

**ANALYSE DES PRATIQUES DE L'ENSEIGNEMENT BILINGUE AU MALI : CAS DES  
ÉCOLES B, C ET D DU GROUPE SCOLAIRE DE TOROKORO, ACADÉMIE RIVE  
DROITE DE BAMAKO**

**Zibrila MAIGA**

Institut de Pédagogie Universitaire, Mali

[djiby80@yahoo.com](mailto:djiby80@yahoo.com)

&

**Ibrahima DIAWARA**

Ecole Normale Supérieure (ENSUP) de Bamako, Mali

[i.d178@mesrs.ml](mailto:i.d178@mesrs.ml)

&

**Rebeka BAYOKO**

Ecole Normale Supérieure (ENSUP) de Bamako, Mali

[rebebayo@yahoo.fr](mailto:rebebayo@yahoo.fr)

**Résumé :** Les mauvais résultats scolaires s'expliquent en partie par la question de langue d'enseignement. Cet état de fait a conduit beaucoup de pays africains à engager des réformes pour modifier certains principes de fonctionnement afin d'améliorer la qualité de l'enseignement. Ce travail s'inscrit dans le contexte d'améliorer la pratique de l'enseignement/apprentissage bilingue en vigueur dans toutes les écoles publiques du fondamental 1 au Mali. Il vise, à faire l'état des lieux de l'approche bilingue, tout en faisant ressortir les difficultés liées à son application et propose des solutions pour son amélioration. Pour mener à bien cette étude, la méthodologie s'inscrit dans le cadre d'une recherche qualitative avec un guide d'entretien et une grille d'observation. Les grandes tendances des résultats vont dans le sens d'une généralisation réelle de l'approche et la satisfaction des conditions indispensables à sa bonne pratique.

**Mots clés :** Analyse, pratique, enseignement-bilingue, mali

**ANALYSIS OF BILINGUAL EDUCATION PRACTICES IN MALI : CASE OF  
SCHOOLS B, C AND D OF THE TOROKORO SCHOOL GROUP, RIGHT BANK  
ACADEMY OF BAMAKO**

**Abstract :** Poor school results are partly explained by the language issue. This state of affairs has led many African countries to initiate reforms to modify certain operating principles in order to improve the quality of education. This work is part of the context of improving the practice of bilingual teaching / learning in force in all public schools of fundamental 1 in Mali. It aims to take stock of the approach, to highlight the difficulties related to its application and to propose solutions aimed at improving it. To carry out this study, the methodology is part of a qualitative research with an interview guide and an observation grid. The main trends in the results point in the direction of a real generalization of the approach and the satisfaction of the conditions essential to its good practice.

**Keywords:** Analysis, practice, bilingual-teaching, Mali

## Introduction

Pour adapter l'école aux besoins spécifiques des maliens, les autorités éducatives ont procédé à des réformes tendant à améliorer la qualité de l'enseignement/apprentissage afin de remédier aux multiples problèmes auxquels elle fait face, notamment la baisse du niveau des apprenants, la mauvaise qualité de formation des enseignants. C'est dans ce contexte qu'il y a eu plusieurs réformes et innovations pédagogiques, entre autres la réforme de 1962, la pédagogie convergente. De toutes les réformes, il est ressorti que dans le cadre de l'amélioration des apprentissages, il faut recourir aux langues nationales (L 1) d'où l'expérimentation de la pédagogie convergente.

La pédagogie convergente est une méthode active d'apprentissage des langues qui a été introduite, au Mali en 1987, suite à l'expérimentation de l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement formel. C'est une méthode qui vise un bilinguisme fonctionnel au niveau du fondamental, il s'agit de la capacité d'utilisation concomitante de deux langues. L'enseignement par la pédagogie convergente part de l'hypothèse selon laquelle la scolarisation bilingue entamée dans la langue première de l'enfant créerait des conditions d'apprentissage plus faciles de la langue française qui redevient le seul médium d'enseignement à partir de la 6<sup>ème</sup> année. L'enfant transférerait dans ce cas, en français, les attitudes et automatismes qu'il aurait acquis en situation d'apprentissage dans sa langue maternelle. La langue seconde, le français (L2) de l'enfant n'intervient que lorsque les plus importants comportements, ceux concernant l'écrit notamment, sont acquis en langue nationale bamanankan, (L1) d'où le transfert.

