

L'enseignement du bambara selon la pédagogie convergente au Mali : théorie et pratiques

AMADOU TAMBA DOUMBIA

Institut des Sciences Humaines, Bamako, Mali

1. INTRODUCTION

Dans le cadre du projet de recherches Mali-Norvège sur l'introduction des langues nationales dans le système éducatif malien, nous nous sommes intéressé à la situation de l'enseignement de la langue bambara dans les écoles à pédagogie convergente (PC).

Les initiateurs de cette méthodologie mettent l'accent sur son caractère bilingue :

Résolument dirigée vers le bilinguisme, la pédagogie du CIAVER part de l'idée que l'appropriation de l'écrit en langue maternelle détermine tous les apprentissages ultérieurs (Wambach 1991 : 2).

Ils soulignent aussi qu'il faut commencer par la langue maternelle :

[...] d'abord amener les enfants à une véritable appropriation de la langue maternelle, ensuite les inciter à suivre le même cheminement pour l'apprentissage d'autres langues, tel est le fondement de notre pédagogie (Couez et Wambach 1994 : 14).

Au Mali, « d'autres langues » veut dire le français, langue officielle et jusqu'à une date récente langue d'enseignement quasi unique. La langue dominante parmi les langues nationales est le bambara. En vue d'examiner l'enseignement bilingue bambara-français dans ces écoles, et plus particulièrement l'enseignement du bambara, nous avons effectué trois missions à Ségou de 1998 à 1999. Notre enquête a concerné les six classes du premier cycle dans quatre écoles à PC.

Au départ, notre hypothèse était que l'enseignement de la grammaire bambara a des insuffisances ; il nous fallait donc enquêter sur l'état de cette discipline. Nous avons la conviction que si la PC est l'innovation pédagogique qui peut résoudre les problèmes pédagogiques de l'école malienne,

l'enseignement de la langue bambara ne respecte pas nécessairement la convergence des langues qui se trouve à la base de cette théorie.

Les entretiens que nous avons eus avec les agents de la PC, avant même d'entrer dans les classes, nous ont en effet appris qu'il n'y a pas d'enseignement systématique de la grammaire dans les classes à PC et que les quelques règles de grammaire qui y sont enseignées le sont de manière diffuse à travers les différentes unités pédagogiques (matières), principalement celles relatives à la langue bambara.

C'est alors que nous avons reciblé et élargi notre recherche en nous intéressant à tout l'enseignement de la langue bambara. Toutes les unités pédagogiques comportant des séquences d'apprentissage de la langue ou de l'écrit de la langue nous ont intéressé. Nous nous sommes donc appliqué à noter tout ce qui nous semblait être pertinent dans ces séquences.

Les matières dans lesquelles intervient l'enseignement de la langue bambara sont (les termes sont ceux de la PC) : la lecture simple, la lecture rapide, la lecture fonctionnelle, la lecture silencieuse, la construction de phrases, le dialogue, la leçon de compréhension à l'audition, le discours oral, le résumé d'un texte, la rédaction d'une histoire (ou le discours écrit), la mise en scène parlante, le conte, les mots croisés, la leçon de poésie (ou récitation).

Dans cet article, nous décrivons des séquences d'exercices qui ont suscité en nous des réflexions. Nous tenterons de décrire les situations où le bambara est enseigné ainsi que les occasions manquées de faire une bonne correction et d'en citer la règle de grammaire. Nous mettrons sur la balance le poids donné à chacune des deux langues dans la pratique de nos instituteurs ; alors nous chercherons à savoir si la pratique des maîtres est conforme à la théorie pédagogique adoptée.

2. NAISSANCE DE LA PEDAGOGIE CONVERGENTE

A la rentrée scolaire d'octobre 1979, quatre écoles expérimentales en bambara furent ouvertes à Kossa, Djifina, Banankoroni et Zanabougou. Puis, à la rentrée de 1982, nous assistons à l'ouverture d'écoles expérimentales en peul, songhay et tamasheq.

