

**DEMOCRATIE ET CRISES IDENTITAIRES  
EN AFRIQUE**

**DRISSA DIAKITE**

*Ecole Normale Supérieure, Bamako, Mali*

Dans sa rotation continue, la Roue de l'histoire conduit d'étapes en étapes, toutes les sociétés humaines à des mutations sociales et politiques dont certaines s'expriment en douceur tandis que d'autres se réalisent avec violence.

Après plusieurs millénaires d'évolution autonome, le destin de l'Afrique amorça un cours nouveau à la fin du XV<sup>e</sup> S par sa rencontre brutale et inégalitaire avec l'Europe. Celle-ci se traduisit par l'instauration du honteux commerce triangulaire qui pendant trois siècles, arracha à l'Afrique un nombre incalculable de ses fils: entre vingt et 150 millions d'hommes et de femmes dans la fleur de l'âge!<sup>1</sup>

Dans la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> Siècle, la révolution industrielle rendra ce commerce de chair humaine obsolète et à partir de la décennie 1870-1880, l'Afrique va être submergée par une nuée d'explorateurs et de missionnaires qui prépareront le terrain à la conquête coloniale. Pendant un à trois siècles, l'intrusion et la gouvernance coloniales vont imposer leurs lois d'airain sur les peuples africains et exercer un très fort impact sur l'évolution des sociétés africaines.

Certes, les peuples africains n'ont jamais admis la domination coloniale. Au contraire, dès le début ils se sont résolument opposés aux invasions européennes, comme en témoigne la résistance héroïque d'hommes comme Samory, Gbehanzin, Babemba, El Hadji Oumar etc.

Cependant, il faut attendre les lendemains de la deuxième guerre mondiale pour voir les luttes des peuples coloniaux d'Afrique prendre un nouvel essor et formuler de manière consciente et réfléchie des revendications mettant en avant les notions d'indépendance nationale, mais aussi d'Egalité des droits, de Liberté et de Démocratie.<sup>2</sup>

Aujourd'hui, à l'aube du troisième millénaire, ces revendications semblent encore d'actualité. Et à la fin des années 80, l'Afrique vit des mutations profondes dont la transition vers la démocratie est un aspect fondamental.

<sup>1</sup> Voir Curtin (1969), qui évalue à 9 600 000 les Noirs débarqués en Amérique entre 1450 et 1870. Mais ce chiffre ne tient compte ni des pertes en vies humaines provoquées par les razzias, ni des captifs morts en cours de transfert, ni des victimes des famines dues aux dévastations esclavagistes.

<sup>2</sup> Gerard (1975); également Kizerbo (1972).

Nombreux sont cependant les Africains qui appréhendent mal ces mutations et les processus de démocratisation en cours connaissent ça et là des soubresauts et des ruptures qui rendent pertinente la question de savoir s'il est possible, pour l'Afrique, de procéder à des constructions identitaires tout en étant ancrée et connectée aux logiques économiques et politiques du monde contemporain.

A l'évidence l'accès à une société moderne et démocratique pose à l'Afrique et aux Africains des problèmes identitaires dont la réflexion historique peut contribuer à élucider.

## 1 L'AFRIQUE PRÉCOLONIALE ET LA DÉMOCRATIE

Continent témoin dans l'évolution de l'espèce humaine, le passé de l'Afrique reste encore pour des périodes entières un mystère. Les nombreuses découvertes de fossiles humains attestent que l'Afrique représente vraiment dans l'histoire de l'Humanité, l'ancien continent par excellence, celui où ont vécu et lentement évolué les plus lointains ancêtres de l'Homme.

On soulignera l'existence en Afrique, et nulle part ailleurs, de tous les stades évolutifs de l'humanité jusqu'au dernier chaînon: l'homo Sapiens.

A ces époques lointaines, dès 10 000 avant JC certaines régions de l'Afrique avaient déjà atteint un haut niveau de culture préhistorique. Ainsi, entre le VIII<sup>e</sup> et le III<sup>e</sup> millénaire, le Sahara faisait partie de cette bande climatique du globe où sont nées les premières civilisations agricoles. On peut aussi citer l'Egypte qui, en raison de conditions géographiques exceptionnelles, a très rapidement pris un essor remarquable pour aboutir, dès la fin du IV<sup>e</sup> millénaire, à des documents écrits, c'est-à-dire ce qu'on nomme classiquement l'histoire.<sup>3</sup>

Précisément, ce que l'on sait de l'histoire de l'Afrique suffit à rendre manifeste la diversité et la complexité du développement des Sociétés africaines.

Des Sociétés Bushmen, chasseurs-collecteurs qui vivent en bandes dans le désert du Kalahari, aux anciens empires de Ghana et Mali, il y a un monde.

Ceci rend malaisée toute tentative de dégager des données générales des structures politiques et socio-économiques de l'Afrique traditionnelle.

Pourtant l'évidence s'impose que les peuples africains partagent des codes éthiques et sociaux semblables qui se fondent sur des structures et des rapports sociaux articulés autour de la parenté (et des alliances), du sexe, et de l'âge.

A défaut de pouvoir entreprendre ici une étude comparative des Sociétés africaines, on se contentera, après une évocation des principaux types de systèmes politiques de l'Afrique précoloniale, d'identifier un certain nombre d'antécédents démocratiques spécifiquement africains.

<sup>3</sup> *Histoire Générale de l'Afrique* (1985); et aussi Gaudio (1967).

## 1.1 LES RÉALISATIONS SOCIO-POLITIQUES DE L'AFRIQUE PRÉCOLONIALE<sup>4</sup>

La structure et l'organisation des systèmes politiques africains précoloniaux étaient généralement fondées sur la parenté et le lignage, combinés à des critères d'âge et de sexe.

C'est sur ces bases que se sont constituées avec des degrés de complexité très variables, les relations de pouvoir et d'inégalité. De la "horde" patrilinéaire ou matrilinéaire aux royaumes et empires fortement structurés, l'Afrique précoloniale a connu une gamme de systèmes politiques qu'on peut résumer en trois types principaux, cf. 1.1.1-3.

### 1.1.1 LES SOCIÉTÉS DITES SEGMENTAIRES

Dans ce premier type, la structure politique se confond avec l'organisation parentale. L'unité politique la plus large n'englobe dans ce système que des éléments établissant des liens de parenté, en l'occurrence dans le cadre de la grande famille élargie, du clan, de la tribu. Les relations ici sont déterminées en fonction de la référence à un ancêtre historique commun et l'ordre social naît de la cohésion des différents clans et de l'homogénéité des conditions matérielles (celui qui a accumulé beaucoup de richesses risque d'être éliminé: par empoisonnement, par exemple, chez les Dida de Côte d'Ivoire).

Dans ces Sociétés à pouvoir "minimal", l'autorité reposait entre les mains des aînés. Ils exerçaient le contrôle sur les moyens de production, en particulier la terre, qu'ils sont seuls à pouvoir attribuer aux cadets; ils détiennent de même les secrets de l'initiation qui règle la vie sociale et, par l'intermédiaire de la dot, ils détiennent le contrôle de l'accroissement naturel du groupe, assurant ainsi la pérennité de celui-ci.

Les groupes d'âge soumis à initiation y sont par conséquent très importants. Mais les gérontocraties étaient tempérées largement par des Assemblées à caractère démocratique qui assistaient le chef de famille, le chef de clan ou de tribu.

De même, si les aînés en ont le contrôle de la gestion, la terre fait l'objet d'appropriation collective et est travaillée en commun par l'ensemble de la communauté.

### 1.1.2 LES SOCIÉTÉS À POUVOIR POLITIQUE SEMI-DIFFÉRENCIÉ

Ce second type intéresse des sociétés qui abritent des différenciations sociales peu prononcées liées le plus souvent à des catégories d'âge et/ou professionnelles. Fondées sur une base territoriale, ces Sociétés évoluent dans des rapports

<sup>4</sup> Voir Cornevin (1962); Coquery-Vidrovitch; Bazin et Terray (1982).

d'équilibre entre plusieurs lignages dont l'un se démarque de l'ensemble pour assurer le leadership. C'est pourquoi on parle de chefferies lignagères, où la distanciation entre le lignage gouvernant et les lignages gouvernés peut être la conséquence d'une conquête des seconds par le premier, mais le plus souvent, elle s'opère autour du lignage qui est censé avoir occupé le premier la terre, terre avec laquelle ses ancêtres ont lié un pacte mystique.

Le pouvoir du chef est donc légitimé par ses liens avec les ancêtres fondateurs et au delà, avec la terre. Il arrive souvent que chefferie politique et chefferie de la terre coexistent. Dans ce cas, la chefferie de la terre appartient au lignage des premiers occupants, le pouvoir politique s'étant imposé lui, par conquête ou parfois en ayant fait reconnaître une supériorité bénéfique: service rendu à la société en temps de guerre, démonstration d'une force magique etc. (voir Akue-Goeh 1987).

Le pouvoir du chef est toujours renforcé par son caractère sacré et sanctionné par le consentement du groupe qui demeure divisé en grandes familles élargies, ayant chacune son chef, lesquels constituent le Conseil des Sages ou Anciens, et forment, en quelque sorte, contre-poids au pouvoir "central" de la chefferie.

Il est à noter que dans leur développement, ce type de société peut évoluer vers l'établissement d'un pouvoir fortement centralisé: on peut alors parler de micro-état avec une série de gradations politiques et/ou militaires, et une tendance à l'expansion territoriale.

### 1.1.3 LES SOCIÉTÉS ÉTATIQUES

Dans ce type de système, l'organisation politique s'articule avant tout autour d'unités territoriales, mais n'exclut pas pour autant un certain rôle du système de parenté. Les Sociétés étatiques s'appuient généralement sur une force organisée plus ou moins directement contrôlée par un chef suprême. Considéré comme la forme politique la plus élaborée, l'Etat naît de l'extension, le plus souvent par conquête, du pouvoir d'une chefferie sur plusieurs chefferies environnantes. Cependant, l'organisation des structures étatiques est le fruit d'un dynamisme historique dont l'aboutissement est la naissance d'une conscience d'appartenance à un même groupe: cette prise de conscience transcende donc les particularismes de parenté et ethniques, mais elle n'efface pas le caractère sacré du pouvoir.

En outre, l'organisation sociale traditionnelle des chefs de lignage subsiste mais elle est dominée par la structure étatique dans laquelle apparaissent désormais des chefs de provinces. Ces derniers sont quelques fois nommés par le pouvoir central, mais dans bien des cas, ces provinces continuaient d'être gouvernées par leurs chefs traditionnels, sous l'oeil vigilant d'un représentant résident du pouvoir central.

Du système très décentralisé de l'empire du Mali, à la rigidité de l'Administration Songhay, en passant par le mode électif des Etats Haoussa, l'Afrique a conçu des réalisations Socio-politiques élevées et très variées qui l'ont mise réellement, à une époque donnée, à l'unisson du monde.

## 1.2 POUVOIRS, CONTRE-POUVOIRS ET FORMES D'EXPRESSION DÉMOCRATIQUE EN AFRIQUE

Il nous paraît tout à fait évident qu'une juste conception de la démocratie ne doit pas se référer uniquement au système occidental, c'est-à-dire l'élaboration de constitutions et de lois écrites, la séparation des pouvoirs exécutif, législatif et judiciaire, la liberté individuelle, la liberté de se constituer en groupes d'intérêts Sociaux et politiques, l'organisation périodique d'élections libres et régulières avec à la clé la délégation de pouvoirs à des hommes et à des femmes sensés représenter le peuple dans toutes ses composantes.

Le point de départ, pour le problème de la démocratie est donc de se rendre compte du caractère tout à fait particulier de la situation historique des sociétés africaines, et de reconnaître que les processus de démocratisation ne se répètent pas selon des modèles préétablis, tout modèle étant historiquement et culturellement unique, et donc inimitable (cf. Pirzio-Biroli 1983).

Il importe alors, à la lumière des systèmes politiques précoloniaux, de souligner les formes d'expression démocratique dérivant du fonctionnement même des systèmes sociaux africains.

Trois exemples nous aideront à nous faire une idée du fonctionnement des pouvoirs et contre-pouvoirs en Afrique noire traditionnelle.

### 1.2.1 LE PREMIER EXEMPLE

Le premier exemple concerne le Mali, ou plus précisément l'aire culturelle Manden qui a connu une longue tradition étatique. Ici, le pouvoir peut se transcrire par plusieurs notions: Fanga, Mara, Se, Mansaya...