Dans le souci de poursuivre la recherche pour l'amélioration des apprentissages par la pédagogie convergence, le Mali, à travers son Programme Décennal de Développement de l'Éducation (PRODEC) adopté en 1998, a mis en place un nouveau curriculum bilingue au niveau de l'enseignement fondamental dont l'un des axes majeurs est : « Une utilisation des langues maternelles dans l'enseignement formel concomitamment avec le français » (PRODEC, 2000a).

Malgré l'adoption de ces mesures qui ont consisté à l'introduction des langues nationales pour améliorer la qualité des apprentissages en français (L 2), le niveau des apprenants en français continue de baisser considérablement. Il est donc important de faire l'état des lieux concernant la situation de la pratique bilingue, de faire ressortir les difficultés liées au transfert/transition inrerlangue en contexte bilingue et de proposer des solutions adéquates permettant d'améliorer la qualité de l'enseignement à travers le bilinguisme.

## 1. Méthodologie

### 1.1. Outils de collecte des données

Le guide d'entretien a été adressé aux responsables éducatifs (la chargée du curriculum à la Direction Nationale de l'Enseignement Fondamental, au coordinateur du projet SIRA<sup>1</sup>, à la formatrice de l'équipe centrale SIRA également coordinatrice des deux Académies de Bamako, aux directeurs d'écoles du groupe scolaire de Torokorobougou A, B, C et D et aux enseignants de ces écoles). Il a pris en compte les items suivants : l'état des

---

<sup>1</sup> Selected Integrated Reading Activity

lieux de la pratique du bilinguisme, les difficultés liées à sa pratique et les perspectives d’amélioration de l’enseignement/apprentissage bilingue dans le système éducatif malien. La grille d’observation a été utilisée dans les classes de 2<sup>ème</sup>, 3<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup>, 5<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> années. L’exclusion de la 1<sup>ère</sup> année s’explique par l’utilisation exclusive (100%) de la langue nationale dans cette classe. L’observation a concerné les aspects comme langues d’enseignement, les techniques d’animation, les langues d’interaction, d’explication, d’évaluation et de transfert.

Cette étude s’est intéressée à la méthode qualitative, à travers un guide d’entretien et une grille d’observation, et a adopté un plan d’analyse de contenus : herméneutique.

### 1.2. Echantillonnage

Un choix raisonné a permis de regrouper dix enseignants, dont trois directeurs d’écoles, un responsable chargé du curriculum à la DNEF et deux agents de l’ONG SIRA.

Tableau 1 : Échantillon par catégorie et par sexe.

Structures Sexe	Directeurs et enseignants	ONG SIRA	Ministère de l’Education	Association des parents d’élèves	Total
Masculin	8	1	--	1	10
Féminin	2	1	1	-	4
Total	10	2	1	-	14

Source : Enquête personnelle, 2022.

Les enseignants sont les plus nombreux dans l’échantillon, car ils sont les acteurs principaux chargés de la mise en œuvre du curriculum.

## 2. Résultats

Cette partie présente les résultats de l’enquête menée auprès des responsables et autres acteurs éducatifs sur l’état des lieux, les difficultés et les perspectives d’amélioration de l’enseignement/apprentissage bilingue au groupe scolaire de Torokoro, relevant du Centre d’Animation Pédagogique (CAP) de Torokorobougou, de l’Académie d’Enseignement de Bamako Rive Droite.

### 2.1. Présentation des résultats

#### 2.1.1. Données de l’observation

L’observation a permis d’avoir la réponse à certaines questions qui n’auraient pas été envisagée, mais qui sont capitales pour la compréhension de certains problèmes liés à la baisse du niveau des élèves en français.

Dans les classes de 3<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup>, 5<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> années où l’observation a été menée, les langues d’enseignement, excepté la 2<sup>ème</sup> année, sont le français et le bamanankan.

Les élèves dans toutes ces classes interagissent en bamanankan. Quant à l’interaction maître/élève, elle se fait très souvent, en langue nationale bamanankan : même si le maître

s'adresse aux élèves en français et est obligé de traduire ces propos en bamanankan pour amener ceux-ci à réagir et faciliter la compréhension du français.

Dans une classe de 5<sup>ème</sup> année, le maître a donné la consigne suivante : « *écrivez deux nombres divisibles par 2* ». En réponse, on lisait sur certaines ardoises « *voiture, chaises, tableau, classe, 19* », etc.. Lorsque la question a été reformulée et traduite en langue nationale, notamment le bamanankan, la totalité des intervenants ont trouvé la bonne réponse.