Les évaluations faites auprès de ces écoles montrent l'utilité de poursuivre l'introduction des langues nationales dans l'enseignement formel ; toutefois, elles montrent aussi des problèmes comme celui relatif au transfert (ou la conversion) en français des compétences acquises en langue nationale. Il fallait donc se mettre à la recherche d'une méthode pédagogique qui permette d'effectuer plus aisément ce transfert. C'est cette recherche qui aboutit à la naissance de la PC.

L'introduction de la PC comporte deux étapes successives. La première commence en 1984 avec l'ACCT (Agence de Coopération Culturelle et Technique) et le CIAVER (Centre International Audio-Visuel d'Etude et de

Recherche), qui élaborent une nouvelle méthodologie pour améliorer l'enseignement des langues nationales à l'école fondamentale. La seconde étape, qui commence en 1994, est celle du processus de généralisation progressive de la pédagogie convergente dans les écoles publiques.

Il faut donc distinguer au Mali deux générations dans l'histoire de l'introduction des langues nationales à l'école. Dans la première (introduite en 1979), les langues nationales sont introduites à l'école fondamentale sans pour autant changer de pédagogie. Dans la deuxième (introduite en 1987), les méthodes pédagogiques sont d'inspiration plus moderne, mettant l'accent sur l'apprenant plus que sur les connaissances, en encourageant l'activité propre des enfants.

3. OBSERVATIONS DE QUELQUES SEQUENCES D'EXERCICES

Dans ce chapitre, nous présenterons quelques séquences où nous avons été amené à faire des observations concernant l'enseignement de la langue bambara.

3.1 MEMORISATION DE MOTS

En première année, des exercices très actifs de repérage et de reconnaissance des mots dans une phrase ou dans un texte contribuent à fixer l'image du mot dans la mémoire des enfants. Un exemple : la maîtresse demande aux élèves de repérer tel ou tel mot dans le texte qui est au tableau. Elle demande combien de fois tel mot existe dans le texte. Un élève peut se substituer à la maîtresse en demandant à ses camarades de repérer tel mot ; un autre peut demander à ses pairs combien de fois tel mot existe dans le texte. La classe s'anime ainsi et les élèves se mettent à repérer des mots du texte.

Un autre exercice dans cette même classe consiste à reconstituer le mot à partir de ses composantes éparses. Des ronds sont tracés au tableau et dans chacun d'eux, les lettres composant un mot déjà vu sont mises de façon non ordonnée. L'élève doit reproduire dans son cahier chaque rond avec ces lettres, mais surtout écrire sous chacun des ronds le mot concerné. Il peut arriver dans cet exercice qu'un élève compose correctement un mot, par exemple *kòròmuso* 'grande sœur', sans pouvoir lire ce qu'il a écrit.

Au fur et à mesure que l'élève avance dans les classes, le même exercice de reconstitution du mot à partir de ses composantes éparses est utilisé pour permettre au maître de vérifier si les clichés de mots sont bien fixés dans la mémoire des enfants. En quatrième année, par exemple, nous avons assisté à un exercice où les enfants, à partir des lettres *a, k, r, i, g, t, i, b, a*, devaient reconstituer le mot *barikatigi* 'celui qui a la force'. Cet exercice est très utile, surtout parce que, comme nous l'avons dit, la mémorisation des mots-clichés

peut mal se passer pour les tout petits, qui ne perçoivent pas toujours le lien entre le signifiant écrit et le signifiant oral.

Nous citerons enfin un exercice à trous en première année. Le texte entier étudié reste affiché au tableau. Le maître y prend quelques phrases qu'il réécrit au tableau en laissant dans chacune des phrases la place d'un ou deux mots. L'exercice consiste à combler les trous ainsi laissés par les mots effacés dans les phrases reproduites à partir du texte original.

3.2 LECTURE

La méthode de lecture dans les classes de PC, à la différence de la méthode ancienne (dite syllabique), ne consiste pas à construire le mot à partir de ses composantes (les lettres) que l'élève auparavant apprenait à reconnaître une à une. Ici l'élève mémorise des clichés de mots, comme nous l'avons déjà dit ; cette mémorisation est aidée par des textes affichés aux murs de la classe. L'effort de retention de l'image du mot s'accompagne de l'effort pour la lier au mot oral, c'est-à-dire apprendre à lire à haute voix le mot écrit. Le concept étant, pour ces enfants, lié au mot oral, il peut arriver que l'enfant ait retenu le cliché du mot en oubliant ce qu'il représente. Ceci se présente comme un dysfonctionnement, mais en fait ce n'est qu'un cas de processus d'acquisition inachevé.