Dans une étude qu'il a faite en 1981, un chercheur malien a justement fait remarquer qu'aucune de ces notions ne renferme en elle-même l'idée de dictature, d'abus, de tyrannie. Pour souligner l'abus et la dictature, on ajoute des qualificatifs comme *diyagoya-fanga* (pouvoir imposé), *fanga-jugu* (pouvoir mauvais), *fanga-fin* (pouvoir noir), *fanga-jalan* (pouvoir sec) ... (Konaré 1981).

Le pouvoir doit être par excellence, la recherche de l'équilibre au sein de la société.

Ne disait-on pas à Wagadu, premier Etat de la Savane soudanaise, que "le pouvoir est comme une culotte dealebasse; pour s'asseoir avec, il faut savoir trouver le point d'équilibre: à défaut, il se rompra".

En réalité, dans l'empire du Wagadu comme dans celui du Mali, le pouvoir d'Etat apparaît comme surimposé, exerçant son autorité sur une masse rurale constituée en communautés villageoises et/ou lignagères dont les différents niveaux d'organisation sociale contribuaient à atténuer fortement le poids de ce

pouvoir d'Etat en tant que force coercitive: rarement son autorité pesait directement sur le "citoyen" (le sujet) pris individuellement.

Dans les faits, le pouvoir d'Etat était largement limité dans la pratique par les multiples droits que détenaient les différents groupes sociaux et les différentes communautés (Konar\_ ibid.).

Ainsi par exemple en matière civile, le pouvoir d'Etat ne pouvait porter atteinte au droit des communautés de base sur les terres dont elles avaient l'usage. Il ne pouvait non plus interférer

dans les affaires intérieures des communautés que s'il lui était fait expressément appel, ou si un étranger était concerné. Enfin, il ne pouvait décider unilatéralement d'alourdir, pour ses ressortissants, le tribut que les communautés lui payaient en signe d'allégeance.

En matière pénale, il était interdit au pouvoir d'Etat de poursuivre quelqu'un dans la demeure d'autrui, et d'arrêter quelqu'un dans la famille sans le consentement du chef de famille. Enfin la personne de l'étranger était sacrée et il bénéficiait d'une protection spéciale (Konaré ibid.). Il faut aussi signaler l'existence de villes-franches (Goundiouro, Diaba, Tombouctou) où tout criminel pouvait trouver asile et se mettre à l'abri de poursuites royales (cf. Tarikh el Soudan).

### 1.2.2 LE DEUXIEME EXEMPLE

Le deuxième exemple concerne les Sociétés lagunaires de Côte d'Ivoire. Il s'agit cette fois-ci de l'aire ethno-culturelle Akan.

Ces Sociétés ont été étudiées par Jean-Noël Loucou (1992) et Claude-Hélène Perrot (1982).

Le système de classe d'âge qu'on observe dans ces sociétés organise les générations d'habitants en groupes sociaux officiels, égaux en droits et devoirs et soumis aux mêmes rites de passage.

Ce système se caractérise par l'instauration de l'égalité politique, l'élargissement et le renouvellement constant du corps politique. Comme dans la Grèce antique, cette démocratie des classes d'âge exclut les étrangers, les femmes et les esclaves du pouvoir politique.

Celui-ci est légitimé par la souveraineté de l'ensemble des citoyens réunis en classes d'âge. En raison du fonctionnement autonome de chaque classe d'âge, on peut parler de respect d'un certain pluralisme dans la vie politique et sociale. En effet, l'égalité régit les rapports entre classes d'âge, celles-ci assumant le pouvoir par rotation et pour un temps limité: huit (8) ans chez les Ahizi et Adjoukrou; quinze (15) ans chez les Ebrîé; seize (16) ans chez les Akyé.

Dans ce système, il y a même comme une sorte de séparation des pouvoirs. Car la classe d'âge gouvernante exerce le pouvoir exécutif tandis que les pouvoirs législatif et judiciaire relèvent de la compétence de l'Assemblée générale des classes d'âge.

Ici, le pouvoir exécutif est collégial, avec à sa tête un chef élu nommé Akubéhoté. Les critères d'élection sont l'âge, la compétence (l'expérience), les qualités morales.

Le village est l'unité politique de base dans ce système. Il est toujours relié à une entité plus vaste: la tribu (villages alliés ou d'une origine commune).

### 1.2.3 LE TROISIEME EXEMPLE

Le troisième exemple porte sur les sociétés lignagères où la démocratie s'exerce également dans le cadre du village, composé de plusieurs lignages d'origine commune ou diverse. La souveraineté appartient à l'ensemble des lignages, même si une certaine primauté est reconnue au lignage des fondateurs du village (Dugukolotigi).<sup>5</sup>

Si le chef est généralement choisi dans le lignage le plus ancien, il peut l'être aussi dans d'autres lignages, sur des critères d'intelligence, de valeur guerrière, de savoirs occultes, de richesse...

En effet, l'ensemble des chefs de lignage constituent le Conseil du village qui est doté d'un pouvoir de délibération et d'action collective. Le Conseil de village arrête par consensus toutes ses décisions, et par la force de la coutume, par l'accord de ses membres, il règle les différents litiges et assure la cohésion des lignages du village.

## 2 MODERNITÉ, TRADITION ET CRISES IDENTITAIRES EN AFRIQUE

Lorsque l'on débat de la démocratie en Afrique, l'on découvre toute l'inertie induite du complexe d'infériorité qu'il y a chez la plupart des intellectuels et groupes dirigeants africains, vis à vis du modèle occidental qui seul serait porteur de la modernité, donc du progrès.

Incertain dans leur volonté de construire un système démocratique, ils s'interrogent:

- la démocratie moderne est-elle conciliable avec les traditions sociales africaines?
- n'est-elle pas l'apanage des seules sociétés économiquement développées?
- ne serait-elle pas un «luxue pour l'Afrique»?

C'est l'occasion de rappeler que pendant longtemps, le développement aussi a été conçu comme une dimension de la seule culture occidentale. Fort heureusement, il est de plus en plus admis aujourd'hui que la culture est une dimension fondamentale du développement (UNESCO/ONU 1995).

C'est dire qu'il est vraiment futile d'opposer ici la modernité de la tradition démocratique occidentale à l'archaïsme sous-entendu des traditions sociales africaines.

<sup>5</sup> On peut se reporter utilement à ma thèse de doctorat (Diakité 1980) qui étudie entre autre les mansaya lignagers qui ont précédé l'apparition de l'Etat au pays Manden.



Dans notre entendement, les valeurs démocratiques sont universelles. Simplement, chaque pays, chaque société les traduit dans son propre langage. Il faut reconnaître cependant qu'en Afrique il y a une fracture évidente entre les minorités dirigeantes et urbaines fortement acculturées et les majorités rurales dépositaires de la culture authentique.

Les mouvements démocratiques nés en Afrique à partir de la fin des années 80 ont fait naître l'espoir qu'un nouvel âge a commencé, où les libertés publiques et individuelles, la liberté d'expression et d'association, l'indépendance de la justice et la transparence dans la gestion des affaires publiques, la responsabilité populaire et la prospérité économique prévaudraient désormais sur ce continent.

Les expériences vécues ces dernières années ont souligné à l'évidence que les transitions démocratiques en Afrique éprouvent certaines difficultés à entreprendre les nouveaux changements attendus.

De coups d'état en conflits armés les espérances nourries par les peuples africains sont déçues dans bien des cas.<sup>6</sup>

Les difficultés et ruptures que connaissent les processus de démocratisation sont souvent justifiées par des problèmes identitaires (ethniques le plus souvent) et certains observateurs n'hésitent pas à imputer aux processus en cours, la responsabilité des conflits civils qui minent aujourd'hui de nombreuses régions de l'Afrique.

## 2.1 L'ÉCHEC DES SYSTÈMES DE PARTIS UNIQUES ET LA CRISE DE L'ÉTAT

Lorsque dans les années 1960 les pays africains accédèrent par vagues successives à l'indépendance nationale, très peu d'entre eux adoptèrent comme système politique la démocratie multipartite.

Même ceux qui avaient inscrit le pluralisme politique dans leur constitution ont, dans les faits, préféré un système de partis uniques.<sup>7</sup>

La principale raison invoquée était l'impérieuse nécessité de consolider l'unité nationale afin d'accéder plus rapidement au développement économique et social.

D'obédience pseudo-libérale ou pseudo-socialiste, ces systèmes ont engendré "des régimes autoritaires incarnés par un homme ou un groupe d'hommes, des gardes prétoriennes en guise d'armées nationales, (...) des espaces de libertés inexistantes..." (Bourgi 1995). Des syndicats uniques, des mouvements de femmes uniques, des mouvements de jeunes uniques totalement inféodés aux partis

<sup>6</sup> Comme exemples on peut citer les coups d'état ou tentatives de coups d'état au Niger, en Sierra Leone, à Sao-Tomé et le conflit au Congo Brazza.

<sup>7</sup> C'est le cas du Mali où l'Union Soudanaise-R.D.A. s'est imposée comme un parti unique de fait.

uniques au pouvoir laissent naturellement peu de place à la libre expression des citoyens.

L'étouffement des libertés publiques est devenu synonyme de stabilité politique, la résignation est devenue civisme, et en l'absence de toute possibilité d'alternance politique, les contradictions de plus en plus aiguës trouveront le plus souvent leur "règlement" dans des coups d'état militaires.

C'est, comme l'écrit Balufu Bakupa-Kanyinda (1994) l'ère de la dictature, justifiée par certains milieux comme le système africain par excellence conforme aux notions de pouvoir africain traditionnel". En fait, ces systèmes ont constitué une perpétuation de l'Etat colonial caractérisé par sa nature absolutiste, élitiste, et centralisatrice à outrance.

En raison des exclusions et des frustrations qu'engendrent ces systèmes, une véritable crise de confiance s'installe entre l'Etat et la société africaine: gangrené par la corruption, exerçant des vexations multiples sur les "citoyens", inféodé aux intérêts extérieurs, incapable de satisfaire les besoins vitaux de la majorité de la population, étouffant par ailleurs toute initiative populaire, l'Etat post-colonial africain s'est disqualifié aux yeux du peuple qui ne se reconnaissait dans aucune des institutions "modernes" héritées de la colonisation (Drame 1995).

C'est ainsi que se sont mises progressivement en place dans les différents pays africains des formes de contestation du pouvoir qui vont de la défiance et de la force d'inertie envers les actions de l'Etat à la guerre ouverte organisée par des groupes armés pour obtenir une meilleure redistribution du pouvoir.

Au Sud-Soudan comme en Somalie, au Libéria comme au Sierra Leone, au Rwanda comme au Burundi – pour ne prendre que ces exemples – se sont développés des foyers d'irréductibilité qui ont dégénéré en confrontations armées qui ont eu comme conséquence dans certain cas la désintégration même de l'Etat.

A l'évidence ces formes violentes du rejet de l'Etat par des secteurs entiers de la population résultent, non pas de la nouvelle donne démocratique, mais plutôt "de la crispation, de l'insuffisance, ou de l'inexistence du dialogue entre acteurs politiques, entre gouvernants et gouvernés" (Drame *ibid.*).

Mais si les ostracismes des régimes militaro-civils à parti unique sont responsables des tendances aux replis identitaires, il n'est pas moins vrai que la démocratisation en cours en Afrique offre aux revendications identitaires. (revendications d'autonomie régionale ou culturelle notamment) un cadre et des moyens tout à fait légaux et pacifiques pour s'exprimer (cf. Buyoya 1996).

Aussi les nouveaux régimes d'Etat de droit sont-ils interpellés.

## 2.2 LA GESTION CAHOTEUSE DE L'HERITAGE AUTOCRATIQUE

De 1990 à ce jour, l'expérience montre que l'apprentissage démocratique en Afrique est parsemée d'embûches. Depuis 1993 notamment, un déferlement de séismes de nature variée semble s'abattre sur l'Afrique, faisant prendre conscience à la classe politique et à la société tout entière que la démocratisation emporte

dans son processus de nouveaux risques dont nous nous efforçons d'identifier ici quelques uns.

### 2.2.1 LA CRISE DE LA REPRÉSENTATION POLITIQUE

La démocratie est un mode politique dans lequel "chaque citoyen serait une partie du *Souverain en Droit* (le peuple) et serait également *sujet*, soumis à ce *Souverain*" (Konaté 1994). La Démocratie est donc *nécessairement* "une volonté commune librement acceptée de vivre ensemble avec les mêmes droits et les mêmes obligations".