Dans toutes les classes de la 2<sup>ème</sup> année du groupe scolaire de Torokoro, l'enseignement se fait exclusivement en langue nationale bamanankan.

### 2.1.2. Données des entretiens

Bien que généralisé officiellement par le Ministère de l'Éducation Nationale, la pratique de l'enseignement-apprentissage bilingue se présente de façon insatisfaisante sur le terrain. Cela a été démontré à travers une visite de terrain dans des écoles, des entretiens avec les autorités éducatives et un partenaire de l'éducation, l'USAID, à travers l'ONG SIRA.

#### 2.1.2.1. Situation de l'enseignement bilingue bamanankan/français

##### 2.1.2.1.1. Au groupe scolaire de Torokoorobougou

Il est ressorti de l'entretien avec les Directeurs d'école, un certain nombre d'information sur la généralisation et la pratique de l'enseignement bilingue de façon générale et spécifiquement au sein de ce groupe scolaire.

Selon eux, le curriculum n'est plus en vigueur et a été remplacé par SIRA qui est pratiqué seulement dans les classes de 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> années qui constituent le niveau I « *les autorités nous ont demandé d'abandonner le curriculum au profit de SIRA qui concerne seulement le niveau1* » selon une Directrice d'école.

Les enseignants de ces deux classes ont tous bénéficié d'une formation de cinq jours pour mettre en pratique cette approche dans les classes de 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> années.

SIRA consiste, selon ces Directeurs d'école, à un enseignement-apprentissage dans la langue *bamanankan* à 100%, donc à un enseignement monolingue. Après ces deux premières classes, les élèves sont soumis au système classique à partir de la 3<sup>ème</sup> année où ils doivent apprendre exclusivement en français.

Sur la base de toutes ces informations, il était nécessaire d'avoir un entretien avec les plus hautes autorités sur la situation d'ensemble.

##### 2.1.2.1.2. Le Ministère de l'Éducation Nationale

Un entretien, avec la responsable du curriculum de la Direction Nationale de l'enseignement fondamental, a permis d'avoir d'autres informations sur la situation de la pratique bilingue dans le système éducatif Malien de façon générale, et spécifiquement sur la généralisation du curriculum au fondamental comme le manque de moyen et de matériel didactique indispensable pour la bonne marche du système bilingue, etc.

Suivant les propos de la chargée du curriculum : « *Le curriculum est généralisé depuis octobre 2005 dans toutes les écoles publiques du Mali mais sur le terrain la réalité est tout autre et nous en sommes conscients.* »

Elle précise que malgré sa généralisation, le curriculum est appliqué seulement au niveau 1 du fondamental 1, seulement dans quatre mille (4 000) écoles sur douze mille treize 12013 (CPS 2018).

Après la décision politique sur la généralisation du curriculum, le gouvernement, à travers le Ministère de l'Éducation Nationale, a lancé un appel aux partenaires de l'éducation pour un accompagnement dans la mise en œuvre effective du curriculum dans toutes les écoles publiques. C'est dans ce cadre que l'USAID à travers l'ONG SIRA, est venu en appui en prenant le niveau I dans quatre mille (4 000) écoles réparties entre les académies de Kati, de Koulikoro, de Koutiala, de Ségou, de San, de Sikasso et les deux académies de Bamako : Rive Gauche et Rive Droite.

#### 2.1.2.2. L'ONG SIRA

Selon la formatrice de l'équipe centrale SIRA également coordinatrice des deux Académies de Bamako (Rive Gauche et Rive Droite), tout comme les autres interviewés, SIRA intervient au niveau I, c'est-à-dire les classes de 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> années dans les régions de Koulikoro, Sikasso, Ségou et le District de Bamako.

Cette intervention de la SIRA s'inscrit dans le cadre de l'application du curriculum bilingue initiée par les autorités éducatives. Elle consiste à former les enseignants du niveau concerné, à les suivre et à les évaluer.

Quant à la question sur le choix du niveau, la coordinatrice de l'équipe centrale répond « *Nous supposons que c'est dans les classes d'initiations que les enfants apprennent à lire et à écrire. S'ils l'apprennent dans leur langue nationale dans ces classes, l'apprentissage dans les autres niveaux sera facilité* » pour justifier ce choix.