En deuxième année, nous avons assisté à une leçon de discours écrit où, à la fin, on demande à un élève de venir lire le texte en entier. Visiblement, il récite le texte plutôt qu'il ne le lit. Conformément à la méthode, l'enfant a retenu des blocs de signes et les sons attribués à chacun d'eux, puis les prononce à voix haute, au lieu de reconnaître les signes graphiques, comme dans la méthode syllabique, pour les combiner aux sons. Encore une fois, ce qui peut paraître comme un dysfonctionnement, représente une étape dans l'acquisition de la lecture.

On remarquera d'ailleurs dans cette classe de deuxième année que le maître corrige le parler des élèves, par exemple la prononciation [tle] par celle de [tile], au lieu de leur apprendre que l'on peut dire [tle] tout en écrivant *tile*. Si, en effet, la norme orthographique veut que la formule CVCV (consonne/ voyelle/ consonne/ voyelle) soit rétablie dans l'écriture¹ elle ne doit pas s'imposer dans le parler.

¹ Certaines exceptions à cette règle existent : il est, depuis un certain temps, permis d'écrire *taa* pour *taga* 'partir', la chute de la consonne intervocalique *g* étant extrêmement fréquente.

3.3 DISCOURS ECRIT

Déjà en deuxième année, les élèves racontent le texte étudié la veille, pendant qu'un élève est envoyé au tableau pour écrire chaque phrase dite par ses camarades. A la fin de chaque phrase, le maître demande s'il y a une faute dans ce qui est écrit au tableau, et l'on procède à sa correction.

Le jour de l'observation qui suit, à la demande du maître, les élèves découvrent d'abord une faute de segmentation : *nyògòn fè* 'ensemble' doit s'écrire en deux mots : *nyògòn fè* ; toutefois le maître n'explique pas pourquoi, à savoir que le nom et la postposition sont des mots autonomes (ils ne sont amalgamés que dans les locutions postpositionnelles comme *kèrèfè* 'à côté de' et dans le cas d'un nom composé). Une autre faute de segmentation se présente ; cette fois-ci, le maître ne la fait pas corriger. Il s'agit d'un nom composé : *faamakunbèn yòrò* 'le lieu des manifestations pour accueillir un hôte de marque', qui devrait s'écrire en un seul mot : *faamakunbènyòrò*. Nous avons d'ailleurs remarqué, dans l'affiche de cette classe, plusieurs noms composés segmentés à tort. Tout se passe comme si, dès lors que le nom composé devient un peu long, le maître éprouve le besoin de le couper quelque part en deux. Le maître semble donc mesurer au centimètre la longueur du mot, ignorant les règles régissant l'orthographe des noms composés. Il faut reconnaître que ces règles sont complexes et qu'elles ne sont pas enseignées lors des stages de la PC. Il n'existe pas non plus de grammaire bambara que le maître pourrait consulter sur la question.

Aucun élève n'a pu écrire correctement la phrase *jònjòn bè fan bèe* 'il y a des drapeaux partout', qui fut corrigée mot par mot. D'autres mots sont corrigés par épellation, comme *musow* 'femmes' et *dònkili* 'chant'. Le maître me confie alors que quand ils ont des difficultés, ils n'hésitent pas à avoir recours à l'ancienne méthode analytique. (Pourtant le recours à l'analyse n'est pas condamné par la PC.)

Dans l'ensemble, l'on constate que ce maître ne cite presque jamais de règle pour justifier telle ou telle façon d'écrire, par exemple *-w* comme marque du pluriel.

3.4 TRANSFORMATION DE PHRASES

La transformation des phrases fait partie de « la construction des phrases » (*kumasendila*). Nous avons assisté à une telle séance dans une classe de 3^e année.

