

Le bambara écrit à l'école fondamentale*

INGSE SKATTUM
Université d'Oslo, Norvège

1. INTRODUCTION

Les premiers écrits en bambara, en caractères latins, datent du début du siècle. Le code orthographique de cette langue, majoritaire au Mali et l'une des langues véhiculaires les plus importantes de l'Afrique de l'Ouest, ne fut cependant fixé qu'en 1967. En 1979, les « Journées d'études sur les langues maliennes » y apportèrent certains aménagements et, en 1982, la DNAFLA (Direction nationale de l'alphabétisation fonctionnelle et de la linguistique appliquée) les consacra, avec quelques amendements, dans ses *Règles d'orthographe des langues nationales* (Rép. du Mali, DNAFLA 1982). Les règles concernent aussi bien la segmentation des mots que les rapports son-signe. L'examen de différents textes écrits en bambara dévoilent cependant que les scripteurs se soucient peu de ces règles.

Ce problème a reçu peu d'attention : à ma connaissance seuls deux articles (Dumestre 1978, 1993) réfléchissent, à 15 ans d'intervalle, sur la cause de ce que l'auteur appelle l'anarchie de l'orthographe. Les textes analysés dans les articles cités sont de trois types : 30 rédactions faites par des adultes scolarisés en français et par la suite alphabétisés en bambara (Dumestre 1978) ; 30 tests remplis par des formateurs alphabétiseurs et, enfin, un choix d'articles d'un journal bambarophone (Dumestre 1993). Je me propose d'y ajouter 28 récits faits par des élèves d'une école « expérimentale », c'est-à-dire une école où une langue nationale¹ sert de médium d'enseignement pendant les premières années de l'école fondamentale.

Les écoles expérimentales sont de deux sortes : celles dites de première génération, introduites en 1979, enseignent les langues nationales dans les 4 premières classes de l'école fondamentale. Elles comptaient en 1992-93 une centaine d'écoles, regroupant environ 5 % des élèves. Les écoles expérimentales dites de deuxième génération sont nées avec la réforme scolaire de 1994, la Nouvelle école fondamentale (NEF), remplacée en 1999 par le Programme

* Ce travail s'inscrit dans le projet « Recherches concernant l'intégration des langues nationales dans le système éducatif du Mali » (1996-2000), financé par NUFU (Conseil norvégien de recherches et d'enseignement pour le développement).

¹ Langue endogène jouissant d'une reconnaissance politique sans être langue officielle. Le Mali en compte actuellement 13.

décennal de développement de l'éducation (PRODEC), réformes qui toutes deux adoptent la pédagogie convergente (PC). Il s'agit d'une méthodologie bilingue qui, au Mali, s'applique à l'enseignement en langues nationales et en français, jusqu'ici langue quasi exclusive de l'enseignement. La PC sera introduite progressivement dans toutes les écoles fondamentales du pays, pour toutes les langues nationales et ce, durant les 6 années du premier cycle. Cette réforme importante demanderait qu'on tire des leçons de l'enseignement déjà existant en langues nationales. Or, peu d'évaluations ont encore porté sur les compétences linguistiques en langues nationales des élèves de l'école expérimentale, que ce soit de première ou de deuxième génération. C'est pourquoi j'ai procédé à un test en bambara, dans une école expérimentale de première génération².

Par l'analyse de ces tests, j'espère attirer l'attention sur le niveau très faible des élèves dans la langue majoritaire du pays et, en identifiant les points qui posent aux enfants le plus de problèmes, contribuer à un enseignement plus fonctionnel du bambara écrit.

2. LE TEST DE PRODUCTION ECRITE

Le test a eu lieu en février 1997, à Ségou, deuxième ville du Mali et chef-lieu de la région du même nom, située au coeur du pays bambara. Il a été effectué en 5^e année, qui était celle où les élèves passaient au français comme médium dans toutes les matières, auprès d'un groupe restreint de 14 élèves dans deux classes parallèles ayant respectivement 111 et 82 élèves. Après une semaine d'observation, la sélection des élèves, 28 en tout, s'est effectuée de façon aléatoire³.

La consigne était de regarder l'image ci-dessous, dont les élèves avaient chacun une copie format A4, et d'écrire un récit s'y rapportant. La consigne était formulée ainsi en français : « *Voici une image que tu vas regarder attentivement. Tu dois écrire une petite histoire qui se rapporte à cette image. Attention, il s'agit d'inventer une histoire et non pas de dire : 'Je vois telle ou telle chose sur l'image'* ». Les enseignants ont donné la consigne en bambara et ont mené les tests, après instruction, en ma présence. Le délai était de 30 minutes.

² Comme, en 1997, la PC n'avait pas encore atteint la 5^e année, la pédagogie de la première génération de l'expérimentation était encore en vigueur dans les écoles bilingues, sauf dans les écoles pilotes.

³ Je laissais glisser mon doigt le long de la liste des élèves et quand l'enseignant, à qui cette liste était dissimulée, disait « stop », je retenais le nom.



(Chaudenson 1995 : 237)

Le test a été élaboré par les chercheurs du projet⁴. Après l'avoir appliqué, nous sommes rendu compte qu'il comportait des points faibles. Tout d'abord l'image, ayant été extraite d'une suite de trois images, ne représente pas une action bien délimitée. Un test ultérieur, basé sur cette suite, n'a pourtant pas donné de meilleurs résultats quant à la cohérence du récit, au contraire : la plupart des élèves ont alors décrit une à une les trois images. De plus, ce genre d'exercice leur est étranger : la rédaction n'est pratiquée qu'en français, d'après des titres comme « Tu as assisté à une récolte de (mil - riz - fonio). Raconte »⁵. Ils n'ont donc pas l'habitude de faire des rédactions en bambara d'après des images. Comme notre besoin était de tester les compétences linguistiques plutôt que narratives, l'exercice a néanmoins fourni le matériau souhaité.

3. L'ANALYSE DES FAUTES

L'analyse des fautes⁶ se limitera ici à 3 aspects récurrents : 1) la délimitation des phrases (ponctuation, majuscules) ; 2) la segmentation des mots (agglutination, césure) ; 3) les rapports son-signe pour certaines lettres de l'alphabet bambara (lettres empruntées à l'alphabet phonétique, interférences du français).

⁴ Sékou Oumar Diarra, ISFRA, N'do Cissé, à l'époque chercheur à la DNAFLA, Mamadou Lamine Kanouté, enseignant à l'ENSUP, tous à Bamako, Thierry Tréfaut, à l'époque doctorant à l'INALCO, Paris, et Marianne Opheim, à l'époque étudiante en maîtrise à l'Université d'Oslo, plus l'auteur de cet article.

⁵ Composition mensuelle de janvier 1997 à l'école expérimentale en question. La rédaction figure aussi au programme officiel pour l'école fondamentale en 5^e année.

⁶ Je remercie Gérard Dumestre avec qui j'ai discuté longuement la systématisation des fautes, et N'do Cissé et Mamadou Lamine Kanouté qui m'ont aidé à interpréter les textes, dans certains cas presque illisibles à cause des nombreuses fautes.