#### 2.1.2.3. L'Association des Parents d'Élève (APE)

Selon le secrétaire à l'information de l'APE du groupe scolaire de Torokoro, « *l'introduction des langues nationales dans le système éducatif est le principal problème de l'école malienne. Tout comme le cas de la Guinée à l'époque, la baisse de niveau est dû à l'enseignement dans les langues nationales. Aujourd'hui, la Guinée est revenue au système classique, en français et ils sont parvenus à résoudre le problème de niveau des élèves. Si, comme la Guinée, le Mali abandonne les langues nationales dans le système éducatif, il va aussi, améliorer le niveau des élèves en français.* » Concernant les perspectives, il justifie l'idée d'abandon des langues nationales dans le système éducatif par la non continuité à tous les niveaux, la mauvaise qualité de la formation des enseignants et surtout, la non adhésion des parents d'élèves.

## 2.2. Difficultés principales liées aux pratiques de l'enseignement bilingue

L'enseignement bilingue au Mali, considéré toujours en *expérimentation*, est confronté à des difficultés d'ordre pédagogique, politique et social selon les acteurs. De ce fait, il est important de mettre ces difficultés en exergue pour permettre d'envisager et d'approfondir des réflexions sur les éventuelles solutions tendant à l'améliorer. Pour ce faire, une enquête a été menée auprès des principaux acteurs chargés de sa mise en œuvre qui a permis de recueillir certaines informations.

### *2.2.1. Les enseignants/directeurs d'école*

Les enseignants du groupe scolaire de Torokoro ont donné leurs opinions sur la pratique du bilinguisme au Mali.

Les principales difficultés évoquées par ces enseignants sont : le problème de formation, la rupture brusque avec l'approche à partir de la 3<sup>ème</sup> année, l'insuffisance du matériel didactique, la non généralisation de l'approche au niveau de toutes les écoles publiques et privées, le problème de suivi des élèves par les parents, les problèmes de prononciation et d'écriture des mots (par exemple la lettre « u » en bamanankan se prononce comme « ou » en français).

### *2.2.2. La Direction Nationale et l'Enseignement Fondamental*

La chargée du curriculum au niveau de la DNEF a évoqué quelques difficultés liées à l'application du bilinguisme, même si certaines ont été soulignées par l'ONG SIRA, à savoir : le manque de volonté des enseignants, la réticence des parents, le manque de matériel didactique, le nombre insuffisant des partenaires techniques et le financement dans l'accompagnement du système.

### *2.3. Solutions proposées par les enquêtés*

Pour l'amélioration de la pratique de l'enseignement/apprentissage bilingue au Mali, la quasi-totalité des enquêtés ont proposé les solutions suivantes : la formation initiale et continue des enseignants, la continuité de l'approche à tous les niveaux, la généralisation réelle du curriculum dans les écoles publiques et privées, la sensibilisation de tous les acteurs de l'éducation, notamment celle des parents d'élèves, les partenaires financiers, le suivi régulier des enseignants par les directeurs d'écoles et les conseillers pédagogiques. Au-delà de ces propositions sept enseignants sur dix ont exigé de suspendre l'enseignement bilingue jusqu'à ce que toutes les conditions précitées soient réunies comme la généralisation réelle dans toutes les écoles, la disponibilité des matériels didactiques, la formation de tous les enseignants des écoles publiques et privées et la continuité du curriculum.

## **3. Discussion des résultats**

Après avoir exposé les perceptions des principaux acteurs, il convient de porter une analyse critique sur ces données et d'orienter les réflexions sur les conclusions à tirer. Cette analyse porte essentiellement sur les aspects retenus dans la présentation des résultats.

Malgré la généralisation du curriculum sur toute l'étendue du territoire malien depuis 2005, seules dans 4 000 écoles du fondamental I sur 12 013 (CPS 2015, p4,) qu'il s'applique. Ces écoles bilingues sont soutenues par l'USAID à travers l'ONG SIRA. Egalement sur les treize (13) langues nationales, l'ONG ne soutient cet enseignement que seulement dans la langue bamanankan et uniquement dans les classes d'initiation. Selon la coordinatrice de l'équipe centrale de cette ONG, ces 4000 écoles sont réparties entre six Académies d'Enseignement.

Sur la base de ces résultats, l'Etat a juste généralisé théoriquement le curriculum sans réunir toutes les conditions nécessaires à son application. Cette situation suscite des réactions

comme celle de Seydou LOUA (2019) qui soutient que « *Les expériences d'enseignement dans les langues nationales... demeureront timides et sources de nombreuses discordances* ».