La consigne suivante est écrite au tableau en bambara :

- *A' ye kumasen ninnu yèlèma k'u kè nyininkalikumasenw ye.*
'Transformez ces phrases en phrases interrogatives.'
- *Segu sera Jònkolonnin na.* 'Ségou a eu le dessus sur Djonkoloni.'

- *Silamakan ye jakuma fin fili Jònkolonin kòlònba kònò.* 'Silamakan a jeté le chat noir dans le grand puits de Djonkoloni.'

Les élèves traitent individuellement l'exercice. Puis s'ensuit une correction collective au tableau noir. Un élève est envoyé au tableau pour écrire sa phrase. Le maître commence par lui poser la question : « Comment forme-t-on une phrase interrogative ? » L'élève répond : « En ajoutant *wa* ['est-ce que'] en fin de phrase ». Puis il écrit au tableau sa phrase.

Le fait que l'élève arrive à citer la règle sur l'interrogation totale (à laquelle on répond par *òwò* 'oui' ou par *ayi* 'non'), puis à écrire correctement la phrase suggère que cette règle au moins a été enseignée, ne serait-ce qu'oralement (nous n'avons retrouvé de trace écrite d'aucune règle de langue dans le cahier de bambara).

Il faut remarquer ici que l'interrogation partielle (introduite par les interrogatifs *jumèn* 'lequel', *jòn* 'qui', *joli* 'combien', *mun* 'que, quoi' et *min* 'où') n'a pas été enseignée lors de cette leçon et que le maître n'y a pas fait allusion. Espérons que, dans d'autres leçons, il fait la distinction et qu'il inclut aussi des exercices sur ce type d'interrogation.

3.5 DICTEE

La dictée (*kunnasèbènni*) ne fait pas partie des leçons définies par la PC (cf. l'introduction), mais se pratique de la 2^e à la 6^e année, pour contrôler les acquisitions. Voici à titre d'exemple une séquence observée en 3^e année. La dictée porte sur la phrase suivante :

Binan, halisa Jònkoloninko in lajè n ye. 'Binan, je te prie de revoir pour moi ce problème de Djonkoloni'.

Le maître ne dicte pas mot à mot ; toute la phrase est dite, répétée, puis il ordonne aux élèves de l'écrire. Les élèves l'écrivent sur leurs ardoises. Quand ils finissent, le maître ordonne de fermer les ardoises et de suivre la correction au tableau. Il envoie un élève au tableau et celui-ci écrit :

Bina halasa jònkolonin konyi lajè n yen.

Les fautes commises dans cette phrase sont de plusieurs types.

Deux types de segmentation fautive s'observent : d'une part, la césure fautive du nom composé *jònkolonin ko / Jònkoloninko* 'le problème de Jònkolonin', l'élève séparant le composant *ko* 'problème' de ce qui précède ; d'autre part, l'agglutination fautive du démonstratif *in* 'ce' à la composante *ko* : *jònkolinin konyin / Jònkoloninko in*.

On observe aussi l'omission d'un *n* : *jònkolonin / Jònkolonin*. Cette omission se conçoit : d'une part, il y a rencontre de deux *n* : *Jònkolon-nin* ;

d'autre part, la morphologie des suffixes (ici le diminutif *-nin*) ne fait pas partie de l'enseignement du bambara. Cela vaut pour la formation des maîtres et, à plus forte raison, pour celle des élèves.

L'ajout d'un *n* initial dans le démonstratif *in* : *konyi* / *ko in* 'ce problème' s'explique par l'existence d'une forme parallèle, *nin*. La palatalisation du *n* : *nyi* / *nin* est moins facile à expliquer ; elle ne relève pas à notre connaissance du dialecte de Ségou. L'ajout d'un *n* final à la postposition *ye* (*yen* / *ye*) est également difficile à expliquer par une variante dialectale. Les nasales posent de toute façon bien des problèmes à l'écriture, étant instables à l'oral et obéissant aussi à des différences dialectales.

