons vu que les classes étaient délabrées, sans électricité, sans assez de tables-bancs, sans ventilateurs, sans fontaines d'eau, sans manuels scolaires suffisants, etc. Si ces manques sont flagrants dans les écoles de la capitale du Mali, la situation est certainement pire dans les régions, dans les cercles et dans les zones rurales comme les villages et les hameaux.

De plus, le fonctionnement du système éducatif malien dépend grandement des aides des PTF[43]. La preuve est que toutes les expérimentations des innovations et des méthodologies pédagogiques sont soutenues en termes de ressources financières, matérielles, techniques et mêmes humaines par des PTF. Il ressort de nos observations que ces innovations réussissent et donnent des résultats merveilleux lorsqu'elles sont en expérimentation, grâce aux soutiens des PTF, mais une fois que les soutiens des PTF prennent fin, les problèmes et dysfonctionnements commencent. Tel fut le cas, notamment, pour la PC et le *curriculum* bilingue. Les meilleurs exemples, ce sont les ateliers de Niono pour l'élaboration

43. — Partenaires Techniques et Financiers de l'Éducation et de la Formation Professionnelle.

des matériels didactiques qui ont été stoppés net quand les PTF ont cessé les financements. Il en est de même pour les formations continues en *curriculum* bilingue, dont les durées d'un mois ont été réduites jusqu'à, dans certains cas, seulement trois jours, de même pour les matériels comme les manuels et autres supports liés à l'application du *curriculum* bi-plurilingue. De plus, un de nos enquêtés, ancien apprenant de la PC à l'école expérimentale de San, nous a affirmé qu'ils ont bénéficié d'une excellente formation et qu'il a réussi dans ses études jusqu'à devenir enseignant-chercheur et que pour son mémoire de Master, il a rédigé un mémoire sur la PC[44]. Lorsqu'il est revenu dans son ancienne école, dans le cadre de la partie pratique de son étude, ses résultats ont mis en avant la détérioration de la situation de cette école. Cela conforte la thèse selon laquelle une fois qu'une école expérimentale soutenue par les PTF, avec d'excellents résultats, est reversée dans le système éducatif public, les risques d'échec sont élevés. Il faut le dire : lorsqu'une école est soutenue par les PTF, c'est un micro-environnement propice à la réussite, car il y a suffisamment d'argent pour garantir la formation continue des enseignants, élaborer et produire les matériels pédagogiques suffisants, veiller à ce qu'il n'y ait pas un effectif pléthorique dans les classes en limitant le nombre maximum d'apprenants en classe à trente, veiller au suivi et au contrôle de l'enseignement-apprentissage, etc. Les enseignants, aussi bien que les apprenants, sont logiquement motivés en travaillant dans un tel environnement.

À cause du manque de soutien financier du gouvernement, beaucoup de manuscrits, de tapuscrits et de projets de manuels en langues nationales dorment dans les tiroirs. Certains y voient encore la manifestation du manque de volonté du politique pour soutenir la promotion des langues nationales. Un haut cadre de l'USAID/Sira[45] nous affirmait qu'« on ne peut pas développer son système éducatif avec l'apport d'autres pays. »

Les principales institutions mises en place par le gouvernement souffrent beaucoup de ce manque de financement de l'État. Il s'agit du CNR-ÉNF[46], de la DNÉNF-LN[47] et de l'AMALAN[48]. Ces structures jouent un rôle importantissime dans le développement des langues nationales,

44. — N. Dakouo, *L'enseignement en bamanankan à l'école fondamentale de Médine dans la commune urbaine de San : Réalité et défis*, Mémoire de Master, Université Catholique de l'Afrique de l'Ouest, 2013.

45. — L'USAID/Mali SIRA, lancé en 2016 pour 5 ans, est un projet d'appui à l'amélioration de l'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture en Bamanankan des élèves de 1re et 2e années dans les écoles publiques, communautaires et medersas.

46. — Centre National des Ressources de l'Éducation Non Formelle.

47. — Direction Nationale de l'Éducation Non Formelle et des Langues Nationales.