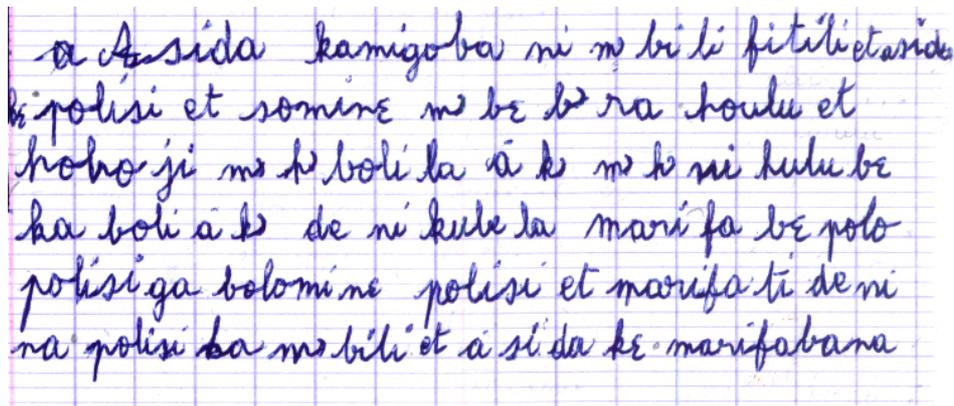
3.1 LA DELIMITATION DES PHRASES

La phrase, définie comme contenant au minimum un énoncé simple (dont il existe 6 types⁷), doit en principe être marquée à l'écrit par la ponctuation et les majuscules. Or, ces conventions sont très peu respectées par les élèves⁸.

3.1.1 La ponctuation

En moyenne, les élèves ont produit 9 phrases, dont 2 seulement sont suivies d'un point. 16 élèves sur 28 (57 %) ne mettent aucun signe de ponctuation, comme dans le texte (1), où a) est l'original, b) sa mise au propre, c) son corrigé et d) sa traduction en français :

(1) a)



b) *Asida kamigoba ni mɔ bi li fitili et asida ke polisi et somine mɔ be bɔra houlu et hoho ji mɔkɔ boli la à kɔ mɔ kɔ ni hulu be ka boli a kɔ de ni kule la mari fa be polo polisi ga bolomine polisi et marifa ti de ni na polisi ka mɔbili et a si da ke marifabana*

⁷ L'énoncé présentatif (*Karamɔɔ don/te* 'C'est/Ce n'est pas un enseignant') ; l'énoncé équatif (*Musa ye/te karamɔɔ ye* 'Moussa est/n'est pas enseignant') ; l'énoncé situatif (*Faatu be/te so kɔnɔ* 'Fatou est/n'est pas à la maison') ; l'énoncé descriptif (*Mariyamu ka/man jan* 'Mariam est/n'est pas grande') ; l'énoncé processif à deux termes (*Dirisa be/te bɔ* 'Drissa sort/ne sort pas') ; et, enfin, l'énoncé processif à trois termes (*Musa ye/ma Hawa furu* 'Moussa a/n'a pas épousé Hawa').

⁸ La délimitation des phrases que j'ai opérée comporte nécessairement des décisions subjectives. Il est notamment difficile de dire si l'élève a voulu faire des phrases complexes faites de deux ou plus de deux énoncés, ou s'il a voulu faire des phrases constituées d'un seul énoncé simple. J'ai choisi de mettre des points après chaque énoncé simple à moins que l'élève n'ait mis une virgule.

c) *Asidan. Kamiyɔnba ni mobili fitinin ye asidan ke. Polisi ye nson minɛ. Mɔgɔ bɛɛ bɔra. Wulu ye wowo ci. Mɔgɔ bolila a kɔ. Mɔgɔ ni wulu bɛ ka boli a kɔ. Dennin kulela. Marifa b'a bolo. Polisi y'a bolo minɛ. Polisi ye marifa ci dennin na. Polisi ka mobili ye asidan ke. Marifa binna.*

d) Accident. Un grand camion et une petite voiture ont fait un accident. La police a pris le voleur. Tout le monde est sorti. Un chien a aboyé. Un homme l'a poursuivi. L'homme et le chien sont en train de courir après lui. Une fillette a crié. Il a un fusil. La police a attaché ses mains. La police a tiré sur l'enfant. La voiture de la police a fait un accident. Le fusil est tombé.

FC 5A

6 élèves seulement mettent des signes de ponctuation après la majorité des énoncés, dont 1 seul après tous les énoncés. Seuls 2 élèves se servent de virgules. Aucun autre signe de ponctuation n'apparaît dans ces textes, pas même après les questions : *ko mu kera jɛn / ko mun kera yen ?* '[Ils] disent : « Qu'est-ce qui s'est passé là-bas ? »'.

3.1.2 Les majuscules

Les majuscules sont encore moins bien maîtrisées que la ponctuation : la moyenne est 1 majuscule seulement pour 9 phrases, et alors que 16 élèves (57 %, comme pour la ponctuation) ne mettent aucune majuscule en début de phrase, aucun des 28 élèves n'en met dans la majorité des phrases. Le meilleur « score » est de 5 majuscules pour 10 phrases.

Les points et majuscules mis à tort sont rares et dûs à 6 élèves seulement, dont un qui produit un récit presque illisible avec 6 majuscules non motivées :

(2) a)

Aus yabas meka das dela
ou benlaka kochis badis Doila
Aena Daina Doiyana Daisase
kanai ou kanla Aula polce
ou nanas minas kataye polce
yamines kaetayemina katany
as polce Manla ou taradatouka
oula tismine beanla oume
masideya fana banla
kant polce kanyamines
katanyes polce somla
ou tjanfayana ka ditadatouka
ou taradatouka

a) Aus (?) yabas meka das dela ou benlaka kochis badis Doila Aena Daina Doiyana Daisase kanai ou kanla Aula polce ou nanas minas kataye polce yamines kaetayemina katany as polce Manla ou taradatouka oula tismine beanla oume masideya fana banla kant polce kanyamines katanyes polce somla ou tjanfayana ka dita datouka ou taradatouka

b) An nye be mɔgɔ dɔ de la. U b'a la ka kɔ sin bandi dɔ la. A ye (Daina Doiyana ?) da siri ka na u kan na. O la, polisiw nana k'a mine ka taga n'a ye. Polisi y'a mine ka taga n'a ye polisiso la. U tagara a datugu. U y'a mine (beanla ?). U ye asidan ke fana (banla ?) kant polisike y'a mine ka taga n'a ye polisiso la. (U tjanfayana ka dita datugu ?) U tagara a datugu.

c) Nous voyons un homme. Ils ont le dos tourné à un bandit. Il a baillonné la bouche jusqu'au cou. Alors, les policiers sont venus le prendre et l'ont emmené. Le policier l'a pris et l'a emmené à la station de police. Ils sont partis l'enfermer. Ils l'ont pris. Ils ont fait un accident aussi, quand le policier l'a pris pour l'emmener à la station de police. Ils sont partis l'enfermer.

OD 5B

S'il est vrai que le code orthographique de 1982 ne fait aucune mention de la ponctuation ni des majuscules, c'est avant tout le contexte d'oralité qui explique la défaillance, ces moyens ne s'« entendant » pas à l'oral. Ils sont, par conséquent, moins faciles à transmettre à l'écrit que la syntaxe ou le lexique. On

retrouve ce phénomène dans les tests correspondants faits en français (Skattum 2000). On ne doit cependant pas conclure à l'inexistence de la phrase comme entité linguistique : 8 élèves se servent d'alinéas pour marquer la frontière des phrases, qui sont donc ressenties comme une réalité : soit conjointement à des majuscules ou des points (6 élèves), soit sans autres moyens sauf éventuellement une majuscule pour le premier mot du texte (2 élèves). L'un de ces 2 élèves va à la ligne pour toutes les phrases.

En résumé, on constate d'une part qu'aucun élève ne marque plus de la moitié de ses phrases par les deux moyens conventionnels (ponctuation, majuscules) et d'autre part que 12 élèves n'en emploient aucun. Certains élèves se servent de l'alinéa pour délimiter les phrases, mais ils sont 11 (39 %) à n'employer ni ponctuation ni majuscule ni alinéa. Il conviendrait donc qu'on prenne en compte cette différence entre l'oral et l'écrit dans les manuels et les cours, et qu'on explique aux élèves l'utilité de ces conventions pour la compréhension des textes.