Nous remarquons aussi que la majuscule du nom géographique *Jònkolonnin* fait défaut. Les majuscules ne s'entendent évidemment pas lors de la dictée, et nous n'avons pas, pendant nos visites des classes, observé de correction ou de règle portant sur cette convention écrite.

La voyelle *a* pour *i* dans *halasa* / *halisa* peut être due à une mémorisation incomplète du cliché ou, si l'élève est arrivé à distinguer les lettres, à une inattention à l'écoute. Ce genre d'inexactitude est malheureusement assez répandue dans les classes que nous avons observées.

4. FRANCAIS ET BAMBARA : SUR LE MEME PIED D'EGALITE ?

Après avoir décrit différents exercices portant sur la langue bambara, voyons maintenant si la convergence des méthodes pour la langue nationale et le français est respectée. On ne peut - et ne doit - évidemment pas enseigner la langue maternelle et une langue étrangère de la même façon. Mais la PC veut que le poids et le prestige donnés à l'un et à l'autre soient sur un même pied d'égalité.

Or, d'après ce que nous avons pu constater, cet équilibre est loin d'être atteint. Par exemple, dans le discours oral et écrit en français, les fautes de grammaire sont toujours relevées et corrigées, et les règles de la grammaire française enseignées chaque fois que l'occasion se présente. Cela est loin d'être le cas pour la grammaire bambara.

Les cours que nous avons pu observer montrent aussi qu'il y a beaucoup plus de temps consacré à la langue française qu'à la langue nationale. Même en 6^e année, où il est prévu 50 % de bambara et 50 % de français (Couez et Wambach 1994 : 44), on trouve le prétexte de déséquilibrer l'enseignement en faveur de la langue française. Dans une 5^e année, le maître avoue donner l'avantage au français car il a hérité d'élèves très faibles en français. Dans une 6^e année, le maître me dit qu'il consacre l'essentiel du temps au français car les élèves feront leur examen final dans cette langue et non en bambara. L'explication de ce déséquilibre en faveur de l'enseignement du français, au détriment de la langue nationale, ne se trouve pas bien entendu dans les documents de la PC (Couez et Wambach 1994) ; on le trouvera peut-être dans le document de l'IPN (Institut

pédagogique national) intitulé *Problématique de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement formel*, qui dit :

Il ne s'agit pas de substituer les langues nationales au français (langue officielle), [...] mais au contraire d'en préparer un meilleur apprentissage [...]. Si les enfants commençaient l'école dans leurs langues maternelles, l'on créerait pour eux des conditions d'apprentissage plus faciles de la langue française (Rép. du Mali, IPN s.d. : 11).

Une mauvaise interprétation de ce document peut amener les maîtres à ne voir dans l'enseignement de/en langue nationale qu'un tremplin pour la langue française. Il nous semble aussi que l'introduction des langues nationales à l'école devrait nous permettre de transmettre plus de connaissances à l'enfant pendant ces six ans - alors qu'on se satisfait apparemment de ce que l'élève de l'école bilingue rattrape ses camarades de l'école monolingue à l'examen de fin de cycle.

Il existe aussi d'autres exemples d'un déséquilibre entre la langue nationale et le français : dans une classe de 5^e année, on trouve une bonne bibliothèque bien garnie avec de beaux livres en français, de Belgique, de France, du Canada et d'ici, mais presque pas de livres en langue nationale. Parmi toutes les affiches murales, une seule est en bambara, et dans le coin bibliothèque, nous avons vu un fichier lexical et un fichier thématique pour le français, mais pas de fichier, ni lexical ni thématique, pour le bambara. N'est-ce pas là une entorse aux règles édictées par la PC ?

La responsabilité de cet état des choses doit être partagée parmi les acteurs de l'école. Les instituteurs sont victimes du manque de formation et de documents de référence, et le fait que l'examen final soit fait en français influe nécessairement sur leur enseignement. De plus, la constitution de la bibliothèque dépend de la distribution faite par les autorités et les ONG. Mais il faut reconnaître que les instituteurs sont en fin de compte eux-mêmes responsables des heures consacrées à l'une et l'autre langue et du bon équilibre des affiches et des fichiers dans les deux langues. Sur ce point, on constate que tous les maîtres ne respectent pas les principes de la PC.