"La Démocratie a une règle: *la Règle de la Majorité*. La minorité se soumet à la décision de la majorité qui a son tour *respecte et tient compte de l'opinion de la minorité*" (Konaté *ibid.*).

L'Afrique est à ce stade de définition et de pratique de la Démocratie où souvent, on a vite fait de confondre Démocratie et élections multipartistes. Sous le prétexte qu'ils tiennent leur mandat de la souveraineté du peuple, les partis majoritaires veulent tout pour eux au nom de la victoire par les urnes. Les Partis d'opposition se sentant victimes, ne leurs laissent aucun répit, et travaillent en permanence à générer des crises.

La logique majorité-opposition qui caractérise dans son fonctionnement la démocratie représentative ne traduit pas forcément les réalités concrètes de l'exigence d'une vie démocratique des sociétés africaines et l'expérience a montré que l'opposition est davantage perçue dans la mentalité populaire comme une force de contestation stérile, voire de déstabilisation.

Par ailleurs, l'histoire de nos sociétés fondées à la base sur des habitudes de gestion consensuelle des problèmes de la communauté, fait apparaître comme arrogante et dictatoriale toute majorité écrasante ou triomphaliste, qui voudrait gérer selon les normes d'une majorité gouvernementale seule comptable de la gestion publique.

Ce qui a conduit visiblement, dans de nombreux pays africains, à un déphasage entre le pays réel et le pays légal.

En outre, le contexte de pays en transition démocratique, ainsi que la fragilité des fondements économiques des jeunes Etats auraient du conduire les démocrates africains à un état d'esprit qui intègre la nécessité de converger leurs efforts et leurs énergies pour la consolidation du processus démocratique.

Faute d'avoir compris tout cela, le comportement des hommes politiques africains de l'ère démocratique, qu'ils soient de la majorité ou de l'opposition, a jeté le discrédit sur l'ensemble de la classe politique qui est perçue dans l'opinion comme préoccupée avant tout par l'appât du gain et la course aux places.

La conséquence en est:

- la défiance des citoyens vis à vis de leurs représentants.
- un fort sentiment d'exclusion des citoyens de la vie publique.
- une baisse de la participation populaire à la vie politique nationale.

- la tendance de ceux qui s'impliquent encore dans la politique à monnayer leur participation.

Toute chose qui affaiblit la démocratie qui peut alors "être détruite, soit à partir du haut par un pouvoir autoritaire, soit à partir du bas, par le chaos, la violence et la guerre civile" (Touraine 1994).

N'est-ce pas les tiraillements entre la majorité parlementaire et l'opposition présidentielle qui ont fourni le prétexte à Baré Maïnassara pour perpétrer son coup d'Etat au Niger?

### 2.2.2 LA CRISE D'IDENTITÉ DES ARMÉES AFRICAINES<sup>8</sup>

L'un des plus lourds héritages que les nouvelles démocraties ont à gérer est la très longue immixtion des armées africaines dans la vie politique. Issues des Armées coloniales, les armées africaines furent dès le lendemain des indépendances, utilisées comme forces de répression au service des régimes monopartistes avant de faire irruption sur la scène politique en accaparant purement et simplement le pouvoir d'Etat.

Le coup d'envoi fut donné au Togo en 1963 lorsque Sulvanus Olympio fut renversé par un coup d'Etat militaire. Et pendant deux décennies, les régimes militaires furent la règle générale en Afrique. Cette militarisation du pouvoir se traduisait par le fait que tout changement radical du personnel politique passait par les armées.

C'était des régimes autoritaires incarnés par un homme ou un groupe d'hommes, s'appuyant sur des gardes prétoriennes recrutées parfois sur des bases ethniques et/ou régionalistes (Zaire, Togo) et des cadres politiques et administratifs préoccupés plus souvent par leurs propres promotions que par l'intérêt national.

On assista à une véritable perversion des missions de l'armée: une armée plus préoccupée par la politique que par l'Appel national aux Couleurs; une armée-caste Supérieure de la nation, corrompue et vouée à la défense des intérêts égoïstes d'une minorité privilégiée; une armée népotique, sans discipline et peu respectueuse de la hiérarchie.

Au total: une armée passant plus de temps à la divagation et à l'exhibition dans les lieux publics qu'à l'exercice militaire proprement dit.

Lorsque la nécessité s'est imposée aux régimes militaires de se donner une légitimité internationale, ils mirent en place des partis politiques fantoches, organisèrent des élections-plébiscites et installèrent des officiers supérieurs et subalternes, non plus seulement à la tête d'organismes administratifs, mais aussi à celle des organes politiques (c'est-à-dire comme membres du Conseil National, Comité Central, ou Bureau Politique des Partis uniques).

<sup>8</sup> Cf. Colloque régional sur le thème: *Militaires et démocraties en Afrique*, Bamako, 23-26 Juillet 1997.

L'armée était dès lors impliquée dans l'animation de la vie politique à tous les niveaux en même temps qu'elle détenait les principaux leviers de l'Etat.

C'est dans ce contexte que sont nés les mouvements de contestation populaire qui ont conduit aux processus de démocratisation actuellement en cours.

Dans l'imaginaire collectif, le renversement des régimes dictatoriaux apparut aux premières heures comme «le renversement des forces armées par les forces populaires» (cf. Kanté). Témoin les Conférences nationales qui parfois prirent les allures de «véritables procès de forces armées». (28) Cette tendance fut parfois à ce point renforcée que les forces armées de certains pays confondirent leurs destins avec ceux des régimes en place, acceptant d'affronter leurs peuples plutôt que de livrer le dictateur (Zaire, Togo) (citation d'après Kante (ibid.).

En tout cas, l'une des conséquences de la démocratisation fut le retour des militaires dans les casernes et leur éviction des postes de responsabilité de chefs du département des Forces Armées (Ministère de la Défense).

De remparts des régimes monolithiques, l'armée est désormais appelée à participer à l'évolution démocratique par l'observation des principes républicains, de neutralisme politique et de soumission à l'autorité légale.

Elle doit apprendre à faire sien le «précepte» suivant: «En système démocratique, les forces armées sont sous l'autorité du pouvoir politique auquel elles doivent obéissance et loyauté... Le métier des armes est incompatible avec toutes activités politiques ou syndicales» (citation d'après Kante (ibid.).

Or, ces Armées africaines n'ont nullement été préparées à cela. C'est dire que les nouveaux Etats démocratiques doivent entreprendre un travail de transformation profonde des forces armées nationales.

Sans compter les cas endémiques du Burundi, du Rwanda et du Nigéria, les mutineries, tentatives de putsch et coups d'Etat au Congo, Centrafrique, Guinée, Sao-Tomé, Gambie, Niger, etc. montrent à l'évidence que le politique en Afrique ne maîtrise point encore l'outil qu'est l'armée. De même, il apparaît clairement, à travers les mutineries en Centrafrique, au Congo et en Guinée que le commandement militaire de son côté n'a aucune prise réelle sur la troupe. Et la troupe évoluant hors de tous cadres d'orthodoxie et de déontologie militaire, confrontée en outre à des difficultés économiques quotidiennes, la troupe, de facteur de stabilité devient un facteur de danger permanent pour l'Etat et la Société. (31)

En effet, dans un tel contexte, toute crise majeure ouvre une fenêtre de vulnérabilité aux forces armées.

Le jeu démocratique en devient encore d'autant plus délicat que les nouveaux régimes, dans leur méconnaissance totale de l'Institution armée oscillent entre deux extrêmes: *exclure* l'armée du jeu démocratique, ou *la politiser* encore une fois en l'embrigadant pour une cause conjoncturelle.

Fort heureusement une prise de conscience semble s'opérer du côté des responsables politiques africains qui initient partout des débats sur la question de l'armée et les relations civilo-militaires afin de trouver des solutions appropriées à la crise d'identité et de repères que traversent les armées africaines.

Cette crise d'identité et de repères est si profonde qu'il est probable qu'elle constituera encore pendant quelque temps, une menace réelle pour les avancées démocratiques fragiles observées ça et là en Afrique.

### 2.2.3 LES NOUVELLES MANIPULATIONS DE L'ETHNICITÉ ET DU RÉGIONALISME

Les expériences démocratiques africaines se déroulent en un moment d'exacerbation des phénomènes identitaires et religieux.

En effet, aujourd'hui plus que jamais, l'Afrique est parcourue par des différends internes, à caractère ethnique, culturel et religieux.

Pour cette raison, beaucoup de gens laissent entendre qu'il y aurait un lien entre l'apparition du multipartisme et des processus de démocratisation et l'exacerbation des besoins identitaires.

En réalité, c'est «la restriction des espaces de liberté, l'accaparement ou le dévoiement de l'Etat par des groupes d'individus (qui) ont créé des frustrations individuelles et collectives, (et) engendré des replis identitaires, sur le groupe communautaire, sur le clan, sur la famille. L'individu ne se reconnaissant plus dans un Etat qui ne lui procure plus rien et ne lui assure aucune sécurité, est naturellement amené à trouver refuge ailleurs» (Bourgi 1995).

Evidemment nombre de conflits, de contradiction, longtemps étouffés par la chape de plomb de régimes autocratiques ont brutalement éclaté à la faveur de la libéralisation politique. Les clivages communautaires, ethniques et religieux s'expriment au grand jour. Parfois même, «les revendications d'autonomie régionale ou culturelle sont devenues des objectifs politiques défendus du haut des perchoirs des jeunes parlements africains» (Buyoya 1996).

Fort malheureusement, ces revendications identitaires se manifestent par la violence dans de nombreux pays, conduisant certains d'entre eux au bord de la désintégration (Angola, Rwanda, Burundi, Somalie, Soudan et autres...)

Comment concilier la reconnaissance des identités ethniques, expression authentique des solidarités primaires et de la culture des petites communautés avec la construction d'une nouvelle citoyenneté démocratique?

Comme la question de l'armée, la question ethnique est un enjeu fondamental des processus actuellement en cours en Afrique.

Cette question ne manque pas d'imprégner les démarches de certains leaders politiques et les comportements mêmes des populations, et l'expérience nous enseigne qu'elle emprunte dans de nombreux pays des «formes d'expressions électorales de plus en plus évidentes et de plus en plus inquiétantes» (Sine 1995).

Ainsi, malgré le fait que dans tous ces pays et dans les autres pays africains, la constitution et la loi sur les partis interdisent la formation de partis politiques sur une base ethnique, le phénomène du vote ethnique n'en demeure pas moins une réalité sociologique.

La question s'en trouve d'autant plus compliquée que dans le nombreux pays, l'identité ethnique devient un élément plus largement utilisé par les hommes politiques (seigneurs de guerre et politiciens pourvoyeurs) à la poursuite d'intérêts fractionnels. Il n'est pas exclu que ces hommes politiques trouvent à s'appuyer sur des lobbies divers ou des groupes d'intérêts étrangers zélés de l'ordre ancien.

Pour faire échec à ces nouvelles manipulations de l'ethnicité, les nouveaux Etats démocratiques devraient prendre en compte la question ethnique et faire de la recherche de la cohésion nationale une tâche éminemment démocratique.

Selon l'histoire et les spécificités de chaque pays plusieurs solutions sont possibles: «cogestion du pouvoir d'Etat»; décentralisation et libre administration des communautés, ou même autonomie culturelle et régionale.

C'est dire que l'Afrique doit se préoccuper de construire un modèle ou des modèles de démocratie qui «tout en s'appuyant sur les valeurs démocratiques universelles», prendront en compte «les particularités africaines des revendications identitaires...telles qu'elles s'expriment dans chaque pays» (Buyoya *ibid.*).

### 2.2.2 LA CRISE ÉCONOMIQUE, OBSTACLE À L'ÉVOLUTION DE LA DÉMOCRATIE

La quasi totalité des pays africains engagés dans les processus démocratiques sont confrontés à la difficulté majeure de trouver des solutions alternatives aux problèmes économiques et sociaux.

Or, il est tout à fait évident que pour assurer la pérennité des institutions démocratiques, il est nécessaire de trouver une solution aux aspirations des peuples africains à un mieux-être économique et social. C'est à dire que les conditions du renforcement de la démocratie en Afrique passent aujourd'hui par:

- d'une part la prise en compte des aspirations économiques et sociales des peuples (amélioration du pouvoir d'achat, lutte contre le chômage, facilitation des conditions d'accès au crédit rural.....);
- d'autre part l'implication des populations à la conception et à l'élaboration des politiques qui les concernent et leur participation à la gestion et au contrôle des affaires publiques.