Les conditions d'application du curriculum se résument, entre autres, à la formation initiale et continue des enseignants, la disponibilité du matériel didactique, l'adhésion de tous les acteurs. C'est dans cette même lancée que S. BOUARE (2018, p144) souligne que : « *...la mise en place d'une équipe technique compétente pour l'exécution et le suivi de l'innovation; la disponibilité au sein de la Direction des Finances et du Matériel (DFM) du département de l'éducation nationale d'une équipe spéciale chargée du contrôle de la gestion financières des formations et des missions de suivi sur le terrain afin de garantir une utilisation rationnelle des ressources ; l'institutionnalisation des évaluations de mi-parcours pour corriger les insuffisances ; la prise en compte des innovations majeurs dans le programme de formation des maîtres...* »

La pratique du curriculum semble sélective et discriminative dans la mesure où elle s'étend seulement aux écoles publiques considérées comme des établissements des « enfants pauvres », selon certains parents d'élèves. Or, pour valoriser le système, il faut l'implication des autorités éducatives et politiques (les décideurs politiques) dont les enfants sont malheureusement soustraits du système afin de maintenir, selon C. NOYAU (2009 p3), le mythe du français comme langue de l'ascension sociale. Cette option est soutenue par les propos de S. BOUARE : « *la revalorisation de l'enseignement dans les langues nationales par les premiers responsables en soutenant et en inscrivant leurs enfants dans ces écoles, la maîtrise parfaite du passage entre la langue nationale et le français pour assurer un bilinguisme fonctionnel au sens réel du mot* ». Cette pratique, censée continuer jusqu'au fondamental II, ne concerne que le niveau I (1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> années), d'où le problème de la non continuité évoquée par la plupart des enquêtés. Cette rupture joue sur les apprentissages, mais également sur le système d'enseignement des classes de 3<sup>ème</sup> année considérées comme des classes qui effectuent les transferts linguistiques. Ces enseignants, contrairement à ceux des classes d'initiation, n'ont reçu aucune formation sur l'enseignement bilingue.

Par ailleurs, les élèves des classes de 3<sup>ème</sup> année se retrouvent, à leur début, dans l'apprentissage d'une nouvelle langue : le français, mais qui suivent un programme de la troisième année en réalité.

A l'unanimité, les enquêtés ont signalé des insuffisances de formation de tous les enseignants. De façon initiale, les enseignants ne reçoivent pas une formation concernant la pratique du bilinguisme dans les Instituts de Formation de Maîtres (IFM). En ce qui concerne la formation continue, l'ONG SIRA se propose de donner une formation de cinq (5) jours chaque année aux enseignants évoluant dans les écoles qu'elle couvre. L'insuffisance de cette formation et de matériels didactiques a été signalée. C'est ainsi que l'on s'aperçoit, avec C. Noyau. (2014), la nécessité d'outiller les enseignants dans les formations initiale ou continue, et de les doter d'outils didactiques spécifiques, pour leur permettre de gérer avec clarté les similitudes et les différences entre L1 et L2 relevant des différents niveaux d'organisation du langage.

La troisième année est considérée comme une classe de transition et de transfert. Elle reçoit les élèves des classes dont la langue d'enseignement/apprentissage est le bamanankan. C'est à ce niveau que l'enseignant doit procéder au transfert des acquis. L'analyse, à ce niveau, révèle plusieurs difficultés, selon lesquelles l'ONG SIRA intervient seulement dans

la formation continue des enseignants du niveau 1 (1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> années). Les autres niveaux ne sont pas pris en compte ni par SIRA, ni par l'Etat, donc à partir de la troisième année, les enseignants continuent avec un autre système : le classique.

Cependant, il est important de signaler que sur l'emploi du temps de la 2<sup>ème</sup> année, 25% du temps d'apprentissage est prévu pour le français, malheureusement, tout comme en 1<sup>ère</sup> année, les enseignants de ces écoles font leur cours exclusivement en langue nationale bamanankan.

Visiblement, il convient de constater une rupture totale avec l'approche bien qu'un emploi de temps soit conçu à cet effet.

Avec cette rupture, les enseignants des classes de troisième année se retrouvent, avec le changement du système d'enseignement, du curriculum au classique, avec les élèves qui n'ont pas le niveau leur permettant de suivre le programme de la troisième année en français. En réalité, ils sont au tout début : première année en français, mais considérés comme des élèves de la troisième année du système classique selon le niveau en français.