5. CONCLUSION

Cette innovation pédagogique qu'est la PC apprend vite à l'enfant à travailler en groupe, à s'exprimer facilement et librement, à avoir des initiatives. C'est aussi un apprentissage très pratique de la démocratie : esprit critique, liberté d'expression, désignation libre de responsables de groupe. Il n'y a aucun doute que les pédagogies nouvelles mises en oeuvre dans ces écoles bilingues devraient permettre aux élèves de faire sien tout ce qu'il y a de positif et dynamique dans la culture nationale.

Comme toute méthode, la PC a cependant ses points faibles. Une lacune dans la méthodologie active nous semble être que les enseignants de la PC peuvent être amenés à se cacher les faiblesses individuelles des enfants pour ne voir que les performances du groupe. Il faut aussi noter que dans les classes à PC que nous avons visitées, les maîtres font presque tous les exercices et leurs corrections de façon collective, au détriment des corrections individuelles (pédagogie différentielle) qui lui auraient permis de corriger les faiblesses propres à chaque enfant, comme le recommandent toutes les pédagogies modernes. De plus, les coins bibliothèques que nous avons vus regrettent peut-être de ne pas être plus souvent consultés par les élèves.

Il ressort notamment de tout ce que nous avons pu observer dans les classes une faiblesse dans l'encadrement des maîtres de PC, ceux-ci exprimant leur besoin ardent d'être formés et d'avoir plus de manuels et de documents de référence (grammaire, dictionnaire ...) en langue nationale. Nous avons aussi constaté que le bambara fait malheureusement l'objet d'un enseignement qui est à la fois non systématique et non raisonné : peu de règles sont proposées aux élèves avant ou après les exercices écrits pour prévenir ou expliquer les erreurs relevées lors des corrections en classe. Cela va clairement à l'encontre des principes de la PC en ce qui concerne la convergence des méthodes en français et en langue nationale.

Force est donc de constater que théorie et pratiques ne coïncident pas réellement en ce qui concerne l'enseignement des langues bambara et français. La raison principale en est que toutes les mesures nécessaires n'ont pas été prises pour doter le bambara des mêmes moyens et possibilités que le français. La performance des maîtres n'est, en fin de compte, que le résultat du système dont ils relèvent.

BIBLIOGRAPHIE

- Couez, M. et M. Wambach. 1994. *La pédagogie convergente à l'école fondamentale. Bilan d'une recherche-action (Ségou - République du Mali)*. Paris, Saint-Ghislain, Belgique, ACCT, CIAVER.
- Wambach, M. 1991. *L'expérimentation de la pédagogie convergente au Mali. Table ronde du 30 sept. au 4 oct. 1991, Bamako*. Paris, Saint-Ghislain, Belgique, ACCT, CIAVER.
- République du Mali, IPN. s.d. *Problématique de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement formel*. Bamako.

SICLES

| | |
|--------|---|
| ACCT | Agence de Coopération Culturelle et Technique, Paris |
| CIAVER | Centre International Audio-Visuel d'Étude et de Recherches, Saint-Ghislain, Belgique |
| IPN | Institut Pédagogique National, Bamako |
| ONG | Organisation Non Gouvernementale |
| PC | Pédagogie Convergente |

ABSTRACT

Amadou Tamba Doumbia : Bambara Instruction According to Convergent Pedagogy : Theory and Practice

This article looks at the teaching of the Bambara language in comparison with that of French in schools that practice convergent pedagogy. It is based on three field trips to Ségou in 1998-99, with classroom observation in the six grades of four primary schools. It states that whereas French is taught in a systematic way, with weight on grammar, Bambara is taught indirectly, through different exercises like memorisation of words, reading and writing according to the global method, and dictation. Rules to explain mistakes are hardly ever given, and the teachers themselves make mistakes, especially in word segmentation. The conclusion is that though the active pedagogical method seems to work well, the mother tongue instruction lags behind that of the second language, thus jeopardising the mother tongue proficiency that is supposed to ease the acquisition of the second language.