Après la vague des indépendances en 1960, la conception et l'élaboration des stratégies de «développement économique et social» des pays africains ont consisté pour les élites politiques et économiques de ces pays, à se servir de l'Etat comme d'un moyen d'acquiescer richesses et pouvoir.

Dans les années 1980, on entre dans l'ère des Programmes d'Ajustement Structurel: la politique économique et sociale des pays africains se ramènent alors aux «réformes» dictées par la Banque Mondiale et le Fonds monétaire international, sans aucune considération des exigences de l'intérêt national tel qu'exprimé par les gouvernants.

Au moment où l'Afrique tente de se frayer la voie à une démocratie de pleine citoyenneté, l'intrusion des institutions financières internationales dans les «choix» économiques de ce continent se fait plus arrogante.

«Les gouvernements, même ceux élus démocratiquement sont dépossédés du pouvoir de décision. Le vrai pouvoir se trouve indûment entre les mains de fonctionnaires du FMI, de la BM, de fonctionnaires étrangers qui sont en dehors de «l'assiette» sur laquelle s'applique la Démocratie africaine. La conséquence est que les Programmes d'Ajustement Structurels sont irrévocables quelle que soit l'opinion des peuples africains à ce sujet» (Konaté 1994).

Or, comme une sorte de dogme, ces programmes qui imposent partout la mise en oeuvre de politiques libérales macro-économiques, créent des fractures au sein de la société, accroissent la misère des populations, confortent même parfois l'ignorance.

Elles sont pour cette raison source d'instabilité politique et sociale et constituent de ce point de vue, une menace réelle pour la Démocratie. Car après tout, la Démocratie n'est rien d'autre pour les hommes et les femmes qui en font leur système de gouvernement, qu'une aspiration à la responsabilité et à la maîtrise de leur destin.

Les désaisir de cette responsabilité au plan économique est à l'évidence un déni de démocratie.

### 2.3 LES PROCESSUS DE DÉMOCRATISATION, UNE NOUVELLE CHANCE POUR L'AFRIQUE?

La démocratisation ne consiste pas à instaurer simplement un système de partis multiples et qui se contente périodiquement de procéder à un recensement des votes pour désigner un président, des députés, des maires.....

La démocratie véritable doit s'appuyer sur une réelle participation des populations et offrir à celles-ci la possibilité de s'affirmer positivement au sein de leurs propres réalités.

Il est donc important de faire en sorte que les processus démocratiques en cours en Afrique ne soient pas de simples reproductions de modèles occidentaux. Ce qui risquerait de marginaliser les peuples et de les conduire à une illusion qui les éloignait des urnes.

«L'Afrique Noire est mal partie» soutenait René Dumont au début des années 1960.

L'ampleur des revers politiques et économiques subis par l'Afrique lui ont donné raison. Depuis des années, Albert Meister a posé la question «L'Afrique noire peut-elle partir?»

L'Afrique noire à l'opportunité historique de répondre OUI, par des actes. Car parmi les causes de l'échec de ces trente cinq (35) dernières années, on cite l'absence de structures démocratiques qui auraient pu permettre le contrôle de politiques économiques conduites par les gouvernements. L'Afrique noire a donc

une chance historique de PARTIR enfin. Partir voulant dire pour nous, *Engendrer un développement enraciné et durable*. Mais ceci ne sera possible que si les dirigeants africains acceptent de s'appuyer d'abord sur les femmes et les hommes d'Afrique, et de faire confiance en leur capacité propre d'inventer leur avenir. Or chacun peut constater aujourd'hui la perplexité des peuples africains face aux processus de démocratisation en cours.

Chacun peut constater que le formidable enthousiasme né de ce qu'on a appelé le «vent de la démocratie» est tombé, et l'immense potentiel de créativité des peuples reste emprisonné malgré la fin du règne des potentats.

Ceci s'explique:

- d'une part par le fait que les gouvernants, assaillis par les difficultés quotidiennes restent le plus souvent prisonniers du court terme et s'installent dans des sentiers battus;
- d'autre part, parce que les peuples se sentent marginalisés et leur désillusion les éloigne tout naturellement de la chose politique.

Si l'on veut semer véritablement les graines de la démocratie là où l'on recueille aujourd'hui les fruits de l'indifférence, de la méfiance, de l'incivisme même, il faudra qu'on se décide à prendre en compte la génie propre des peuples africains, en d'autres termes, leur référentiel culturel endogène.

Il est donc urgent de réfléchir, sans se laisser aller à un repli sur soi, aux moyens de surmonter l'apparente et trompeuse dichotomie qu'il y aurait entre les principes universels de la démocratie et les règles et valeurs socio-culturelles africaines.

L'Afrique a énormément à offrir au reste du monde. Elle est un réservoir de connaissances et de savoirs- faire ancestraux qui permettent à l'homme de vivre en harmonie avec son environnement. Elle a gardé mieux que tous, des valeurs fondamentales, dont l'universalité ne fait pas de doute: valeurs de tolérance, de solidarité, de partage, de générosité, de convivialité....

### 3 CONCLUSION

Toutes les constitutions africaines affirment en principe leur attachement aux valeurs démocratiques.

Toutes les constitutions africaines affirment en principe leur attachement aux valeurs démocratiques.

Toutes s'engagent en outre à protéger et promouvoir le patrimoine culturel africain.

Mais bien souvent, au nom de la reconnaissance de la culture, on l'a réduite en Afrique à l'Etat d'un «secteur économique que appendice le Développement».

Lorsque nous préconisons, dans le processus de construction de la démocratie, de prendre en compte le référentiel culturel endogène, il ne s'agit ni d'un retour idéal au passé, ni d'une restauration pure et simple de la culture traditionnelle, encore moins d'un rejet de tout contact avec l'extérieur.

Il s'agit d'inciter les groupes dirigeants à sortir de la représentation mimétique de la démocratie et de ses mécanismes, de s'engager dans la construction d'une démocratie qui serait, selon le mot de Monsieur Frédéric MAYOR, un «espace commun dans lesquels toutes les différences peuvent coexister pacifiquement et synergiquement», et où la société civile pourra prendre en main son propre destin, où chaque communauté pourra exprimer librement les traits de sa culture en même temps que connaître, respecter et adopter les traits d'autres cultures.

## BIBLIOGRAPHIE

- Akue-Goeh, N. Adovi. 1987. L'Etat précolonial. In: *Groupe ÇAfrique noire» Cahier, 9*. Paris: L'Harmattan.
- Bakupa-Kanyinda, B. 1994. Vive le Président. Scénario de la série documentaire *Démocraties africaines*, ORTM.
- Bazin, J. et Terray, E. 1982. *Guerres de lignages et guerres d'Etat en Afrique*.
- Bourgi, Albert. 1995. Entretien avec... In: *Démocraties africaines*, Hors série, 1, Mai 1995.
- Buyoya, Major Pierre. 1996. Revendications identitaires, Responsabilités et exigences de l'Etat de Droit. Séminaire international sur la prévention des conflits en Afrique, Dakar. 09-11, Mai 1996
- Coquery-Vidrovitch, C. A propos des racines historiques du pouvoir: «chefferie» et «tribalisme». *Pouvoirs*, 25 (n° Spécial Les pouvoirs africains).
- Cornevin, R. 1962. *Histoire des peuples de l'Afrique noire*. Paris: Berger-Levrault.
- Curtin, Ph. 1969. *The Atlantic slave trades: a Census*. Madison.
- Diakité, Drissa. 1980. *Le mansaya et la société mandingue. Essai d'interprétation des luttes sociopolitiques qui ont donné naissance à l'empire du Mali au XIIIème siècle*. Paris: Université de Paris I-Sorbonne.
- Drame, Tiébilé. 1995. *La crise de l'Etat*. In *L'Afrique maintenant*. Paris: Khartala.
- Gaudio, A. 1967. *Les Civilisations du Sahara: Dix millénaires d'histoire, de culture et de grand commerce*. Verviers: Éditions Gérard & Cie.
- Gerard, C. 1975. *Les Pionniers de l'indépendance*. Paris.
- Histoire Générale de l'Afrique*. 1985. Paris: UNESCO.
- Kanté, Mamadou S. Notes manuscrites sur Démocratie et crise d'identité des forces armées africaines.
- Kizerbo, J. 1972. *Historie de l'Afrique noire. D'hier à demain*. Paris: Hatier.
- Konaré, Alpha Oumar. 1981. La notion de pouvoir dans l'Afrique traditionnelle et l'aire culturelle manden en particulier. In: *Le concept de pouvoir en Afrique*. Paris: Les Presses de l'Unesco.
- Konaté, Dialla. 1994. Notes inédites sur la démocratie en Afrique.
- Loucou, Jean-Noël, 1992. *Le multipartisme en Côte d'Ivoire*. Abidjan: Editions Nete.
- Perrot, C.-H. 1982. *Les Anyi-Ndenye et le pouvoir aux XVIII° et XIX° siècles*. Paris: Sorbonne.
- Pirzio-Biroli, Detalmo. 1983. *Révolution culturelle africaine*. Paris: Les Nouvelles Editions Africaines.
- Sine, Babacar. 1995. Le nouvel enjeu ethnique. In: *Démocraties africaines*, 3, avril-mai-juin 1995.
- Touraine, Alain. 1994. *Qu'est-ce que la démocratie?* Paris: Fayard.

- UNESCO/ONU. 1995. *Notre diversité créatrice*. Rapport de la Commission mondiale de la culture et du développement.



**PÉDAGOGIE CONVERGENTE**  
**SÉKOU OUMAR DIARRA**  
*Université du Mali, Bamako, Mali*

INTRODUCTION

Cet article est la première d'une série de trois articles que nous comptons publier dans le cadre d'une coopération de recherche entre le Mali et la Norvège: "Recherches sur l'intégration des langues nationales dans le système éducatif au Mali". Il s'agit, dans cet article, de décrire le contexte général de l'éducation au Mali et celui plus spécifique du processus d'intégration des langues nationales dans notre système éducatif. Nous insisterons en particulier sur la Pédagogie Convergente: ses fondements théoriques et méthodologiques et sa portée pédagogique et politique. Dans le second article, nous comptons, sur la base de résultats de recherches et d'analyse documentaire, développer deux points: la portée et les limites de la méthode. Nous comptons, pour terminer, développer le thème «multilinguisme et développement cognitif» .

1 GÉNÉRALITÉS

Le système éducatif malien d'aujourd'hui est le fruit d'une longue évolution qui a pris naissance dans le système colonial français. A l'image du système éducatif de la métropole, l'école malienne est longtemps demeurée hautement centralisée et sélective. Ainsi, en 1960, date de l'indépendance du Mali, le taux de scolarisation dans l'enseignement primaire n'était que de 7%<sup>1</sup>. L'école coloniale, réservée à une minorité d'enfants, visait avant tout la formation des fonctionnaires subalternes pour l'administration coloniale, le type d'homme à former étant un homme sachant parler et écrire le français et dévoué aux intérêts de "notre patrie la France". La finalité de ce type d'école était «l'assimilation morale et intellectuelle des peuples<sup>2</sup>. Cette vocation initiale de l'école, qui négligeait les formations techniques et supérieures, a marqué et continue de marquer la perception et les attentes de différentes générations vis-à-vis de l'institution scolaire.

A l'indépendance, la volonté de rompre avec les valeurs éducatives coloniales non adaptées aux réalités économiques et aux aspirations des nouveaux diri-

<sup>1</sup> Ministère de l'Education de base (1994).

<sup>2</sup> Institut Pédagogique National (1973), pp. 22 et suivantes.

geants, et celle de développer une scolarisation adaptée à un contexte national, était manifeste chez la plupart des dirigeants de l'époque. Elle s'est traduite au Mali par la mise en place de la première réforme de l'éducation, décidée en octobre 1962, et dont les objectifs étaient de mettre sur pied une éducation de masse et de qualité, et de bâtir une éducation tournée vers les valeurs nationales et ouverte aux valeurs universelles.

Le corollaire de cette option fut l'accroissement très rapide du taux de scolarisation sous l'enthousiasme de l'indépendance et surtout grâce à la foi insufflée par l'option socialiste de la première République du Mali<sup>3</sup> qui, à l'époque, encouragea l'investissement humain dans la construction des infrastructures scolaires. Ainsi, de 1962 à 1964, l'on assista à la construction anarchique d'écoles par les populations encouragées en cela par les autorités de l'époque.