48. — Académie Malienne des Langues Nationales.

dans l'éducation formelle et l'éducation non formelle, à travers des missions comme l'alphabétisation des Maliens en langues nationales, l'instrumentation et l'instrumentalisation des langues nationales et surtout la promotion de ces langues. Cependant, lors de nos entretiens avec les agents de ces structures, ils se sont tous plaints du manque flagrant de financement de leurs activités par l'État, du manque de ressources humaines (l'État ne recrute pas suffisamment d'agents compétents). Pire, ils disent que depuis le coup d'État contre IBK[49] et les événements qui ont suivi, ils ont subi d'énormes coupes budgétaires qui font qu'ils n'avancent plus dans leurs missions relatives aux langues nationales. Un enquêté, agent de l'AMALAN, dont nous gardons l'identité anonyme, déclarait qu'en 2022, le chapitre du budget d'Études et de Recherche de l'AMALAN a été exécuté à 00 %, donc pas du tout exécuté. Logiquement, les agents n'ont pas pu accomplir leurs missions.

La Politique Nationale du Manuel prévoyait que chaque élève malien dispose au minimum de deux manuels au premier cycle de l'enseignement fondamental et de quatre manuels au second cycle de l'enseignement fondamental. Au même moment, chaque directeur d'école, chaque conseiller pédagogique devait disposer de chacun des manuels de l'élève et d'un guide du maître par matière enseignée. Cependant, ces objectifs n'ont pas été atteints. Notre enquête nous a permis de savoir qu'en termes de coûts nécessaires pour couvrir les besoins en manuels scolaires de l'apprenant malien sur l'étendue du territoire national malien, la somme s'élève à 25 milliards de FCFA. Sur cette somme que l'État doit investir pour que chaque apprenant de l'école fondamentale malienne puisse disposer de livres, l'État ne garantit qu'environ un milliard de FCFA, en affirmant ne pas avoir les moyens financiers. Soit seulement 4 % de la somme nécessaire. Il y a un manque de 96 %. Concernant le reste de la somme, l'État compte beaucoup sur le soutien des PTF. Par exemple, les zones USAID/SIRA reçoivent des manuels et autres matériels didactiques grâce au même programme. Et même là, lors de nos observations de classe, nous nous sommes rendu compte que les enseignants se passent les manuels pendant les cours d'une classe à une autre. Nous avons aussi observé que les apprenants n'avaient pas de manuels didactiques individuels, tout comme d'autres matériels. Et là aussi, les maisons d'édition rechignent à éditer les manuels scolaires car les parents d'apprenants ne les achètent pas, donc ils ne sont pas rentables car le *curriculum* bilingue n'est pas généralisé. Et l'on se retrouve dans un cercle vicieux où la cause et l'effet s'influencent de façon interdépendante.

49. — Abréviation courante pour le nom du président Ibrahim Boubacar Keïta (1945-2022), renversé par un coup d'État le 18 août 2020.

De plus, en termes de manuels scolaires (Unesco, 2018), sur l'étendue du territoire national, seulement 38 % des établissements du 1er cycle du fondamental et seulement 16 % des établissements du second cycle en sont convenablement dotés.

Conclusion

Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron ont postulé que le système d'enseignement exerce un « pouvoir de violence symbolique[50] » qui contribue à donner une légitimité au rapport de force à l'origine des hiérarchies sociales. Autrement dit, le système éducatif transmet des savoirs qui sont proches de ceux qui existent dans la classe dominante. Ainsi, les enfants de la classe dominante disposent d'un capital culturel (connaissances riches sur le savoir enseigné), qui leur permet de s'adapter plus facilement aux exigences scolaires et, par conséquent, de mieux réussir dans leurs études. Cette théorie se vérifie par le fait qu'un enfant venant d'une famille aisée est déjà chez lui exposé au français dans les dessins animés, bandes dessinées, jeux vidéo, films, livres, voyages, etc. Cela lui donne déjà une longueur d'avance et permet la légitimation de la reproduction sociale. Alors, au Mali, notre école va-t-elle continuer à reproduire ce même schéma social injuste en forçant les nombreux enfants des villages, des quartiers populaires, des zones champêtres, sans contact avec le français, mis à part la classe, à étudier dans une langue qui leur est étrangère ?