3.2 LA SEGMENTATION DES MOTS

Si le démarquage défailant des phrases gêne la lecture, l'obstacle majeur à la compréhension est la segmentation anarchique des mots⁹. Les segmentations incorrectes peuvent être considérées selon la fréquence absolue (le nombre d'erreurs commises), ou selon le coefficient d'erreur (le pourcentage des erreurs par rapport aux occasions de les commettre). La fréquence nous informe de l'importance de la structure dans la production langagière, le coefficient de son degré de difficulté. Nous prendrons en compte les deux facteurs pour identifier les points les plus difficiles pour les élèves bambara.

Parmi les fautes de segmentation, 65 % relèvent de l'agglutination incorrecte de mots autonomes (294 fautes), 35 % de la césure incorrecte d'une unité lexicale (160 fautes). (Cf. les tableaux 1 et 2 à la fin du document.)

3.2.1 L'agglutination incorrecte

Les structures fautivement agglutinées révèlent des liens plus ou moins forts entre des éléments autonomes. L'agglutination des mots à l'intérieur des syntagmes ou groupes¹⁰ représente ainsi 74 % des fautes d'agglutination, alors

⁹ Je me réfère, pour la norme, aux *Règles d'orthographe des langues nationales* (Rép. du Mali, DNAFLA 1982) et au *Dictionnaire bambara-français* (Bailleul, 2^e éd. 1996). Ce dernier est aujourd'hui le document le plus récent et le plus complet en matière d'orthographe.

¹⁰ Riegel *et al.* (1999 : 110) définit le syntagme ainsi: « De la définition du syntagme comme 'une séquence de mots formant une unité syntaxique' découlent directement trois propriétés

que 26 % d'entre elles seulement traversent les frontières linguistiques plus fortes entre syntagmes (cf. le tableau 1). Il s'agit alors surtout de l'élision¹¹, donc d'un amalgame pratiqué à l'oral, que ces élèves négligent de marquer à l'écrit par l'apostrophe : *marifa tuban bolo / marifa tun b'a (bɛ a) bolo* 'il avait un fusil'. La frontière entre fragments d'énoncés ou énoncés est si forte que ce genre d'agglutinations est presque inexistant ; les 4 fautes relevées ne seront donc pas prises en compte.

3.2.1.1 Agglutinations à l'intérieur des groupes

Dans les **groupes verbaux (GV)** de ce corpus, on compte 122 agglutinations incorrectes, ce qui donne un coefficient d'erreur de 28 %. Les erreurs touchent en premier lieu les morphèmes verbaux. La plus fréquente est *ye*, marque d'énoncé (ME) de l'accompli positif des verbes transitifs, avec 92 occurrences. Les 25 fautes sont toutes dues à l'absence d'apostrophe devant un pronom objet : *o ya bolo da kun na / O y'a (ye a) bolo d'a kun na* 'Elle a mis ses mains sur sa tête'. Le coefficient est de 27 %.

Fréquent aussi est le connectif *ka*, qui sert à relier une succession d'actions : *GV1+ka+GV2*. 68 occurrences donnent 136 occasions d'agglutination, mais celle-ci se fait presque toujours avec le GV suivant (26 fautes). Cela donne un coefficient de 38 % pour *ka+GV2* : *wulu poli la kana / Wulu bolila ka na* 'Un chien est accouru' (litt. : 'a couru et est venu'), et de 6 % seulement pour *GV1+ka* (4 fautes) : *denmiseniw be ka bolikana / Denmisenninw be ka boli ka na* 'Les enfants sont en train d'accourir'. 4 des 30 cas sont des élisions non marquées : *ka dasiri / k'a (ka a) dasiri* 'et le baillonner'.

Le marqueur de l'inactuel ou l'irréel *tun* a un coefficient bien plus élevé (64 %), mais il est moins fréquent (14 occurrences). Dans 11 de ces cas, *tun* est

simples qui permettent de décider si une séquence de mots est ou n'est pas un syntagme : la possibilité de lui substituer un seul mot, de l'effacer globalement ou de la déplacer en bloc. » Riegel *et al.* distingue 3 syntagmes différents : le groupe verbal (GV), le groupe nominal (GN) et le groupe prépositionnel (GP) (op.cit. : 370). Je ferai une distinction semblable pour le bambara : GV, GN et GP (groupe postpositionnel). Bien que la structure GN+postposition ne soit pas normalement considérée comme un syntagme, les nombreuses agglutinations du GN et sa postposition ainsi que le figement en locutions postpositionnelles attestent en effet du lien étroit qui existe dans l'esprit des locuteurs entre les composants de cette séquence.

¹¹ L'élision a lieu « en bambara, lors de la rencontre de deux mots, quand le deuxième est un pronom de structure vocalique » (Bailleul 1996 : 5). L'élision n'est toutefois pas obligatoire : on peut dire *pisolo bɛ a la* ou *b'a la* « il a un pistolet ». Les *Règles d'orthographe* constatent simplement que « l'élision est marquée par l'apostrophe » (Rép. du Mali, DNAFLA 1982 : 16).

agglutiné à la ME qui le suit : *marifa kubε polisi b ka bolo kεre la / Marifa tun bε polisike ka bolo kεre la* ‘Le policier tenait un fusil à la main’.

Les autres morphèmes verbaux sont moins fréquents ou moins fréquemment touchés. La ME du présent progressif *bε ka* ‘est en train de’, qui s’écrit en deux mots, n’est dans aucune des 12 occurrences agglutinée au verbe suivant mais, dans 2 cas, écrite en un mot : *bεka*. Un autre morphème complexe, *bε na*, ME du futur, admet qu’on l’écrive en un ou en deux mots : *a bina tanaye polici mobili kɔnɔ / A bεna (bε na) taga n’a ye polisi mobili kɔnɔ* ‘Il va l’emmener dans la voiture de police’. Une règle identique (un ou deux mots) pour ces deux morphèmes complexes aurait été plus logique et, surtout, plus facile pour les élèves. La ME du présent positif, *bε*, qui apparaît 13 fois, paraît bien maîtrisée : elle n’est jamais agglutinée au reste du GV : *policiw bε so mine / Polisiw bε nson mine* ‘Les policiers prennent le voleur’.

Les morphèmes verbaux forment le sous-groupe verbal le plus facilement amalgamé, avec 79 des 122 fautes (65 % des fautes d’agglutinations du GV). Sémantiquement moins pleins¹² que les lexèmes, on conçoit qu’ils soient ressentis comme moins autonomes que ces derniers.

Mais la structure singulière la plus couramment amalgamée dans le GV est la séquence objet+verbe, avec 43 fautes (35 % des fautes d’agglutinations du GV). Le coefficient est de 29 %, légèrement plus élevé que celui des morphèmes. L’objet désigne souvent une partie du corps : *bolomine / bolo mine* ‘prendre la main’, mais non exclusivement : *wukuge / wulu gen* ‘chasser le chien’¹³.

Le groupe postpositionnel (GP) compte 25 % de l’ensemble des fautes d’agglutinations, contre 42 % pour le GV. C’est cependant le groupe dont le coefficient d’erreur est le plus élevé : 44 %.

Je distingue 2 types de structures à l’intérieur de ce groupe. Le plus courant est la séquence GN+postposition : 141 occurrences ont suscité 56 fautes, ce qui donne un coefficient de 40 %. La plupart des postpositions et locutions postpositionnelles semblent susceptibles d’être amalgamées au nom : *ecolisola / ekoliso la* ‘à l’école’ ; *dukuma / dugu ma* ‘par terre’ ; *bɔrakun / bɔr’a (bɔra a)*

¹² L’opposition « plein / vide » nous vient de J. Vendryes: *Le langage* (1921). Selon Dubois *et al.* (1973 : 380), « la grammaire traditionnelle appelle *pleines* les prépositions qui ont un signifié propre (*malgré, sans*) qui les oppose à d’autres qui expriment les seuls rapports syntaxiques (*de*) ».