Sur le plan de la scolarisation, "les effectifs scolaires ont quintuplé en vingt ans et l'enseignement a été réorienté afin de hâter l'émancipation politique et économique du peuple malien et l'émergence d'une nation moderne" (*L'éducation au Mali: Problèmes, perspectives et priorités*. 1981).

Au plan qualitatif, les années 1970 ont vu l'introduction d'un certain nombre d'innovations pédagogiques majeures dans les écoles. Ainsi la ruralisation de l'enseignement a connu une phase expérimentale dans neuf écoles. Cette expérience a été prématurément généralisée au système éducatif en 1979, ignorant la non-adhésion des partenaires sociaux que sont les parents, pourtant révélée à travers les évaluations de l'Institut Pédagogique National (IPN).

Les blocs scientifiques et les écoles expérimentales en langues nationales (bamanankan, fulfuldé, sonraï et tamasheq) ont été d'autres innovations non moins importantes introduites à la même période et dont les évaluations ont montré un impact certain, mais dont le manque de suivi a abouti à leur effritement.

Malgré les grands efforts déployés dans les années 60 et 70 par les différents responsables qui ont eu à gérer le département de l'éducation nationale, force est de constater que l'immense majorité de la population demeure analphabète et que les écoles fondamentales du premier cycle n'accueillent encore qu'un cinquième des enfants d'âge scolarisable. Ce phénomène de déscolarisation ou de non scolarisation, qui a commencé à s'accroître dans les années 80, pourrait s'expliquer par un congrégat de facteurs concomitants, à savoir:

- une diminution du pouvoir d'achat du pays suite à la grande crise économique mondiale qui a frappé, de façon particulièrement dramatique, les pays du tiers monde dont le Mali;
- un désengagement progressif de l'Etat des charges d'éducation;
- l'émergence du phénomène de chômage des jeunes diplômés qui révélait aux parents que l'école n'est plus la seule pourvoyeuse d'emploi comme c'était le cas jusqu'alors;

<sup>3</sup> Au lendemain de la dislocation de la fédération du Mali réunissant le Sénégal et le Mali, la première République du Mali indépendant avait opté pour un régime de type socialiste.

- le manque d'effort de la part de l'Etat dans l'investissement dans le système éducatif afin de compenser le taux d'accroissement rapide de la population d'âge scolaire, qui tourne autour de 29%. En 1980, par exemple, il a été calculé que pour freiner le phénomène de la déscolarisation et maintenir le taux de scolarisation à un niveau stationnaire, il fallait une augmentation annuelle du budget de l'éducation de 5 milliards de francs.

De 1985 à 1990, le système éducatif malien présentait certains paradoxes, parmi lesquels la disparité entre la ville et les campagnes en matière de demande d'éducation. Dans les villes, la demande sociale d'éducation dépassait de loin les capacités d'accueil, tandis que dans les milieux ruraux, on constatait un désintéressement de la population vis-à-vis de l'école. Les facteurs explicatifs de ce phénomène diffèrent selon les régions. Parmi les facteurs communs, l'on pourrait citer les migrations nationales et internationales des jeunes d'âge scolaire. Ce phénomène est si fort que certains villages ne sont habités que par les vieillards et les enfants. Une autre explication du phénomène de désaffection de l'institution scolaire résiderait dans le coût d'opportunité de l'école qui apparaît, aux yeux de beaucoup de parents du milieu rural, très élevé, surtout pour les filles dont le travail à domicile est très important. De plus, on constate souvent dans le milieu rural une mauvaise perception de l'école, surtout par rapport à l'image de la fille et de la femme. Malgré les efforts réels du gouvernement pour faciliter l'accès et améliorer la qualité de l'école, le taux brut de scolarisation au premier cycle de l'enseignement fondamental en 1981 était de 25%. Devant ce résultat décevant, le Ministère de l'Education de base en arriva à reconnaître et à prendre en compte certains types d'écoles ignorés jusque-là tels que les médersas, en les intégrant dans les statistiques scolaires.

La fin des années 80 et les années 90 furent marquées par un effort gigantesque au niveau national, grâce à l'appui des partenaires au développement à travers le Projet de Développement de l'Education de Base (PDEB), financé par l'USAID, la Banque Mondiale, la Norvège, la France, le Canada, etc., en faveur d'une plus grande fréquentation de l'école et une amélioration de la qualité. Il s'en est suivi un engouement certain pour l'école aussi bien dans les villes que dans les campagnes. Ainsi l'on vit apparaître et se développer des initiatives éducatives à travers les ONG, les privés et les communautés elles-mêmes. Ces différentes initiatives, conjuguées avec celles des agences de coopération des différentes ambassades au Mali, ont abouti à une amélioration sensible de l'éducation aux plans quantitatif et qualitatif. Ainsi au plan de l'accès, le taux de scolarisation est passé de 25% en 1982 à 32% en 1992, avec le pourcentage de filles scolarisées en nette progression. Au niveau des infrastructures, près de 4000 classes ont été construites rien qu'en 1994. Au plan qualitatif, en 1988, près de 30% des écoles n'avaient aucun manuel et le ratio moyen élève/livre était de 1 livre pour 8 élèves. Ce ratio a été ramené à 1/3 dans la zone du projet PDEB. Toujours dans le cadre du PDEB, 100% des directeurs d'école, conseillers pédagogiques, inspecteurs et directeurs régionaux de l'éducation ont été formés à des méthodes nouvelles d'enseignement par objectifs et à des didactiques nouvelles d'enseignement du français et des mathématiques. Les évaluations effec-

tuées par l'équipe de suivi et d'évaluation de l'IPN dans le cadre du IVème Projet de l'Education de Base de la Banque mondiale, ont montré un impact significatif de ces différentes interventions, tout en révélant les insuffisances et les problèmes urgents à résoudre.

C'est ainsi que, selon les analyses de la fonction publique malienne, le taux brut de scolarisation serait porté seulement à 70% même si tous les fonctionnaires maliens se transformaient en enseignants. En terme de résultats, l'évaluation des rendements scolaires (IPN, 1992; 1993) des élèves dans les classes de 2ème année indiquent que leur performance en français est très basse. Plus précisément, parmi les cinq catégories des compétences linguistiques testées, à savoir: identification visuelle des lettres, des syllabes et des mots; correspondance viuo-auditive; compréhension de textes écrits et oraux; dictée; traduction de la langue nationale en français, etc., aucun élève n'a pu atteindre 75% de bonnes réponses aux items proposés. Par exemple, à travers les différents tests d'acquisition, les résultats suivants furent enregistrés:

\* 1/3 des élèves ne peuvent reconnaître des groupes de consonnes dans une phrase simple, tels que *pl* dans "les oiseaux ont des plumes."

\* 7% ne savent pas copier une lettre comme *f*;

\* 25% des élèves ne savent pas recopier un mot comme *morceau*, et ne savent pas copier droit sur une ligne.

\* 87% des élèves soumis au test ne comprennent pas, par exemple, le sens d'une phrase comme *Je dessine les cheveux de Ami*, alors que ce sont des mots courants.

\* 8% seulement des élèves ont pu écrire des mots dictés comme *bouton* ou *arbre*.

\* 50% des articles (*le, la, un, une*) dictés sont totalement illisibles ou sans accord avec le mot dicté<sup>4</sup>.

En plus du faible rendement des élèves, l'évaluation révélait également une faible implication des communautés dans la vie scolaire. Compte tenu de tous ces éléments, le développement du système éducatif devrait avoir comme priorité l'amélioration qualitative, en introduisant un certains nombre d'innovations, dont les langues nationales.

## 2 LES EFFORTS D'INNOVATION DU SYSTÈME ÉDUCATIF

Depuis la réforme de 1962, le système éducatif a été soumis à une série d'innovations pédagogiques, dont la plupart ont été abandonnées à la phase expérimentale pour diverses raisons.

La première en est la ruralisation de l'enseignement. Cette innovation, prévue par la réforme de 1962, a consisté à introduire des activités agro-sylvo-pastorales dans le curriculum en vue d'appuyer l'activité pédagogique et contribuer

<sup>4</sup> 1992: *Rapport de suivi et d'évaluation de PDEB - MEB/Mali*, pp. 46 et suivantes.

également à rapprocher l'école du milieu de vie d'une part et d'autre part à contribuer à l'autofinancement de l'école. L'expérimentation a commencé en 1975 dans 9 écoles de la région de Sikasso. Les évaluations ont identifié un impact positif au niveau du rendement scolaire, mais très peu d'impact sur la pratique agricole (IPN 1989) du milieu. D'autres attitudes défavorables des populations et des élèves, bien qu'identifiées par les évaluateurs, ont été ignorées. A cela il faut ajouter la déviation des objectifs de l'innovation dans son application, avec une mise en avant de l'aspect productivité au détriment de l'aspect pédagogique, et les effets d'une généralisation précoce avant la fin de phase expérimentale.

La seconde innovation importante a été le bloc scientifique, une création de laboratoires de sciences à l'usage de groupes d'élèves du second cycle dans les milieux urbains. L'étude évaluative de l'IPN (1989) a révélé l'impact significatif des blocs sur le rendement des élèves en science. Cependant le manque de moyens et de volonté politique a abouti à un délabrement progressif et à l'abandon des blocs scientifiques.

Le même sort fut réservé à une autre innovation: L'éducation pour la santé, initiée en 1989 par le gouvernement et l'UNICEF. Ce programme, qui consistait à intégrer des thèmes de santé et de nutrition dans les programmes de certaines disciplines d'éveil au premier cycle, a eu un impact significatif sur le rendement des élèves, selon l'évaluation qui en fut faite. Cependant, ce programme s'est arrêté après le retrait des bailleurs de fonds.

Bien que l'accent ait été mis depuis quelques années sur l'expansion du système éducatif suite au phénomène de déscolarisation massif constaté au début des années 80, la qualité n'a pas été négligée. En effet, il apparaît de plus en plus clairement que de la qualité de l'éducation dépendent, dans une grande mesure, les chances de réussite des stratégies visant l'élagissement de la base du système éducatif. Les résultats de l'évaluation déjà citée du niveau des élèves de 2ème année, ont montré l'urgence d'une intervention en vue d'améliorer la qualité de l'apprentissage en langue et en calcul. De là est parti le Projet d'Amélioration de la Qualité de l'Éducation (PAQE) au Mali. Administré et mis en oeuvre par l'Institut pour la Recherche Internationale (IRI) en collaboration avec la société Juarez et Associés et l'Université de Pittsburgh des Etats-Unis d'Amérique, le PAQE était un projet interdisciplinaire. Il était financé par l'USAID et exécuté au Mali par une équipe constituée de chercheurs de deux institutions de recherche en éducation, l'IPN et l'ISFRA. Il s'agissait, dans les pays en voie de développement impliqués dans des initiatives d'amélioration de la qualité de l'éducation, de comprendre comment et pourquoi les interventions dans les classes influencent la performance des élèves, de développer un processus par lequel les résultats de recherches scolaires sont utilisés pour améliorer la qualité du système éducatif, etc. Les résultats encourageants auxquels ont abouti les chercheurs de l'équipe PAQE relativement aux questions d'enseignement des langues ont beaucoup intéressé les responsables du Ministère de l'Éducation de base, au point que ceux-ci ont demandé à l'équipe d'orienter leurs recherches sur l'apprentissage des langues dans le cadre de la Pédagogie Convergente.

Plusieurs autres innovations ont vu le jour dans le système éducatif et elles ont eu des fortunes diverses. Certaines ont été abandonnées en cours d'expérimentation, par manque de suivi ou de financement. D'autres ont disparu avant même d'être évaluées. Mais certaines ont pu se maintenir et évoluer. C'est le cas entre autre de l'introduction des langues nationales dans le système éducatif.

### 3 ECOLE ET LANGUES NATIONALES

Le système éducatif au Mali se caractérise, encore de nos jours, par le nombre limité d'enfants qui y accèdent. Ce phénomène est particulièrement accentué chez les filles qui, en 1994, ne représentaient que 25,1% des enfants scolarisés, contre 39,8% chez les garçons pour un taux de scolarisation global d'environ 32%. Dans ses fondements de base, la réforme de 1962 donnait à l'enseignement fondamental un objectif terminal orienté vers l'accès aux enseignements secondaire et professionnel d'une part et à l'emploi salarié d'autre part. A ce titre, l'enseignement s'effectuait exclusivement en français, qui était à la fois langue officielle, médium et discipline d'enseignement. L'école était alors un cadre de formation avec à la sortie une fonction publique généreuse prête à embaucher tous les diplômés. Toutefois, les différentes crises auxquelles l'école malienne a été confrontée ces dernières années (les diplômés sans emploi, le nombre grandissant des diplômés de l'enseignement fondamental dépassant les capacités d'accueil des structures du secondaire, etc.), ont fait naître la nécessité d'une réorientation des programmes scolaires et de leurs contenus. Ainsi, depuis 1964, l'idée de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement tant au niveau de l'éducation formelle qu'à celui du non formel a vu le jour. Elle fait suite d'une part à la volonté du Mali de réorienter les programmes dans la ligne originelle de la réforme de 1962, d'autre part à un certain nombre d'engagements pris par le Mali vis-à-vis de la communauté internationale en matière de développement de politique de promotion des langues nationales<sup>5</sup>.