La généralisation de l'enseignement bi-plurilingue souffre d'une volonté politique qui évolue en dents de scie au rythme de l'instabilité politique dont souffre le Mali depuis des décennies. Il faudrait donc que l'État malien élabore une stratégie indépendante de généralisation nationale assortie d'un budget autonome sur une période de dix-vingt ans.

50. — P. Bourdieu et J.-Cl. Passeron, *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1970 (*Le Sens commun*).

Bibliographie

ANR, C. N. Conclusions des Assises Nationales de la Refondation de l'État, Niveau National, Bamako, 2021.

Blanchet Ph., « L'identification sociolinguistique des langues et des variétés linguistiques : pour une analyse complexe du processus de catégorisation fonctionnelle. Modélisations pour l'identification des langues et des variétés dialectales » HAL, 2004, p. 31-36 : https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00003875.

Id., *Discriminations : combattre la glottophobie*, Paris, Textuel, 2016 (*Petite Encyclopédie critique*).

Bourdieu P. et J.-Cl. Passeron, *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1970 (*Le Sens commun*).

Calvet L.-J., *Linguistique et colonialisme : Petit traité de glottophagie*, Paris, Payot, 1974 (*Bibliothèque scientifique*, 14).

CPS/MÉN, Rapport de Suivi des Indicateurs du Système Éducatif de 2016-2017 à 2020-2021, Bamako, CPS, 2021.

Dakouo N., *L'Enseignement en bamanankan à l'école fondamentale de Médine dans la commune urbaine de San : Réalité et défis*, Mémoire de Master, Université Catholique de l'Afrique de l'Ouest, 2013.

Depau G., « Dialecte », *Langage & Société*, numéro hors série, 2021, p. 105-110 : https://doi.org/10.3917/ls.hs01.0106

Diarra A., *État des lieux du curriculum de l'enseignement fondamental au Mali*, Bamako, OMAES, 2013.

ÉLAN-Afrique, 2021 : https://elan-afrique.org/quelles-actions-menees-page/mali.

Ethnologue : Languages of the world, éds D. M. Eberhard, G. F. Simons et Ch. D. Fenning, Dallas, SIL International, 2022.

Gadet Fr., « Langue », *Langage & Société*, numéro hors série, 2021, p. 189-195 : https://doi.org/10.3917/ls.hs01.0190.

Galtier G., « Les difficultés d'introduction des langues locales dans le système scolaire du Mali », dans *Plurilinguisme, politique linguistique et éducation – Quels éclairages pour Mayotte ?*, dir. F. Laroussi et F. Liénard, Mont-Saint-Aignan, Publications des Universités de Rouen et du Havre, Mayotte, 2011, p. 403-411 (*Collection Dyalang*).

Haugen E., « Dialect, language, nation », *American Anthropologist*, t. 68/4, 1966, p. 922-935.

Maiga A., *Pratiques et représentations linguistiques des locuteurs songhoy au Mali*, Lille, ANRT, 1998.

Maiga A. et Guindo A. S., *Avant-projet de Constitution du Mali : les enjeux (socio)linguistiques*, Conférence à l'USJPB, Bamako, 2022.

MÉN, *Document de politique linguistique du Mali*, Bamako, MÉN, 2014.

Mignot Chr. *et al.*, *Étude multi-pays sur le multilinguisme et le bi-pluri-*

linguisme scolaire au Burkina Faso, Mali et Niger, Dakar, Unicef, 2021.

Poth J., *L'Enseignement des langues maternelles africaines à l'école – comment ? Guide opérationnel à l'usage des responsables techniques et des formateurs pour la mise en œuvre d'une réforme linguistique*, Dakar, Unesco, Bureau régional d'éducation pour l'Afrique, 1988.

Rapport final d'évaluation du PRODÉC, Société Française de Réalisation, d.e., novembre 2015, Bamako, MÉN.

Remane K., « Le Mali, le pays le moins francophone d'Afrique », *swissinfo.ch*, 12 octobre 2010 ; en ligne : https://www.swissinfo.ch/fre/culture/le-mali-le-pays-le-moins-francophone-d-afrique/28515390.

Saussure, F. de, *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot, 1971 (*Payothèque*) (¹1916).

Siouffi G. et D. Van Raemdonck, *100 fiches pour comprendre la linguistique*, Paris, BREAL, 2018.