¹³ Certains objets font partie d’un verbe composé: *dasiri* ‘baillonner’, litt. ‘lier la bouche’. La preuve en est qu’à cause de la compacité segmentale, on ne peut introduire l’adverbe *sebekɔrɔ* ‘très’ entre les deux segments. Cette distinction est évidemment difficile à faire pour les élèves et une faute la concernant ne doit pas être sévèrement jugée.

kun ‘sorti de là’ ; *cenikan* / *cenin kan* ‘sur le petit garçon’ ; *bomobilikɔ* / *bɔ mobili kɔ* ‘sortir de la voiture’ ; *policisokɔnɔ* / *polisiso kɔnɔ*, ‘en prison’ ; *boliamonfɛ* / *boli anɔfɛ* ‘le poursuivre’ (litt. ‘courir sur sa trace’). La plus fréquente et la plus neutre des postpositions *la (na)* est la moins autonome. D'autres paraissent avoir une autonomie particulière : *bolo*, marque de possession (litt. ‘bras, main’), *kɔrɔ* ‘en dessous, sous’. Bien que fréquentes dans ces textes, elles ne sont pas agglutinées au nom qui les précède - peut-être parce que sémantiquement plus pleines ?

Le deuxième type dans ce groupe est la locution postpositionnelle discontinue *ni...ye*, marque d'accompagnement : ‘avec’. La majorité (11 des 17 fautes) concerne l'agglutination de *ni+GN* qui, dans tous les cas, provient de l'élision non marquée : *ta na ye* / *taga n'a (ni a) ye* ‘l'emmener’ (litt. : ‘partir avec lui’) Seules 6 fautes touchent la suite *GN+ye* : *fa ni marifaye* / *faga ni marifa ye* ‘tuer avec le fusil’. Le coefficient d'erreur est très élevé : 71 %, mais la structure est relativement rare (24 occurrences).

Les locutions postpositionnelles s'écrivaient autrefois en deux ou plusieurs mots, mais sont maintenant écrites en un mot *querefen* / *kerefe* (avant : *kere fe*) ‘à côté de’, *amonfɛ* / *anɔfɛ* (avant : *a nɔ fe*) ‘après’. Sur 13 occurrences dans ces textes, 7 sont écrites en plusieurs mots, 6 en un mot. Il faut pour le moment accepter les deux façons d'écrire.

Le groupe nominal (GN) est le type de syntagme le moins touché par l'agglutination incorrecte, avec 22 fautes en tout, c'est-à-dire seulement 7 % de l'ensemble des fautes d'agglutination et un coefficient de 13 %.

Les éléments qui s'amalgament sont le plus souvent le noyau nominal avec ses extensions, comme le numéral : *coukɛɛ* / *ko kelen* ‘une seule chose’ (21 occurrences et un coefficient de 29 %) et le déterminant *dɔ* ‘un certain’ : *woulunidɔ* / *wulunin dɔ* ‘un petit chien’ (21 occurrences et un coefficient de 14 %). La possession, médiata et immédiate, est par contre bien maîtrisée (respectivement 40 et 37 occurrences et un coefficient de 5 % dans les deux cas) : *a sen* ‘son pied’ et *u ka wulu* ‘leur chien’.

3.2.1.2 Agglutinations à la frontière des groupes

Les erreurs faites à la frontière des groupes représentent un quart environ des agglutinations incorrectes. Le sous-groupe le plus touché est la séquence *GN+GV* (30 fautes), celui de *GV+GP* étant peu affecté (12 fautes). Le reste (35 fautes) se répartit sur diverses séquences.

La séquence **GN+GV** est fréquente (303 occurrences) et sa frontière assez bien respectée (coefficient 12 %).

Les verbes à l'accompli sont nombreux puisqu'il s'agit d'un récit que beaucoup d'élèves ont choisi de raconter au passé, entièrement ou partiellement. On trouve ainsi 92 verbes transitifs au passé (*ye+objet+V*) : *nɔgɔfagala dɔ aye nɔgɔ faga / Mɔgɔfagala dɔ a ye mɔgɔ faga* 'Un assassin a tué quelqu'un' et 72 verbes intransitifs au passé (*V+la/-ra/-na*) : *marifabana / Marifa binna* 'Le fusil est tombé'. Les coefficients sont bas : respectivement 5 et 11 %.

L'énoncé présentatif *GN+don/te* 'C'est/ce n'est pas+GN' est par contre peu fréquent (12 occurrences), mais suscite un coefficient élevé (42 %) avec 5 fautes : *O ya sɔrɔ bogotigi bɔtɔdon kalay sɔɔ la / O y'a sɔrɔ, npogotigi bɔtɔ don kalanyɔrɔ la* 'Il s'est trouvé qu'une jeune fille était en train de sortir de l'école'. Les autres fautes de ce groupe représentent des cas plus isolés.

La séquence **GV+GP** est moins fréquente (77 occurrences) que celle de *GN+GV* et également de coefficient modeste (15 %). Les fautes se produisent surtout lorsqu'un verbe se terminant par une voyelle se trouve devant un pronom : *o ya bolo da kun ka kulee / O y'a bolo d'a (da a) kun na ka kule* 'Elle a mis ses mains sur sa tête et a crié' (6 fautes). 8 des 12 fautes de ce groupe sont des élisions non marquées.

Dans le groupe **divers**, la structure fautive la plus fréquente relève de l'énoncé situatif, assez courant dans ces récits (62 occurrences) : la suite *bɛ/te+GP* suscite 26 fautes et donne un coefficient élevé : 42 %. 24 des 26 fautes dans ce groupe relèvent également de l'élision non marquée : *ou muson talo ba se la / O muso, talon b'a (bɛ a) sen na* 'Cette femme, elle porte des talons' (litt. 'des talons sont sur ses pieds'). La suite *GN+bɛ/te*, où l'élision est impossible, ne suscite que 3 fautes.

Le mot *ko*, à la fois verbe de parole (défectif) 'dire' et mot d'introduction de la pensée ou de la citation, directe ou indirecte, est peu fréquent dans ce corpus. 8 des 16 occurrences proviennent d'une seule élève, qui se distingue en inventant un dialogue animé entre le policier et le voleur. Les 4 fautes relèvent toutes de l'élision non marquée : *sokɛ ko ka le te / Nsonkɛ ko k'ale (ko ale) te* 'Le voleur dit que ce n'était pas lui'.

L'énoncé descriptif *GN+ka/man+adjectif* n'apparaît que 6 fois, attestant une certaine pauvreté de la description dans ces récits scolaires. La faute touche une expression courante, presque figée : *a manyi / A man nyi* 'Il [le voleur] n'est pas bon'.

Illustrons, pour terminer, par un texte fait de véritables mots-phrases, combien l'agglutination incorrecte peut entraver la lisibilité :

(3) a)

polisi ye kameleni mine katadatugu
taw bolila
wulukun binadenikin deni bolila
~~ni~~ cinnidon a ni denidon ~~ni~~ olukubika
~~wulu~~ wukuge olamonbilyele la ~~cenikan~~
cenikan monbilidenfiladekunbéyi
monbilibani monbili fitini ye asidanke
ukelenkasonkemine nakamalifabena polisi
yabuko

b) polisi ye kamaleni mine katadatugu taw bolila wulukun binadenikin deni bolila cinnidon a ni denidon olukubika wukuge olamonbilyele la cenikan monbilidenfiladekunbéyi monbilibani monbili fitini ye asidanke ukelenkasonkemine nakamalifabena polisi yabuko

c) Polisi ye kamalennin mine ka taga a datugu. Taw bolila. Wulu tun bena dennin kin. Dennin bolila. Cenin do ani dennin do, olu tun be ka wulu gen. O la, mobili yelela cenin kan. Mobiliden fila de tun be yen. Mobiliba ni mobili fitinin ye asidan ke. U kelen ka nsonke mine, n'a ka marifa binna, polisi y'a bugo.

d) La police a pris un jeune homme et l'a enfermé. Les autres ont couru. Un chien a failli mordre la fillette. La fillette a couru. La fillette et le petit garçon, eux étaient en train de chasser le chien. Alors, la voiture est montée sur le garçon. Il y avait deux voitures là. La grande voiture et la petite voiture ont fait un accident. Après que le voleur a été pris, et que son fusil est tombé, la police l'a frappé.