L'intégration des langues nationales devient ainsi une des priorités des autorités maliennes. Cette volonté est surtout manifeste depuis l'avènement de la démocratie au Mali consécutivement aux événements de Mars 1991. Depuis cette date, le secteur de l'éducation de base a été considéré comme prioritaire. Cela s'est traduit sur le plan institutionnel par la création d'un Ministère en charge de l'éducation de base, qui a fait de la promotion des langues nationales son cheval de bataille. Tout en gardant au français le statut de langue officielle, les autorités maliennes entendent développer les langues nationales en les introduisant dans l'enseignement fondamental pour développer chez l'enfant malien un bilinguisme fonctionnel. Il faut préciser qu'être bilingue signifie ici une connaissance de deux langues, dont le français.

<sup>5</sup> A la conférence de Téhéran de 1966, le Mali fut choisi comme l'un des pays initiateurs de l'alphabétisation fonctionnelle dans les langues nationales.

Sur le plan de l'éducation non formelle, l'alphabétisation fonctionnelle, entreprise depuis 1965, touche aujourd'hui une population importante du monde rural. De nos jours, on constate que le Mali a réalisé un progrès notable dans les domaines de l'alphabétisation et de la post-alphabétisation. L'on estime aujourd'hui qu'il existe 5440 centres d'alphabétisation dans près de 5000 villages (Ministère de l'Éducation de base 1994).

Le succès de l'alphabétisation fonctionnelle dans l'éducation non formelle a conduit les autorités de l'éducation à initier en 1979 l'enseignement des langues nationales dans le système formel avec une substitution progressive par année du français. L'expérience a commencé dans les régions de Koulikoro et de Ségou avec 4 écoles et 12 maîtres. Elle a atteint en 1994 environ 109 écoles fondamentales dites *écoles expérimentales première génération*. Cette centaine d'écoles compte 502 classes et 443 maîtres encadrant 19306 élèves dans quatre langues nationales (bamanankan, fulfuldé, sonraï et tamasheq).

Les différentes évaluations faites ont confirmé certaines hypothèses de départ selon lesquelles l'enseignement dans les langues nationales, avec un passage progressif dans une langue étrangère, contribuerait à réduire les déperditions scolaires et élever le taux de promotion. En effet, l'évaluation de l'IPN a révélé que dans le domaine des acquisitions, les élèves de l'école expérimentale avaient, dans certaines disciplines telles que le calcul, le langage, la lecture, etc., une avance certaine par rapport aux objectifs initiaux de leur programme. Par contre, l'évaluation note des difficultés énormes pour ces élèves au moment de la transition de la langue maternelle au français. Aujourd'hui cette expérience est en phase de remplacement progressif par une autre expérience d'introduction des langues nationales dans le système éducatif, la *pédagogie convergente*.

#### 4 LA PÉDAGOGIE CONVERGENTE

En 1987 a commencé, dans deux écoles de la ville de Ségou, l'expérience de la méthodologie convergente d'enseignement de langues nationales et du français. Cette nouvelle expérimentation est partie d'une innovation dans l'enseignement des langues nationales et du français. Il s'agit d'une méthode qui préconise une approche globale de l'apprentissage dans la langue. Du début de l'expérimentation à 1993, la méthode a fait l'objet de suivis et d'évaluations. Les résultats très encourageants obtenus sur le plan des acquisitions et celui des résultats scolaires ont amené les autorités de l'Éducation de base à décider de la poursuite et de la généralisation de la méthode à l'ensemble des écoles primaires du pays.

##### 4.1 FONDEMENTS THÉORIQUES

De la période coloniale jusqu'en 1979, date de l'initiation de l'enseignement des langues nationales dans un échantillon réduit d'écoles dans les régions de Kouli-

koro et de Ségou, le français était à la fois un moyen et une matière d'enseignement dans la plupart des écoles publiques et des écoles privées<sup>6</sup> au Mali. En d'autres termes, tout apprentissage et, par conséquent, un bon rendement académique chez l'élève malien à l'école primaire, dépend dans une grande mesure de sa capacité d'opérer dans le contexte scolaire en une langue qui n'est pas la sienne. Or, nous avons vu, par les évaluations des rendements scolaires par l'IPN (1992, 1993) des élèves des classes de 2<sup>ème</sup> année, que la performance en français de ces élèves est très basse. Ces données montrent les limites de l'enseignement à des enfants du primaire dans une langue différente de leur langue maternelle.

Par contre, plusieurs études et recherches menées sur les difficultés scolaires liées au médium d'enseignement ont abouti à la conclusion selon laquelle la valorisation de la langue maternelle de l'enfant dans les acquisitions de base constituent un bon moyen pour lui d'accéder à la langue étrangère. Ainsi, pour Cummins (1979), lorsque certaines fonctions langagières ont été fortement développées en langue maternelle, il est probable qu'une forte exposition à la langue seconde mènera à une bonne compétence en langue seconde. Hamers et Blanc (1983: 313) trouvent également que si l'enfant n'a pas atteint un bon niveau de compétence dans la langue maternelle, l'introduction d'une langue seconde freinera le développement futur de la langue maternelle, ce qui, à son tour, limitera le développement de la langue seconde. L'acquisition de nouvelles fonctions dans une nouvelle langue peut ainsi devenir une tâche difficile pour l'enfant sans la valorisation préalable de la langue maternelle.

En somme, il semble exister une relation de cause à effet entre la langue maternelle de l'enfant et la langue seconde. Ces éléments théoriques ont été vérifiés par des résultats de la recherche-action menée dans les deux écoles expérimentales de la ville de Ségou. Comme son aïeule, la pédagogie convergente consiste en un apprentissage parallèle des langues nationales et du français afin d'aboutir à un bilinguisme fonctionnel. En d'autres termes, la méthode privilégie la connaissance de la langue maternelle, qui devient un préalable à l'apprentissage efficace de la langue seconde, le français.

##### 4.2 FONDEMENTS MÉTHODOLOGIQUES

Dans sa forme actuelle, la pédagogie convergente d'enseignement du français et des langues nationales a adopté l'idée centrale et plusieurs des éléments de l'expérimentation antérieure avec l'introduction des langues nationales dans les écoles. Ainsi, c'est à la suite de cette expérimentation, qu'un enseignement du bamanankan en convergence avec le français a eu lieu à Ségou de 1987 à 1983. En 1994, à la lumière de résultats jugés concluants, il a été décidé d'introduire cette méthodologie «convergente» dans 65 écoles, en l'étendant à deux autres langues: sonraï et fulfuldé. En 1995-96, l'extension de la méthode a concerné

<sup>6</sup> Il s'agit ici des écoles catholiques privées.



quatre autres langues: dogon, soninké, tamasheq et khassonké. De 65 écoles en 1994, date du début de la généralisation, le nombre d'écoles appliquant la pédagogie convergente est passée à 196 en 1996. Le nombre de classes est passé de 217 en 1995 à 413 en 1996, soit une augmentation de 196 classes. Chaque année un nombre déterminé d'écoles sont retenues pour l'application de la pédagogie convergente. Les nouvelles écoles choisies sont proposées par les inspecteurs aux managers de la méthode. Ces choix se font sur la base de certains critères, dont celui de la langue. En effet, le choix de telle ou telle école se fait sur la base de la langue du milieu et de la «maturité pédagogique»<sup>7</sup> de cette langue.

Le choix de nouvelles écoles ou de nouvelles langues nationales se fait accompagner d'un atelier de conception et d'élaboration de matériels didactiques et de sessions de formation des maîtres et des directeurs à l'utilisation des matériels élaborés et aux techniques de la méthode. Ainsi, en 1996, la formation en pédagogie convergente et en langues nationales à travers le pays a mobilisé 629 maîtres et directeurs d'écoles, 45 directeurs régionaux et inspecteurs et 54 formateurs nationaux en pédagogie convergente et en langues nationales, 23 formateurs régionaux, 75 conseillers pédagogiques et 22 illustrateurs.

Compte tenu de ces différentes données on peut résumer les portées de l'innovation aux plans pédagogique et politique.

#### 4.3 PORTÉE PÉDAGOGIQUE

Au plan pédagogique, la pédagogie convergente est par excellence une méthode active. C'est dire qu'elle fait plus de place à l'apprentissage qu'à l'enseignement, l'élève devient alors le premier artisan de ses apprentissages. C'est, à la fois, une pédagogie d'éveil de la sensibilité, de la stimulation de l'imagination et de la créativité, du développement de l'autonomie et de la réussite.

Selon le schéma de la méthode, en première année de scolarité, l'enseignement se fait exclusivement en langue nationale; l'introduction du français intervient en deuxième année à l'oral et en troisième année à l'écrit. En cinquième année, la répartition des heures est laissée à l'appréciation des maîtres afin que le niveau des connaissances atteint par les élèves en français et en langue maternelle soit équilibré. En sixième année, les enfants doivent pouvoir s'exprimer et travailler indifféremment dans les deux langues.

<sup>7</sup> La "maturité pédagogique" d'une langue répond aux facteurs suivants :

- le curriculum : existence d'un programme, d'une méthode d'enseignement et disponibilité de matériel didactique;
- les enseignants : maîtres possédant la langue, sachant la transcrire, l'enrichir et établir des convergences avec le français.

#### 4.4 PORTÉE POLITIQUE

Le Mali n'est pas le premier pays dans la sous-région à tenter l'expérience de l'intégration des langues nationales dans son système éducatif. La Guinée, avec le régime socialiste de feu Ahmed Sékou Touré, a connu durant tout le règne de celui-ci l'enseignement des langues nationales. L'expérience guinéenne s'est arrêtée à la fin de la première République. Les nouveaux dirigeants ont fait un revirement total et ont réintroduit le système classique d'enseignement redonnant au français le statut de médium et de discipline d'enseignement. D'autres pays dans la sous-région ont tenté ou tentent encore de concrétiser leur volonté de développement de la scolarisation en l'adaptant au contexte local par la revalorisation des langues nationales.

En la matière, l'expérience des écoles expérimentales dites de première génération et celle de la pédagogie convergente font du Mali un pays à la pointe de la politique d'intégration des langues nationales dans son système éducatif. L'organisation, en 1996, d'une réunion des ministres en charge de l'éducation nationale de la sous-région autour de la question des langues nationales à Ségou et au Mali, réunion intitulée "Les perspectives de Ségou", et la mise en place de l'"Observatoire des perspectives de Ségou", avec le siège de la coordination au Mali, ainsi que le choix du Mali par l'UNESCO pour l'organisation du lancement officiel de la décennie de l'éducation en Afrique, sont autant d'éléments de reconnaissance de la communauté internationale à l'endroit du Mali pour ses efforts à la fois pour développer la scolarisation et l'adapter à un contexte africain à travers une approche pédagogique où l'enfant est au centre de l'enseignement et sa langue maternelle le premier médium d'enseignement.

#### 5 CONCLUSION

La recherche et les évaluations faites de la pédagogie convergente, qui consiste en un apprentissage parallèle des langues nationales et du français afin d'aboutir à un bilinguisme fonctionnel, ont montré la performance très élevée de la méthode aux niveaux des acquis cognitifs, linguistiques et affectifs. Il ne fait aucun doute que dans ses fondements théoriques et psycho-pédagogiques, la pédagogie convergente est, par excellence, une pédagogie active. C'est dire que l'élève y est au centre. Tout y est fait en fonction de lui et pour lui. A ce titre le maître devient plus un animateur, un facilitateur qu'un instructeur.

Cependant, ces évaluations n'ayant été faites que sur les deux premières écoles de la méthodologie convergente dans la ville de Ségou, qui ont bénéficié d'un haut niveau d'investissement et de plusieurs stages de formations pour les maîtres de l'expérimentation, il convient d'attendre les résultats des tests cognitifs que nous menons actuellement pour se prononcer sur la réussite effective de la méthode sur le plan cognitif.