L'un des objectifs du bilinguisme est de faciliter l'apprentissage du français à travers une langue locale. L'enfant, en commençant par la langue nationale, apprend les lettres, les syllabes, les diphtongues, les mots, en lecture/écriture. Or, la prononciation de certaines de ces lettres, syllabes, diphtongues est très différente, d'où la nécessité de l'utilisation permanente du tableau de correspondance qui doit figurer en classe toute l'année.

En illustration, le tableau (2) ci-dessous met en exergue certaines de ces difficultés.

Tableau 2 : Correspondance de quelques son entre bamanankan/français

<b>Bamanakan</b>	<b>Français</b>
La lettre u	Ou
Musa s'écrit	Moussa
È	Ai, è, es, est, etc.
CÈrno	Tierno

**Source** : Enquête personnelle, 2022

C'est en maîtrisant le tableau de correspondance que les apprenants pourraient avoir une acquisition facile en français.

Au-delà de ces difficultés liées à la classe de 3<sup>ème</sup>, d'autres difficultés ressortent et se situent sur plusieurs niveaux. On peut citer entre autres : les livres, les supports qui doivent permettre la lecture et l'écriture ne suffisent pas pour les quatre mille (4 000) écoles couvertes par SIRA, or ces écoles représentent 33,30 % des écoles fondamentales du Mali ; le manque de documents de référence pour les enseignants, de dictionnaire et d'autres documents lexicaux constituent également des difficultés majeures pour le bon fonctionnement du système.

Les enseignants sont les principaux acteurs dans la mise en œuvre du curriculum dans les écoles. Leurs réticences s'expliquent principalement par les insuffisances constatées dans la formation en termes de durée et de non pris en compte de tous les autres enseignants.

Aussi, s'impose-t-il une discrimination aux enseignants du niveau I (1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> années) où ils doivent « s'éterniser » (5 à 10 ans) dans ces classes. Cela débouche à une baisse de leurs

niveaux en français. Après leur formation, les enseignants des classes de 1<sup>ère</sup> année continuent avec leurs élèves en 2<sup>ème</sup> année et après le passage de ceux-ci en 3<sup>ème</sup> année, ils retournent en 1<sup>ère</sup> année pour prendre d'autres promotions à ce niveau. Ils ne sont plus autorisés à tenir d'autres classes dans cette école. Ils sont donc considérés comme des enseignants des classes de 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> années.

Il est important de signaler aussi le cas des enseignants qui ne comprennent pas la L1 mais qui évoluent dans des écoles bilingues.

Certains enseignants évoluent dans des classes bilingues mais qui n'ont pas de compétences linguistique et pédagogique leur permettant de les tenir. Au court des enquêtes, il y a eu la découverte des enseignants dans des classes bilingues, avec des enfants qui ont commencé leur apprentissage avec la langue nationale bamanankan. Le témoignage suivant illustre davantage les difficultés qu'ils peuvent rencontrer. Un enseignant de la 5<sup>ème</sup> année raconte ceci : *« J'ai demandé aux élèves de décrire un match de foot ball auquel ils ont participé ou assisté. Un élève a traité le sujet en bamanankan., malheureusement, je ne comprenais pas bamanankan, j'ai demandé au directeur de m'aider à corriger le devoir. C'était l'un des meilleurs devoirs de la classe. Mais l'élève était incapable de reprendre le devoir en français »*. C'est pour évoquer que les apprenants en langue nationale développent réellement des compétences, mais le transfert leur pose problème.

Ils ont également évoqué la non adhésion des parents à cette pratique. Les parents pensent que leurs enfants savent déjà parler en bamanankan, et que ce n'est plus nécessaire d'aller avec cette langue qui est la langue de communication des enfants à la maison, dans la rue. Selon certains enseignants, les hauts responsables n'apprécient pas le système tout simplement, parce qu'ils envoient leurs enfants dans les écoles privées ou à l'extérieur du pays pour les mettre à l'abri de l'approche.

Aussi, faudrait-il signalé que les enseignants qui constituent des acteurs incontournables, ne souhaitent pas eux aussi, inscrire leurs enfants dans des écoles qui appliquent le curriculum (niveau I). Selon une enquêtée, *« Quand les croyances d'un enseignant portent à croire que quelque chose n'est pas possible, ces attitudes en classe vont être orientées dans ce sens. Par exemple, si un enseignant pense qu'un enfant ne peut pas apprendre l'alphabet en trois mois, il ne fera rien dans ces pratiques de classe qui amènerait l'enfant à apprendre en trois mois. »* Cela pourrait être un facteur handicapant à la réussite de l'innovation.