FK 5A

3.2.2 La césure incorrecte

Alors que l'agglutination fautive frappe les syntagmes verbal et postpositionnel en premier lieu, la césure incorrecte affecte surtout les noms (64 % des fautes de césure, contre 24 % pour les verbes et 12 % pour divers mots) (cf. le tableau 2).

On relève 154 noms complexes dans ces textes, dont 80 indûment scindés. Le coefficient d'erreur est donc très élevé (52 %) ce qui, ajouté à la grande fréquence, souligne l'importance de bien saisir les principes de la segmentation

des noms. On regrette alors que la règle orthographique soit, sur ce point, pour le moins sommaire : « les mots de structure complétive étant soumis à la règle de compacité tonale s'écrivent en un seul mot » (Rép. du Mali, DNAFLA 1982 : 18). Les exemples qui suivent comprennent des noms complexes de 2 à 5 segments. La dérivation n'est pas mentionnée mais est représentée dans les exemples. Or, il ressort de ces textes que le degré de difficulté n'est pas le même pour les deux types : alors que les noms pourvus d'un suffixe de dérivation ont un coefficient de 25 % : *de ni / dennin* 'petit enfant, petit garçon', les noms composés (déterminant+déterminé) : *polisi so / polisiso* 'station de police' et les noms « qualifiés » (nom+qualificatif) : *polici ke / polisike* 'policier masculin' atteignent un coefficient de 70%.

Les noms simples sont plus fréquents (335 occurrences) mais de coefficient faible : 7 % seulement : *mɔ kɔ / mɔgɔ* 'homme (être humain)'.

La scission aussi bien des noms complexes que des noms simples se fait le plus souvent en fonction du sens des composants : *ecoli dew / lekolidenw* 'écoliers', litt. 'école-enfants', *mina u / minanw* 'outils'. 7 des 23 césures incorrectes de noms simples isolent ainsi la marque du pluriel *-w* (souvent écrite *-u*, *-wou*, etc.). La frontière des syllabes régit parfois aussi la césure, mais frappe alors principalement des noms d'emprunt, donc sémantiquement moins transparents : *a si da / asidan* 'accident'. Seuls 4 cas touchent des noms bambara : *mari fa / marifa* 'fusil'. 1 seul nom est segmenté sans respecter ni le sens ni la syllabisation : *kas oba / kasoba* 'la grande prison'.

Les verbes complexes : *datouka / datugu* '(en)fermer' sont rares : 23 occurrences, contre 304 de verbes simples. Le coefficient est de 22 % et la scission obéit, ici encore, à la sémantique. Les 5 verbes complexes indûment scindés le sont ainsi en préfixe et racine : *kɔrɔ ta len / kɔrɔtalɛn* 'soulevé', ou en objet et verbe : *da siri / dasiri* 'baillonner'. Les verbes simples ont un coefficient de 11 % seulement, mais dépassent celui des verbes complexes dans 2 cas : la séparation de la racine et de la ME *-la/-ra/-na* : *boli la / bolila* 'a couru' (coefficient 25 %) et du participe passé *-len* : *da si le / dasirilen* 'baillonné' (coefficient 28 %). La césure des verbes selon la frontière syllabique est rare (coefficient 3 %) et 5 des 10 erreurs proviennent curieusement d'un seul verbe, *mi nɛ / mine* 'attraper, prendre'.

En résumé, voici les structures qui sont à la fois de fréquence absolue et de coefficient d'erreur élevés et sur lesquels il conviendrait donc en premier lieu d'insister quant à la segmentation des mots :

	No d'occ.	Coeff. d'erreur
Agglutination incorrecte		
Omission de l'apostrophe d'élision	66	100
GN+pp	141	40
obj.+V	149	29
ye +GV	92	27
ka +GV	68	38
bε+GP (énoncé situatif)	62	42
Segmentation incorrecte		
N composés et « qualifiés »	96	70

L'omission de l'apostrophe d'élision occupe une place particulière parce qu'elle touche plusieurs des structures identifiées et parce que c'est la seule de ces fautes à avoir un coefficient de 100 %. L'apostrophe fait en effet entièrement défaut dans les 66 élisions faites dans ces textes : *o ya / o y'a (ye a) sɔrɔ* 'il s'est trouvé que'¹⁴, et les 5 apostrophes relevées sont toutes mises à tort : *fa n'a / fana* 'aussi'. Il faut par conséquent expliquer aux apprenants la nature de l'élision et la nécessité de la marquer à l'écrit par l'apostrophe.

Le coefficient d'erreur de 70 % des noms composés et « qualifiés » est également excessif et montre que les règles - il est vrai, compliquées - sont loin d'être comprises. Ces règles mériteraient un enseignement approfondi, tant dans les écoles normales que dans les classes supérieures de l'école fondamentale.

Les deux structures les plus fréquentes sur cette liste sont celles d'objet+verbe et de GN+postposition (149 et 141 occurrences). Comme leur maîtrise contribuerait sensiblement à réduire le nombre de fautes d'orthographe, il faudrait insister sur l'autonomie et de l'objet et de la postposition.

En conclusion, on constate que l'hésitation quant aux frontières des mots est très forte. Cette hésitation vient d'une méconnaissance générale de la structure de la langue, due à l'absence d'enseignement aux niveaux supérieurs de l'enseignement, surtout dans les écoles normales, et au manque de manuels à tous les niveaux du système scolaire. Il n'existe ainsi aucune grammaire du bambara pour l'école fondamentale, ni pour les écoles normales¹⁵.

¹⁴ Il n'est pas toujours possible de décider si l'élève a voulu faire l'élision ou non. Dans *marifa bε polo / Marifa b'a (bε a) bolo* 'Il a un fusil', il peut s'agir de l'omission du pronom *a* ou de celle de l'apostrophe (avec une erreur de voyelle *ε/a*). Dans les cas de doute, je considère qu'il s'agit de l'élision non marquée, car on ne relève que 20 hiatus indubitablement sans élision, contre 60 indubitablement avec élision.

¹⁵ Consciente de cette lacune, notre équipe élabore actuellement deux manuels de langue, un en bambara et un en peul, destinés aux maîtres et aux élèves des premières classes de l'école fondamentale.

3.3 LES RAPPORTS SON-SIGNE A L'INTERSECTION DU BAMBARA ET DU FRANÇAIS

Le troisième domaine d'erreurs qui sera examiné ici est celui des rapports son-signe. Je me limiterai à deux points qui se trouvent à l'intersection du bambara et du français : les lettres phonétiques de l'alphabet bambara et les interférences de l'orthographe française. Les deux phénomènes sont d'ailleurs liés.

Les emprunts constituent un problème particulier d'orthographe. Pour ceux qui n'ont pas été consacrés par le dictionnaire de Bailleul¹⁶, j'observe la consigne des *Règles d'orthographe* (Rép. du Mali, DNAFLA 1982 : 15) : « On écrit les mots d'emprunt suivant les règles de l'orthographe bamanan ». Quant aux variantes dialectales, seules celles indiquées par Bailleul, comme *mine/mina* 'attraper', sont acceptées.