**BIBLIOGRAPHIE**

- Cummins, James. 1979. Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. In *Review of Educational Research*, 49: 222-251.
- Hamers, Josiane F. et Blanc, Michel. 1983. *Bilinguisme et bilinguisme*. Bruxelles: Pierre Mardaga.
- Institut Pédagogique National (IPN). 1973. *Contact-spécial*, n° 4.
- Ministère de l'Éducation de base. 1994. *Éducation de base au Mali. Problèmes et perspectives*.



**DE L'ÉCOLE AU MALI**  
**GÉRARD DUMESTRE**  
*INALCO, Paris, France*

Le constat de carence du système scolaire malien n'est pas une chose nouvelle. Sans s'appesantir ici sur des faits et sur des chiffres connus de tous - même si ces derniers sont parfois sujets à caution et ne valent que comme des indicateurs approximatifs - il faut rappeler que le taux brut de scolarisation est d'environ 20% dans le primaire et 6% dans le secondaire, et inférieur à 1% dans le supérieur; que le taux net de scolarisation fourni par l'UNESCO, 18% (UNESCO 1993a), place le Mali à l'avant-dernier rang mondial, seule la Somalie, pays alors en guerre, connaissant un chiffre inférieur; que le coût par élève est très élevé par rapport aux autres pays du Sud, et même par rapport à l'Afrique anglophone; que les taux d'abandon et de redoublement sont plus forts que partout ailleurs dans le Sahel (en moyenne, il faut 23 années pour qu'un enfant conclue le premier cycle); rappelons encore qu'environ un écolier sur deux en moyenne a une place assise (UNESCO 1993b: 20), qu'on trouve un livre de lecture pour 8 enfants (ibid.: 40), et que plus du tiers des écoles n'ont aucun livre (ibid.: 40); qu'en 5e année de primaire, seuls 20% des élèves peuvent "faire la lecture d'un texte narratif en le comprenant" (ibid.: 34), et 12% d'entre eux des divisions à deux chiffres avec retenue (ibid.: 34).

Ces statistiques, indicateurs à la fois de données quantitatives et qualitatives, sont accablantes, et la connaissance du terrain confirme ce constat de désastre: écoles en ruines, pédagogie sinistrée, établissements sans bibliothèques, bibliothèques sans livres, livres inadaptés, fossé profond entre connaissances scolaires et vie quotidienne, cohortes de "chômeurs-diplômés" impréparés et désespérés.

Il n'apparaît guère, derrière le chiffre des 20% de "scolarisés", qu'une part très importante des enfants qui ont connu quelques années de classe retourne rapidement à un analphabétisme à peu près total (comme nous avons pu le constater pour les filles scolarisées de Dougoukouna); et derrière ces moyennes ne figure pas non plus l'écart énorme et grandissant entre villes et campagnes, entre sexes, entre classes sociales; disons enfin que n'apparaît nulle part, derrière les statistiques, l'état de découragement général des principaux acteurs de l'école malienne, maîtres, parents et élèves.

Si cet état de misère est connu - mais pas toujours reconnu - on sait moins que la situation, loin de s'améliorer, connaît un affaiblissement continu. Quantitativement et qualitativement, l'école malienne se dégrade, à coup sûr depuis une quinzaine d'années (en 1993, Lauvås écrit par exemple "Mali is generally in a worse situation than 15 years ago" (Lauvås 1993: 2), probablement depuis plus longtemps encore: après dix années d'augmentation des effectifs, la situation (au plan quantitatif) s'est stabilisée, puis les taux de scolarisation se sont fortement

abaissés; pendant les mêmes années 1980-1990 qui voient une chute de 24 à 20% du taux brut de scolarisation, la distribution des ressources publiques devient plus inégalitaire; tous les indicateurs montrent cette baisse, et parallèlement le coût croissant de la scolarisation pour les familles. Faut-il rappeler qu'en revanche durant la même période les effectifs des médersas ont augmenté de manière importante et constante? Et qui ne voit que le second phénomène est indirectement la conséquence du premier?

Les remèdes appliqués depuis l'origine pour soigner le système scolaire malien sont mal adaptés à la maladie, et à l'état du malade: multiples réformes "d'en haut", essais pédagogiques non généralisables, mesures technocratiques (la double vacation en est le dernier avatar), mise sur pied de nouvelles méthodes, toute la panoplie des petits soins et des grands traitements n'a eu que des effets réduits, et parfois pervers sur la maladie du système scolaire.

Actuellement et dans l'attente d'un traitement qu'on voudrait radical, sont administrés des soins palliatifs (on a repeint en blanc l'Ecole Normale Supérieure, ouvert quelques écoles, recruté des enseignants non formés...) qui entretiennent le moribond dans un état comateux..

Parfois resurgissent, sous une appellation neuve, des médications qui ont en d'autres temps, été présentées comme remèdes miracles, et qui ont sombré au bout de quelques années dans l'indifférence ou la détestation générale: ainsi la ruralisation, qui figure, à peine travestie sous une nouvelle étiquette ("liaison de l'école à la vie") dans le projet actuel de Nouvelle Ecole Fondamentale (NEF).

L'un des caractères communs de toutes ces réformes est qu'elles entraînent une dépendance croissante vis-à-vis de l'extérieur: si l'Etat malien se désengage progressivement du financement de son Education Nationale (entre 1987 et 1992, la part des dépenses publiques d'éducation dans l'ensemble des dépenses publiques a chuté de presque 30% à presque 20%), et si les bailleurs de fonds sont appelés concurremment à pallier les faiblesses de l'Etat, le risque est double: d'une part l'aide étrangère étant par nature aléatoire, et soumise à des considérations politiques, est susceptible de s'interrompre brutalement; d'autre part, il n'est pas sain que ce qui relève fondamentalement de la nation soit pris en charge par l'extérieur: qui peut croire que les choix, les préférences, même s'ils sont valables, de celui qui paie ne seront pas tôt ou tard prégnants dans les décisions? Et ne le sont-ils pas en partie déjà? Rappelons ici que l'effort financier de l'état malien est à 80% absorbé par le versement des salaires et des bourses, et que tout le reste, qu'il s'agisse de l'entretien ou de la construction des écoles, de l'équipement, du matériel pédagogique, de la formation (bourses à l'étranger), est à peu près exclusivement financé par l'aide extérieure, de sorte que la marge de manoeuvre de l'état malien apparaît très limitée.

On aura compris à ce qui précède la nécessité et l'urgence d'un changement radical et vigoureux. Cette réforme, pour avoir quelque chance de succès, devrait s'appuyer sur un constat lucide de la situation et sur une analyse de ses causes profondes. A notre connaissance, cela n'a jamais été fait, ni par les responsables nationaux, ni par les experts étrangers. Or, et c'est l'hypothèse qui sera développée ici, les mauvais résultats du système éducatif sont liés à des tendances

lourdes qui plongent dans la géographie et l'histoire du Mali, et dans l'organisation, ancienne et contemporaine, des communautés humaines qui le constituent. En étudiant brièvement ces principales tendances (le déterminisme régional, l'oralité, l'organisation de la famille, le modèle coranique, le problème des langues), nous voudrions non seulement essayer d'expliquer la situation actuelle, mais aussi montrer à quel point le déblocage du système éducatif contraint le Mali à des choix drastiques.

## I

Une première constatation: le Mali est à la fois en Afrique, dans le Sahel, et en terre d'islam: ces trois lourdes vérités d'évidence *déterminent* presque à coup sûr le rang très mauvais du Mali pour l'éducation. Sur la liste Unesco des 87 pays en voie de développement (où rappelons-le, le Mali figure en avant-dernière position), 24 des 30 pays qui ont les taux de scolarisation les plus faibles sont situés en Afrique sub-saharienne.

Parmi les 10 pays africains les plus mal classés, 8 appartiennent à la frange sahélienne. Et si l'on veut mettre en relief l'importance du critère d'appartenance à l'islam en matière d'éducation, on peut comparer le Mali et le Burkina-Faso, pays sahéliens proches par la géographie et l'histoire, mais dont le second a pour trait distinct l'existence d'une communauté chrétienne puissante (environ 20%, contre 1% au Mali): les performances en matière d'éducation sont partout supérieures à celles du Mali: par exemple 38 % contre 23% pour le taux de scolarisation des garçons, 24% contre 14 % pour le taux de scolarisation de filles (chiffres de 1995), taux de redoublement inférieurs, etc). L'explication de cette différence se situe à plusieurs niveaux: la plus évidente des causes est l'existence d'un enseignement catholique ancien et important; mais d'autres aspects, moins apparents mais sans doute plus fondamentaux, sont par exemple la plus forte importance d'une "culture du texte" au Burkina-Faso, le moindre poids de la polygamie, l'âge plus élevé des filles au mariage...

A ce déterminisme Afrique-Sahel-Islam, sont associées, pour ce qui concerne le Mali, des pesanteurs démographiques ou économiques elles aussi très lourdes: citons le nombre d'enfants par femme (6,6, ce qui place le Mali parmi les pays du monde aux taux les plus élevés), le taux de mortalité infantile (le plus élevé du monde avec celui de l'Afghanistan), la faiblesse de la richesse nationale (le Mali est dans le groupe des 16 pays au PNB le plus faible). Rappelons ici même si c'est une chose connue, que le taux de natalité à lui seul réduit à néant tous les espoirs de scolarisation à 100 % dans un avenir prévisible.

Ajoutons encore ceci, qui concerne l'ensemble des pays de la sous-région, mais plus particulièrement le Mali: les dix premières années de l'Indépendance furent, à plusieurs titres, des années fastes; tout d'abord, parce qu'elles correspon- dirent, si on les compare aux années qui suivent, à une période excellente au plan de la pluviométrie; ensuite parce qu'elles connurent un élan civique, un

enthousiasme politique, liés à l'idéologie de la décolonisation, à l'image positive qu'avaient les Maliens de leurs dirigeants, et particulièrement du président Modibo Keita, homme intègre et tiers-mondiste idéaliste; également au fait que les Français laissèrent en partant un outil administratif et des équipements certes réduits mais en bon état de fonctionnement, ainsi qu'une administration nationale peu nombreuse mais bien formée; rappelons enfin que les années 60-70 sont des années de forte concurrence entre les pays donateurs, qui veulent s'attacher les bonnes grâces des pays nouvellement indépendants, et que le Mali, grâce à une diplomatie neutraliste efficace et habile, a bénéficié d'un partenariat très varié.

Pendant ces dix premières années, le Mali a vu grand, trop grand, et ses choix dans le domaine éducatif (par exemple le principe d' "un enseignement de masse et de qualité", le quasi quadruplement des effectifs scolaires de 1960 à 1968, la mise sur pied d'écoles supérieures) s'ils reflètent un enthousiasme qui va rapidement s'essouffler, constituent pour le présent et l'avenir autant d'obstacles à la réforme.

La constatation que les pays sahéliens voisins partagent en gros les mêmes difficultés que le Mali oblige à éliminer des raisons fondamentales les épiphénomènes que constituent par exemple les récentes et graves crises économiques (sécheresse des années 70 et 80) ou encore, comme certains auteurs le laissent à penser, la gestion catastrophique du pays par l'ancien président Moussa Traoré. Ce constat en revanche laisse supposer qu'en partie au moins les raisons de la très mauvaise situation de l'école malienne sont aussi des éléments d'explication pour les pays de la sous-région.

## II

Partout dans le monde, et à toutes les époques, l'existence d'une institution scolaire est liée à l'écrit, et l'école avant tout faite pour une minorité de clercs, prêtres ou scribes. Si la tradition scolaire est millénaire en Europe occidentale - écoles carolingiennes-, et plus ancienne ailleurs encore (en Chine, à Sumer, en Egypte), elle date au Mali et dans l'ensemble de l'Afrique subsaharienne -si l'on met à part les écoles coraniques, sur lesquelles on reviendra plus loin- de la période coloniale: elle est donc à la fois récente et exogène.

L'école malienne et de manière plus générale la culture de l'écrit n'ont de racines ni anciennes ni locales, et les traces de cette extériorité et de cette faible ancienneté sont visibles dans l'espace quotidien: dans les grandes villes, y compris la capitale, rares sont les affiches, les graffiti, les plans; les noms de rue y sont aussi presque absents, et guère utilisés. Les librairies sont rares, et vivent moins de la vente de romans ou de traités que de la papeterie. Sur les marchés, y compris dans les petites villes, les vendeurs de cassettes sont nombreux et actifs, mais on ne trouve guère de marchands de livres d'occasion.