L'analyse de ce constat amène à dire que les enseignants ne sont pas tous de bonne fois pour accompagner le système et cela constitue aussi une difficulté non négligeable.

Les témoignages de certains directeurs ont soutenu, est que certains parents, même n'ayant pas de moyen, préfèrent inscrire leurs enfants dans les écoles privées, rien que pour les deux premières années. Après la 2<sup>ème</sup> année, ils procèdent au transfert de ceux-ci dans les écoles publiques. Ils sont tout de même rassurés qu'à partir de la troisième année, le système change : du curriculum au classique. Les Directeurs d'écoles interrogés justifient cela par l'effectif « squelettique » dans les deux classes du niveau I (1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> années), les effectifs varient entre dix (10) et quinze (15) élèves or, dans certaines classes de 3<sup>ème</sup> année de ces mêmes écoles, on compte entre soixante (70) et quatre-vingts (80) élèves.

Au vue de toutes les difficultés évoquées, un certain nombre de propositions sont envisageables pour améliorer la qualité de l'enseignement/apprentissage. De ce fait, quatre

aspects se dégagent. Le premier concerne les enseignants et les parents d'élèves qui constituent les principaux acteurs et s'opposent de l'enseignement bilingue à cause de leur croyance sur l'approche.

Il serait important, de revoir le contenu de la formation que les enseignants bénéficient, afin d'insérer des aspects qui contribuent au changement de leur croyance. Si la diversité linguistique constitue une richesse nationale, sa gestion au niveau des écoles dans différentes régions nécessiterait d'engager les moyens intellectuels nécessaires, tels que des enseignants bien qualifiés dans toutes les langues, afin de définir un schéma efficace de réalisation. Pour ce faire, la formation continue devrait s'étendre au moins sur trente (30) jours, à l'intention de tous les enseignants pour permettre de lier la théorie à la pratique durant la formation en prévoyant un temps d'exercice sur les matières comme la lecture et l'écriture. Les insuffisances constatées pourraient être corrigées en plénière durant la formation.

Pour les parents d'élèves, une activité d'enquête devrait être menée pour approfondir la connaissance sur les facteurs qui déterminent leur réticence à l'enseignement bilingue à travers l'Association des Parents d'Élèves (APE). Cela permettrait d'adapter un contenu de formation à leur endroit tendant à changer leur croyance sur l'approche.

Le second aspect se fonde sur la justice. Dans le souci de maintenir une équité entre tous les fils du pays et de leur accorder en même temps les mêmes chances, il serait préférable, voire nécessaire et même obligatoire de soumettre tous les enfants du pays au même système d'enseignement. La généralisation de l'enseignement bilingue permettrait de réduire considérablement les réticences constatées.

Le troisième aspect fait référence à la généralisation de l'enseignement bilingue. Cette généralisation doit se poursuivre comme prévu dans les textes, aux quatre niveaux du fondamental à savoir le niveau I (1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> années), le niveau II (3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> années), le niveau III (5<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> années) et le niveau IV (7<sup>ème</sup>, 8<sup>ème</sup> et 9<sup>ème</sup> années) pour aboutir aux résultats escomptés.

La pratique de l'enseignement/apprentissage bilingue se fonde essentiellement sur deux aspects : l'aspect linguistique qui renvoie à la maîtrise de la L1, aux compétences liées à l'oral, à la transcription, aux règles d'usage entre autres, et l'aspect pédagogique qui se fonde sur la maîtrise de la classe, du temps réel d'apprentissage et aux méthodes d'enseignement.