3.3.1 Les lettres phonétiques de l'alphabet bambara

Le code orthographique bambara, basé sur l'alphabet latin, introduit dès 1967 trois lettres phonétiques : *c*, *j* et *η*. Les deux premières ont des valeurs qui se distinguent de celles qu'elles ont en français, la dernière n'y figure pas. En 1979, on ajoute encore trois lettres phonétiques : *ε*, *ɔ* et *ɲ*, la DNAFLA tolérant toutefois les anciens graphèmes *è*, *ò* et *ny* « en attendant que soit disponible le matériel nécessaire pour la dactylographie et l'impression de ces symboles » (Rép. du Mali, DNAFLA 1982 : 3).

Les 4 lettres phonétiques *ε*, *ɔ*, *η* et *ɲ* font l'objet de discussions animées : devenues symboles d'une certaine indépendance culturelle, elles représentent un obstacle considérable pour l'impression des textes bambara¹⁷, faisant défaut sur les claviers des ordinateurs et souvent aussi parmi les fontes. Ces problèmes se feront certainement plus pressants encore avec la diffusion de l'internet et du courrier électronique. Pour les élèves, qui écrivent à la main et qui ne lisent pour ainsi dire jamais un document imprimé, le problème ne se présente qu'indirectement. La question ici sera de savoir s'ils ont bien assimilé ces lettres. Les autres lettres phonétiques, *c* et *j*, se retrouvent dans l'alphabet latin et

¹⁶ Il s'agit dans ces récits d'écoliers de 164 occurrences, réparties sur 22 mots différents, dont 9 sont employés par plus d'un élève (nombre d'occurrences entre parenthèses) : *polisi* (85), *ekoli* (26), *bandi* (9), *tanponiman* 'tamponnement', c'est-à-dire 'accident' (8), *asidan* (6), *kamiyɔn* (6), *saki* 'sac' (4), *soferike* 'chauffeur' (3), *talon* (2) et *tire* 'tirer' (2).

¹⁷ Il est symptomatique que dans la présente publication, seul un des chercheurs maliens se sert de ces lettres phonétiques, alors que deux - qui pourtant appartiennent à des institutions travaillant sur les langues nationales - écrivent - écrivent, etc..

donc en français. Le problème est alors de savoir si les élèves ont bien saisi leur valeur en bambara.

Les voyelles ouvertes sont en principe notées ε et \circ . Au temps où la règle voulait que l'aperture vocalique soit marquée par l'accent grave ($\grave{\varepsilon}$, $\grave{\circ}$), l'oubli du signe diacritique pouvait expliquer une partie des fautes (l'omission de l'accent était plus fréquente que l'ajout, Dumestre 1978 : 22). Or, les voyelles ouvertes continuent à être remplacées par les voyelles fermées : des 131 fautes d'aperture relevées (cf. le tableau 3 en annexe), 78 % concernent le remplacement de ε et \circ par d'autres voyelles, notamment e et o , 22 % seulement relevant de l'introduction fautive de l'une de ces voyelles ouvertes.

La voyelle ε est la plus courante des deux avec 319 occurrences. Le coefficient d'erreur est de 20 %. La lettre ε est remplacé par e dans 37 cas : *fille* / *file* 'voici', parfois écrit \acute{e} à la française : *tégue* / *tége* 'paume, main'. La confusion inverse a lieu dans 11 cas : *nyen* / *yen* 'là-bas', parfois écrit \grave{e} à la française : *ècoli* / *ekoli*. Les autres erreurs paraissent fortuites.

La voyelle \circ est moins fréquente (212 occurrences), mais de coefficient plus élevé (32 %). Elle est remplacée par la variante fermée dans 48 cas : *bo* / *bɔ* '(faire) sortir', l'inverse ayant lieu dans 10 cas seulement : *kɔ* / *ko* 'dire'. La préférence pour la voyelle fermée est donc encore plus prononcée ici.

La distinction phonémique entre voyelles fermées et ouvertes étant bien perçue par les bambarophones, il faut croire que c'est l'écriture qui pose problème et qu'il y a une interférence de l'alphabet latin, où ces voyelles sont inconnues. Que ε soit mieux maîtrisé que \circ indique que la fréquence est un facteur décisif de succès.

Les occlusives palatales c et j sont, à l'encontre des voyelles ouvertes, peu fréquentes, avec respectivement 33 et 15 occurrences. Il n'est donc pas étonnant que le coefficient d'erreur atteigne 40 % en moyenne.

La variante sourde c est la plus fréquente des deux. Les lettres qui remplacent c sont t , j et η . Du verbe *ci* 'envoyer', on ne trouve aucune occurrence correcte, mais 6 fautives : *ti*, *ji*, alors que *cɛ* 'homme', dont on trouve 23 occurrences, n'est mal écrit que dans 4 cas : *je* / *cɛ*. Le verbe *tyien*, *tinyɛ* 'gâter' représente un cas à part, l'orthographe ne correspondant pas à la prononciation [*cɛn*] : les 3 occurrences de ce verbe (toutes au passé) s'écrivent *ciyena*, *cenna* et *tina*. Les 5 fautes concernant la variante sonore j apparaissent chez 2 élèves et portent sur un seul mot, le verbe *lajɛ* 'regarder', écrit *lanɛ* ou *degie*.

Les nasales palatale et vélaire η et η sont encore plus rares : on ne trouve que 16 occurrences de mots qui s'écrivent avec un η et aucune qui demande un

ŋ. La rareté explique probablement que le nombre de fautes peut dépasser celui des occasions d'en faire : on relève 18 fautes, dont 10 *n* mis à tort et 8 omis, ce qui donne un coefficient de 113 %. Mais il semble qu'il y ait aussi un problème de nasalisation : les 8 omissions portent toutes sur l'omission de ce trait et non sur celui de la palatisation : *ye / jε* 'oeil', la confusion allant dans l'autre sens dans un seul cas : *jεn / yen* 'là-bas'. Le *n* remplace aussi des palatales non nasales : *ɲɔ / jɔ* 'arrêter'.

Avec un coefficient d'erreur moyen de 28 %, force est de constater que les lettres phonétiques sont mal maîtrisées aussi. Cet état de fait est d'autant plus étonnant que la transcription a toujours été, et reste, le domaine privilégié des stages de formation linguistique des maîtres. L'interférence du français, où les lettres phonétiques sont inexistantes, explique probablement leur remplacement par des caractères latins. Cette hypothèse est confirmée par le fait que la fréquence de la lettre joue un rôle important pour son assimilation, et par le constat que, paradoxalement, dans cette région bambarophone on ne lit presque pas le bambara, faute de documents (cf. Skattum 1997). Il faudrait donc multiplier les documents en bambara et, pour y arriver - et en même temps faciliter l'écriture pour les enfants -, abandonner les 4 lettres qui sont absentes de l'alphabet latin : *ε, ɔ, ŋ* et *n*.