Le Mali est un pays plurilingue où l'on compte plus de vingt langues. Le concours d'entrée dans les Institut de Formation de Maitres doit tenir compte, en fonction du quotas, des compétences linguistiques sur la base des treize langues nationales instrumentées pour permettre, après un ajustement du programme de formation des enseignants prenant en compte le bilinguisme, d'avoir des enseignants bien formés comme l'indique A. DIARRA (2020, p202) : « *L'instabilité des enseignants sur leur poste est aussi l'un des facteurs qui entravent la mise en œuvre du Curruculum bilingue. Puisque, dans les IFM<sup>2</sup>, la pédagogie de l'enseignement bilingue n'est pas intégrée dans le programme de formation, les nouveaux enseignants recrutés arrivent en poste sans aucune compétence dans la didactique du bilinguisme. De plus, les enseignants*

---

<sup>2</sup> Institut de Formation de Maitres

*formés demandent souvent à être réaffectés dans d'autres villes pour se rapprocher de leur famille ou pour d'autres raisons. Chaque fois qu'un enseignant est muté, son remplacement est susceptible de provoquer un manque d'enseignant qualifié pour l'enseignement bilingue... »* Cela est causé principalement par deux facteurs : le premier relève de la formation et le second est d'ordre linguistique. Cela permettrait à l'Etat, de fixer un quota lors des recrutements des enseignants en fonction des compétences linguistiques des enseignants stables pour chaque milieu linguistique et de limiter la mobilité des enseignants dans leur aire linguistique.

Quant au quatrième et dernier aspect, il concerne le suivi et l'évaluation du système. Il ne suffit pas seulement de former les enseignants et de les envoyer en classe pour prétendre à des résultats probants. Il faudrait, en plus des formations initiales et continues, de mener des suivis pédagogiques sur le terrain afin de recenser les difficultés et adapter le contenu des formations continues aux besoins spécifiques des enseignants.

Pour ce faire, les Directeurs d'école, en plus des conseillers pédagogiques, devraient être associés pour optimiser le processus à travers les suivis de proximité au sein des établissements scolaires.

Au-delà du suivi pédagogique, un système d'évaluation doit être maintenu incluant les principaux acteurs de l'éducation. Le rapport de ces évaluations périodiques doit être rendu public et servir de cadre de référence pour les améliorations.

## Conclusion

L'enseignement/apprentissage bilingue est une politique qui vise essentiellement à rehausser le niveau des apprenants de façon générale, et particulièrement leur niveau en français.

Cependant, il convient de dire que cet objectif n'est pas atteint à cause des multiples problèmes liés à son application au Mali. Parmi ces problèmes, on peut citer entre autres : le non engagement total de l'Etat dans l'accompagnement de la politique éducative, l'insuffisance des formations initiale et continue des enseignants, la réticence des acteurs éducatifs, la « non généralisation réelle » du curriculum dans toutes les écoles publiques et privées et la position hostile des parents d'élèves fondée sur la discrimination entre les fils d'un même pays.

Le sort des quatre mille (4 000) écoles qui pratiquent le bilinguisme à travers SIRA, reste à déterminer sachant que le projet doit prendre fin en 2022. Parmi ces 4 000 écoles, certaines ont déjà abandonné le curriculum au profit du classique.

Il convient donc, au regard de toutes ces difficultés, de suspendre l'enseignement bilingue théoriquement généralisé au Mali, et de procéder à réunir toutes les conditions indispensables à son bon fonctionnement afin de maintenir une équité entre tous les fils du pays Malien.

### Références bibliographiques

- BOUARE S. 2018. *Rapport d'évaluation à mi-parcours du Projet USAID/SIRA (anglais)*. Revue recherche Africaines, Annales de l'Université des Lettres et Sciences Humaines de Bamako, N°21, ISSN1817-424X USAID, mai 2018, PDF ;
- Loua Seydou. 2017. « Les grandes réformes de l'école malienne de 1962 à 2016 ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 75 | URL : <http://journals.openedition.org/ries/5917> <https://doi.org/10.4000/ries.5917>-consulté le 23 mai 2022.
- Ministère de l'Éducation Nationale. 2015. *Rapport d'analyse des indicateurs scolaires*, Document CPS, Bamako
- Noyau Colette. 2014. « Transferts linguistiques et transferts d'apprentissage : Favoriser les transferts dans une didactique du bi-plurilinguisme ». ELAN-Afrique. *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : Apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école*, Editions des Archives Contemporaines Paris.
- Noyau Colette. 2009. « Passages entre L1 et L2 en classe : dispositif de formation à partir de séquences de classe pour les formateurs de l'école bilingue ». in : *Former à distance des formateurs : stratégies et mutualisation dans la francophonie*, Actes du IIIe Colloque du RIFEFF, Niamey.
- Nounta Zakaria. 2015. *Eveil aux langues et conscience métalinguistique dans les activités de classe des écoles bilingues songhay-français du Mali*, Thèse de Doctorat, Université Paris Ouest Nanterre la Défense, France