3.3.2 Interférences du français

L'interférence orthographique du français est encore plus nette pour les sons qui sont communs aux deux langues mais dont les lettres diffèrent. La moyenne est de 5 fautes par texte, mais les fautes se répartissent de manière très inégale : 6 textes sont sans fautes, alors que les 7 textes dépassant la moyenne se partagent la majorité des fautes, le texte le plus faible sur ce point en contenant 26 :

(4) a)

polisikai ye mocominai kanyo a toce le
 koulou mago fila kou bai mobili coro
 ou lu bolila kana ka bomobiliko
 a niwoulounido mokomikoule la ou touye
 mousoye polisikaimason ka bila ou bai ni
 baila mobilinyo bai mago simaso ka do
 mobilikono polisikai yairai kaibaka nobisi
 finido o ni bafila ka cica marfa do a kairaila

b) polisikai ye mocominai kanyo. a toce le koulou mago fila kou bai mobili coro ou lu bolila kana ka bomobiliko a niwoulounido mokomikoule la ou touye mousoye polisikaimason ka bila ou bai ni baila mobilinyo bai mago simaso ka do mobilikono polisikai yairai kaibaka polisi finido o ni bafila ka cica marfa do a kairaila

c) Polisike ye mago mine ka jo. A to kelen kulela. Mago fila tun be mobili koru, olu bolila ka na ka bo mobili ko ani wulunin do. Mago min kulela, o tun ye muso ye. Polisike ma son k'a bila. U bee ni bee la mobili don. Mago si ma son ka don mobili kono. Polisike yere kelen be ka polisifini don, o ni bafula kaki, ka marifa don a kere la.

d) Le policier a pris l'homme et l'a arrêté. L'autre a crié. Deux hommes se trouvaient près de la voiture, ils ont couru et sont sortis de derrière la voiture avec un petit chien. La personne qui a crié, c'était une femme. Le policier n'a pas voulu le lâcher. Chacun avait sa voiture. Personne n'a accepté d'entrer dans la voiture. Le policier lui-même porte les vêtements de policier, ainsi qu'une coiffure kaki, il porte aussi le fusil sur le côté.
 BC 5B

La plus fréquente de ces interférences, *ou/u* (45 fautes et un coefficient de 27 %) (cf. le tableau 3) touche principalement des mots ou morphèmes bambara : *mouso*, *Mouso* / *muso* 'femme' ; *woulu*, *woulou*, *houlu*, *youlou* / *wulu* 'chien' ; *gougollola* / *kunkolo la* 'sur la tête' ; *toulela*, *toulola*, *koulela*, *coulella* / *kulela* 'a crié' ; *da touka*, *datugou* / *datugu* '(en)fermer' ; *tou*, *kou*, *koun* / *tun* (auxiliaire) ; *sourou* / *surun* 'proche', *ou* / *u* 'ils'. Un seul emprunt est touché : *kouneri* / *kuleri* 'couleur'.

L'inverse a lieu pour l'interférence *c/s* (43 fautes et un coefficient de 19 %), les fautes frappant principalement des emprunts : *acida / asidan* et un seul mot bambara : *denmīncenu, demicēmou, demicēne / denmisen(w)* 'enfant(s)'.

L'interférence *c,qu/k* affecte surtout l'emprunt *ecole / lekoli* mais aussi 10 mots bambara différents comme *conno / kōnō* 'dans', *coro / kōrō* 'sous', *ca / ka* (la particule copulative de possession), *co / ko* 'dit', *ce le / kelen* 'un seul, unique' et *melquelle / melekelen* 'enroulé'.

Un seul élève se trompe pour *ai/ε*, employant l'orthographe française 13 fois dans des mots bambara, de manière cohérente mais très gênante pour la lecture : *yairai / yere* 'même' (cf. le texte 4).

En résumé, on constate d'une part que le coefficient le plus élevé concerne l'interférence *ou/u* (27 %), qui affecte un grand nombre de mots bambara, et, d'autre part, que dans près de la moitié des cas (65 des 140 fautes), les interférences frappent les mots d'emprunt. Suscités par l'image du test, *polisi* et *lekoli* avec leurs dérivés sont les plus fréquents. *Lekoli* apparaît ainsi 26 fois, dont 18 écrit avec *c*, provoquant un coefficient d'erreur de 69 % : *ecole, ecoli, ecoliso, ecolidew* 'école, maison d'école, écoliers'. Le mot *polisi*, encore plus fréquent (85 occurrences), a un coefficient de 44 % : *polici, police, polce, policiw, policiwou, policike* 'police, policier(s)'. D'autres mots d'emprunt qui en partie adoptent l'orthographe d'origine sont : *caso / kaso* < 'cachot', 'prison' (consacré par le dictionnaire), *pochifiye / pōsi fuye* 'fouiller les poches' et *chemizi / semisi*. Il faut donc insister auprès des enfants pour qu'ils adaptent les emprunts à l'orthographe bambara. (On peut évidemment aussi les inciter à chercher des équivalents bambara, par exemple *kalanso* pour *lekoli* - mais c'est une autre discussion.) Si les interférences sont (même partiellement) conformes à l'orthographe d'origine : *polici, ecoli* (ce qui n'est pas toujours le cas : *caki* 'sac'), un lecteur francophone les lit sans peine. Dans les mots bambara, elles sont plus incongrues et rendent la lecture difficile pour tout lecteur, surtout quand les fautes s'accumulent comme c'est souvent le cas : *toce le / tō kelen* 'l'autre'.

4. CONCLUSION

L'analyse de ces écrits d'écoliers en 5^e année montre clairement que l'enseignement en bambara tel qu'il est pratiqué actuellement n'apporte pas les résultats escomptés. L'une des prémisses théoriques de la pédagogie convergente est en effet qu'il faut savoir lire et écrire la langue première pour développer les compétences cognitives de l'enfant et pour bien apprendre la langue seconde. Rappelons aussi qu'une langue « orale » qui a l'ambition de

devenir une langue écrite, doit, pour s'imposer, respecter une norme stable et commune aux locuteurs.

La mauvaise lisibilité des textes s'explique d'abord par le manque de pratique de l'écrit. Cela vaut en particulier pour les phénomènes qui ne s'entendent pas à l'oral : la délimitation des phrases (ponctuation, majuscules) et l'apostrophe pour marquer l'élision. Une autre raison des résultats déplorables est la méconnaissance de la structure de la langue dont témoigne la segmentation anarchique des mots. Les agglutinations et césures incorrectes entravent ainsi sérieusement la lecture des textes. A cette structure désorganisée tant de la phrase que du mot s'ajoute la transcription incohérente des sons, dont je n'ai relevé ici que les aspects touchant à l'intersection entre langue première et langue seconde.

De nombreuses fautes sont passées sous silence : mots omis, formes raccourcies, graphies multiples dans le même texte, voyelles nasales non respectées ou ajoutées, voyelles longues non perçues, séquences CC ou VC au lieu de CV, autres formes non standard, coupes incorrectes en fin de ligne, espacements insuffisants entre les mots, lettres mal formées Le cumul des fautes décrites et non décrites rendent souvent l'écriture presque illisible.

Pour éviter le travail considérable d'hypothèses et d'interprétations qu'a demandé la compréhension de ces textes, il faudrait mettre sur pied un enseignement systématique de la langue première. Il est étonnant que, dans un pays qui déclare vouloir promouvoir les langues nationales, il faille partir en Europe ou aux Etats-Unis pour avoir un diplôme supérieur dans ces langues, et malheureux que leur introduction à l'école fondamentale ne soit pas accompagnée de cours méthodiques dans les écoles normales. Souhaitons donc que la réforme de l'école fondamentale mise en route depuis 1994 soit soutenue par l'élaboration de grammaires scolaires, par la formation des maîtres et aussi par la création d'études supérieures dans les langues nationales.

ANNEXE

Tableau 1 : Typologie des structures incorrectement agglutinées

	No d'occ.	No d'erreurs	Coeff. d'erreur	% de tts aggl. incorr.
Agglutinations à l'intérieur des groupes				
GV GV1+ka +GV2	136	30	22	
ye +GV	92	25	27	
tun +divers ME	14	9	64	
ma +GV	3	3	100	
GV1 (V de mouvement)+GV2	19	9	47	
bε ka agglutiné	12	2	17	
bena, bε na +GV	4	1	25	
Total morphèmes verbaux	280	79	28	27
obj.+V	149	43	29	15
Total GV	429	122	28	42
GP GN+pp.	141	56	40	
Ni...ye	24	17	71	
Total GP	165	73	44	25
GN GN+numéral	21	6	29	
GN1+(a)ni +GN2	39	4	10	
GN+dɔ	21	3	14	
GN1+ka +GN2	40	2	5	
GN+GN	37	2	5	
GN+de	3	2	66	
GN+qualifiant	5	1	20	
GN+si	1	1	100	
GN+relatif	4	1	25	
Total GN	171	22	13	7
Total agglutinations à l'intérieur des groupes	765	217	28	74
Agglutinations à la frontière des groupes				
GN+GV GN+V+-la/-ra/-na	72	8	11	
GN+ye	92	5	5	
GN+don / tε	12	5	42	
GN+ma	3	3	100	
GN+tun	14	3	21	
GN+ye / tε +GN+ye	12	2	25	
GN+bε / tε (ME verbal)	14	1	7	
GN+bε ka	12	1	8	
GN+participe (V+-len , -tɔ)	20	1	5	
GN+impératif	6	1	17	
Total GN+GV	257	30	12	10
GV+GP GV (ME+V)+GP	67	10	15	
GV (V+-la/-ra/-na)+GP	10	2	20	
Total GV+GP	77	12	16	4
Divers bε / tε (ME non verbal)+GP	62	26	42	

GN+be / te (ME non verbal)	52 ¹⁸	3	6	
ko+énoncé	16	4	25	
ka / man +adj.	6	1	17	
ni conj hyp.temp.+GN	3	1	33	
Total divers	139	35	25	12
Total agglutinations à la frontière des groupes	473	77	16	26
Total agglutinations incorrectes	1238	294	24	100

Tableau 2 : Typologie des mots incorrectement séparés

		No d'occ.	No d'erreurs	Coeff. d'erreur	% de tts les césures incorr.
N	N composés et « qualifiés »	96	67	70	
	N dérivés	58	13	25	
	Total N complexes	154	80	52	
	N simples	335	23 ¹⁹	7	
Total N		489	103	21	64
V	V simples	304	33	11	
	V complexes	23	5	22	
Total V		327	38	12	24
Divers	ani 'et'	4			
	fana 'aussi'	3			
	kelen, fila, numéraux	3			
	dɔw, olu, ale, pronoms	3			
	kaki, couleur	1			
	apostrophes ajoutées	5			
Total divers		19			12
Total césures incorrectes		160			100

¹⁸ Des 62 occ. de be / te (ME non verbal), 10 sont précédées de tun (marqueur de l'inactuel/l'irréel).

¹⁹ Un mot peut contenir plusieurs fautes: me lo ti / meloti « menottes » contient ainsi 2 césures incorrectes.

Tableau 3 : Typologie des fautes son-signes à l'intersection du bambara et du français

	No d'occ.	No d'erreurs	Coeff. d'err.	% de tts les erreurs son-signes
Lettres phonétiques de l'alphabet bambara				
Voyelles ouvertes	ε	319	64	20
	ɔ	212	67	32
Total voyelles ouvertes		531	131	25
Occlusives palatales	c	33	14	42
	t	15	5	33
Total occlusives palatales		48	19	40
Nasales palatale et vélaire	ɲ	16	18	113
	ŋ	0	0	0
Total nasales palatale et vélaire		16	18	113
Total lettres phonétiques de l'alphabet bambara		595	168	28
Interférences du français				
	ou/u	169	45	27
	c/s	230	43	19
	c, qu/k	346	34	10
	ai/ε		13	
	é/e		3	
	ch/s		1	
	z/s		1	
Total interférences du français		140		45
Total erreurs son-signes à l'intersection du bambara et du français		308		100

Les structures où aucune faute n'a été enregistrée ne sont pas prises en compte dans les tableaux ci-dessus. La légende des abréviations est la suivante : No d'occ. = nombre d'occasions de commettre l'erreur ; No d'erreurs = nombre d'erreurs commises ou fréquence absolue ; Coeff. = coefficient d'erreur ou la fréquence relative, c'est-à-dire le pourcentage des erreurs par rapport au nombre d'occasions de la commettre.

BIBLIOGRAPHIE

- Bailleul, Charles. 1996. *Dictionnaire bambara-français*. 2^e éd. Eds. Donniya, Bamako.
- Chaudenson, Robert. 1995. *Vers un test d'évaluation des compétences linguistiques en français dans l'espace francophone*. Aix-en-Provence, Paris, Université de Provence, Didier Erudition.
- Dubois, Jean *et al.*. 1973. *Dictionnaire de linguistique*. Paris, Larousse.
- Dumestre, Gérard. 1978. « Remarques sur les fautes des « néo-scripteurs » en langue bambara », in *Journées d'Etudes de Langue et Linguistique Manding*, Orcemont, juillet 1978, vol.1 : 19-34.
- Dumestre, Gérard. 1987. *Le bambara du Mali. Essais de description linguistique*. Thèse d'Etat. Paris, Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris III, INALCO.
- Dumestre, Gérard. 1993. « Notes à propos du bambara écrit », in Dombrowsky, Klaudia, Gérard Dumestre et Francis Simonis : *L'alphabétisation fonctionnelle en bambara dans une dynamique de développement. Le cas de la zone cotonnière (Mali-Sud)*, Aix-en-Provence, Paris, Université de Provence, Didier Erudition :143-156.
- Fabricius-Hansen, Cathrine. 1981. *Kontraster og fejl. Indføring i kontrastiv beskrivelse og elevsproganalyse på norsk-tysk grundlag*. Oslo, Universitetet i Oslo. (Osloer Beiträge zur Germanistik, 7.)
- République du Mali, DNAFLA. 1982. *Règles d'orthographe des langues nationales*. Bamako.
- Riegel, Martin, Jean-Christophe Pellat et René Rioul. 1999. *Grammaire méthodique du français*. 5^e éd. Paris, Presses universitaires de France.
- Skattum, Ingse. 1997. « L'éducation bilingue dans un contexte d'oralité et d'exoglossie : théories et réalités du terrain au Mali », in *Nordic Journal of African Studies*, 6 (2) : 74-106.
- Skattum, Ingse. 2000. « De l'apprentissage du français dans un pays « francophone » : le cas du Mali », in *Actes du XXII^e Congrès International de Linguistique et Philologie Romanes, Bruxelles, 23-29 juillet 1998*, publ. par Annick Englebert *et al.*, Tübingen, Niemayer, vol. IX : 331-339.

SIGLES

- CIAVER Centre International Audio-Visuel d'Etudes et de Recherches, Saint-Ghislain, Belgique
- DNAFLA Direction Nationale de l'Alphabétisation Fonctionnelle et de la Linguistique Appliquée, Bamako
- ENSup Ecole Normale Supérieure, Bamako

INALCO	Institut National des Langues et Civilisations Orientales, Paris
IPN	Institut Pédagogique National, Bamako
ISFRA	Institut Supérieur de Formation et de Recherches Appliquées, Bamako
NEF	Nouvelle Ecole Fondamentale
NUFU	Conseil Norvégien de Recherches et d'Enseignement pour le Développement, Bergen
PRODEC	Programme Décennal de Développement de l'Education

ABBREVIATIONS

GN	groupe nominal
GP	groupe postpositionnel
GV	groupe verbal
litt.	littéralement
ME	marque d'énoncé

ABSTRACT

Ingse Skattum : Written Bambara in Primary School

Language competence tests in the 5th grade carried out in Ségou in 1997 show that after four years of Bambara instruction, the children are far from mastering their mother tongue in the written medium. This article analyses 28 stories freely told from a picture, and defines the most frequent types of errors, systemised in three major fields: sentence division, word segmentation and transcription of the sounds that are written differently in Bambara and French. The aim of this analysis is twofold: to help the teachers give more efficient instruction in written Bambara by identifying the most difficult points for the pupils, and to attract the educational authorities' attention to the fact that if the national languages are not equipped with grammars and orthographic rules, and the teachers are not properly trained to teach them, then mother tongue instruction will not help the children to improve their school results, nor will it develop the national languages as written means of communication.