Chez les intellectuels, les livres sont peu nombreux et peu visibles; ceux qui figurent sont soit des ouvrages ou des photocopiés de cours utilisés pendant la période des études, soit des livres d'art ou des encyclopédies ornés et reliés, sou-

vent placés comme éléments ostentatoires dans des vitrines, entre les sujets de faïence et les souvenirs de voyages, rapportés de Russie ou d'un pèlerinage à La Mecque. Remarquons encore la quasi-absence d'un *réflexe de recours* à l'écrit: dictionnaires, annuaires, schémas ou modes d'emploi ne sont pour ainsi dire jamais utilisés. Les enseignants et les chercheurs lisent peu ou pas du tout, comme il est hélas facile de le constater; ils écrivent aussi très peu. Dans les administrations, les avis placardés sont souvent anciens et obsolètes, comme le sont aussi les menus sur les murs des restaurants populaires ou les affiches de cinéma. Les publications nationales sont en nombre infime, introuvables ailleurs qu'à Bamako.

Si le renversement de régime a vu rapidement fleurir une presse nationale sympathique et débridée, la plus grande partie des journaux ne connaissent qu'une existence éphémère; il n'existe aucun hebdomadaire culturel malien, comparable à ceux qu'on trouve par exemple en Côte-d'Ivoire.

Lorsqu'on quitte la ville, les témoignages d'écriture deviennent plus rares encore: à Dougoukouna (15 km de Ségou sur la route de Bamako), les appareils de radio, les radio-cassettes sont dans toutes les cours, il existe quelques "sonos" pour l'animation des fêtes, et les postes de télévision et les magnétoscopes (sur batteries de voitures) ont depuis peu fait leur apparition (9 appareils à la fin de 1995); mais de livres, point, y compris chez les lettrés (les maîtres de l'école primaire). A l'école (6 classes), l'écrit est absent: aucun livre dans les mains des élèves, aucun dessin, tableau ou inscription sur les murs, aucun affichage réglementaire. Ajoutons qu'il n'existe pas de registre d'état civil.

Revenons à Bamako pour rappeler enfin une triste anecdote: en 1991, au moment des grands mouvements qui ont abouti à la chute de Moussa Traoré, des pillards ont saccagé l'Institut des Sciences Humaines, emportant tables chaises, machines, armoires, cassettes, tout... sauf les livres de la bibliothèque, matière à peu près inutilisable et invendable.

Tout indique la marginalité de l'écrit, la place infime qui lui est accordée: le Mali de 1995 vit hors du livre. Le Mali vit hors de l' "étude".

## III

Il n'est pas possible ici de s'étendre en détails sur l'organisation de la famille au Mali; cependant, il est indispensable pour notre propos de rappeler certains des caractères essentiels de l'organisation sociale, pour montrer comment s'effectue la formation de l'enfant.

Au village et en ville, la "famille" est tout d'abord une assez vaste, variable et accueillante nébuleuse, de plusieurs dizaines de personnes, réunies autour d'une même cour, d'une quotidienneté partagée: parents proches et cousins lointains, mais aussi visiteurs qui demeurent, enfants tutorés ou adoptés, et la liste reste ouverte de tous ceux qui viennent s'agrèger, pour un mois, pour un an,

qu'on prie de rester et qui finissent par partir, des pièces rapportées qu'il est impossible de chasser...

L'enfant malien naît et grandit dans cet ensemble ouvert sur l'extérieur, la vie de la rue, la vie du quartier, il grandit entouré de dizaines de personnes différentes et chaleureuses qui sont pour lui autant d'aînés, de pères, de mères, d'oncles, de tantes, et qui forment le premier maillage social dans lequel il va se mouvoir. Il faut le répéter avec force: les cultures maliennes privilégient avant toute autre chose l'environnement humain d'un individu: l'important c'est les autres, l'important c'est, autour de soi, ce grouillement de rires, de paroles, de cris, de salutations, d'affection, de relations, ce grouillement de vie qui protège du silence et de la solitude.

Rien n'est plus triste qu'être seul, rien n'est plus insupportable que n'avoir pas d'enfant, de frère, de soeur, et rien, pas même la mort, n'est pire que la solitude complète. Être seul, c'est être exclu, ou s'exclure soi-même, c'est être fou, ou banni, ou sorcier, donc suspect, ou, par quelque côté, tout à fait exceptionnel (comme le Hogon des Dogon): "In the bamana world, traditional wisdom holds that being alone is antisocial. Informants commonly remarked that 'we know white people crazy because they are always alone' .. To be alone is to be deprived, for other human bodies are the primary source of comfort, power and interest in life" (Brett-Smith 1994: 207). Rien dans la société malienne qui rappelle la valeur accordée ailleurs, en Europe, en Asie, à la solitude: celle de l'ermite qui prie, celle de l'artiste qui crée, celle du savant qui pense.

Ce goût, et même cette nécessité de la convivialité, a par exemple pour conséquence ordinaire qu'aucun endroit n'est réservé pour le travail intellectuel dans la concession, y compris dans le cas de familles relativement aisées qui pourraient ménager un lieu d'étude, de silence pour les élèves; l'enfant qui s'occupe de ses devoirs le fait naturellement dans un lieu de passage, de manière à ne pas être isolé des autres, à ne pas être à l'écart de la vie de la cour.

Les relations au sein du groupe familial sont régies par des lois strictes, et pour simplifier on peut considérer que les rapports avec autrui sont de deux types opposés et complémentaires: vis-à-vis des "pères", c'est-à-dire des personnes de la génération du père, et vis-à-vis des aînés, grands-frères et assimilés, une conduite d'obéissance et de respect est exigée. Vis-à-vis des "pairs", c'est-à-dire des membres du même groupe d'âge, la relation est, à l'opposé, détendue et chaleureuse.

C'est dans ce groupe d'âge des égaux, que dès la fin du sevrage, va s'élever l'enfant -le garçon avec les autres garçons, la fille avec les autres filles- qu'il va s'y former, y faire ses apprentissages. Les enfants du groupe grandiront ensemble, ils seront adolescents ensemble, puis jeunes adultes ensemble, ils formeront des associations de culture ou des "grins", ils s'initieront ensemble et s'épauleront, solidaires, pour une affaire d'argent, d'amour ou de travail.. Ils apprendront ensemble, les uns des autres, ce qu'il faut savoir de la société: l'obéissance aux anciens et aux aînés, le primat du groupe sur l'individu, la solidarité, la maîtrise de soi...

On touche là un point crucial: l'éducation de l'enfant malien se fait *horizontalement*, dans sa classe d'âge, beaucoup plus que *verticalement*, auprès de ses parents. C'est dans le groupe, de pair à compagnon, qu'on peut interroger, se renseigner, prononcer des mots "choquants", poser des questions gênantes, c'est entre égaux qu'on peut se comporter librement, fumer, boire du thé, parler des filles. Les pères, respectés, craints, sont relativement lointains et donc peu abordables, et nulle des interrogations intimes des enfants ou des jeunes gens ne peut leur être adressée.

Ce qu'un enfant apprend de ses parents, de ses aînés, de tous ceux auxquels il doit le *respect*, il lui faut l'apprendre *respectueusement*, c'est-à-dire en silence, et en imitant. Ainsi le fils accompagne aux champs ses pères et ses aînés, la fille apprend en imitant sa mère à porter l'eau sur la tête et les enfants au dos, la cuisine et les soins de la maison. Ainsi également, nous le verrons plus loin, l'écolier coranique avec son maître.

Revenons à nos crayons. La scolarisation, en Europe et ailleurs, est précédée d'une longue préparation familiale de l'enfant à la vie scolaire. Avec son père, avec sa mère, l'enfant va apprendre à trier, à hiérarchiser, à représenter. A son père, à sa mère, il posera mille questions, qui, comment, où, pourquoi, il obtiendra des réponses, des explications, partielles certes, mais qui au fil des années se préciseront, se complexifieront. Des puzzles, des jeux de cubes, de construction, de cartes, de vignettes, de dés, et déjà des livres qu'il ne lit pas, vont lui permettre, avec l'aide de ses parents, de représenter l'espace, de s'y repérer, d'apprendre les couleurs, les formes, les nombres, les matières, les qualités, de les combiner, d'expérimenter, d'imaginer, de construire, de structurer le réel.

L'enfant malien est dans une situation toute différente, dans la mesure où, nous l'avons dit, c'est avec et dans son groupe d'âge, et non avec ses parents, qu'il s'initiera à la vie. Il est socialement inconcevable qu'un père joue avec son fils, ou, dans le cas d'un fonctionnaire, qu'il l'aide dans ses devoirs scolaires. Pour un adulte, demeurer en compagnie d'enfants, participer à ce qu'ils font, c'est déchoir, c'est être soi-même un enfant. De plus, questionner est impoli, comme est déplacée la curiosité pour les choses, et donc le temps passé avec les parents ne peut être mis à profit pour combler les lacunes de l'information fournie dans le groupe d'âge.

Peu d'occasions régulières, d'ailleurs, se présentent dans une famille traditionnelle, qui permettraient un échange entre père et fils. Les occupations des uns et des autres, les lieux de travail et de loisirs des uns et des autres sont distincts, et doivent le rester. Reste le moment du repas, pris en commun: mais le repas est consommé silencieusement, et ne pas respecter ce silence serait grossier, et fermement sanctionné.

Risquons ici cette idée générale, et sans doute un peu excessive: dans la société malienne, l'éducation d'un enfant se fait à la fois verticalement, dans une relation *autoritaire* (on écoute, on imite, on se tait), et horizontalement dans une relation *conviviale* (on discute, on échange, on découvre). Observons encore que dans le groupe des pairs, les différences d'âge sont minimales, et par



conséquent les savoirs peu différenciés: les réponses aux questions que pourraient se poser l'enfant seront donc partielles et peu sûres.

Prenons l'exemple des menstrues; ce que la mère peut dire à sa fille est limité par la gêne que toutes deux éprouvent à parler de ces questions; ce que saura la jeune fille, elle l'apprendra donc surtout par ses amies de même âge, avec qui elle peut parler librement, y compris de problèmes intimes; mais ce que peuvent dire à cette jeune fille des adolescentes à peine plus expérimentées qu'elle est aussi étroitement limité. Ce que le membre d'une classe d'âge apprend est moins un corpus construit de connaissances qu'un savoir-être social, les vertus cardinales de la vie communautaire.

A relire ce qui s'est écrit sur les "sociétés d'initiation", on est frappé par le message idéologique qu'elles révèlent plus que par les savoirs technique, intellectuel ou religieux qu'elles délivrent. A l'intérieur du groupe lui-même les hiérarchies d'ânesse, les prérogatives de rang ne sont pas complètement absentes, et préparent l'enfant aux contraintes de la société des adultes.

Résumons: l'enfant malien est bien préparé à la vie sociale, à la vie de la communauté, de la cité: il sait qui il est, et qui sont les autres par rapport à lui, ce qu'il peut faire et ce qui lui est interdit; en revanche, l'éducation familiale et celle des groupes d'âge le préparent mal à la vie scolaire, à la vie intellectuelle.

Revenons un instant sur ce trait particulier des cultures maliennes (et plus généralement du sahel ouest-africain) qui veut que les générations soient séparées par une "distance" sociale, et que, par exemple, jouer avec un enfant lorsqu'on est adulte soit particulièrement mal vu. On a là une des explications de fond à la dévalorisation du métier d'enseignant, et particulièrement de celui d'instituteur.

Contrairement au postier, au douanier, au policier, que le travail amène au contact valorisant d'autres adultes, l'instituteur est essentiellement voué aux soins des enfants: il les fait parler, il les fait lire, il doit les faire jouer, il est directement en contact avec eux, sans le truchement même, comme dans l'école coranique, d'un grand élève; or le statut suppose la distance et l'intermédiaire: le chef de village a ses conseillers, le chef de famille recourt au griot, le chef d'arrondissement a ses interprètes et ses commis: l'instituteur, lui, n'a ni "distance", ni "truchement", il n'est souvent que le "premier des incirconcis" et par là même totalement dévalué.

On observera d'ailleurs qu'au Mali plus un enseignants est "gradé" et plus il cherche à enseigner dans les grandes classes, qui l'éloignent des plus petits, augmentent son statut; on observera également que les directeurs d'école cherchent à quitter la classe, en se faisant décharger de cours (et inversement "retourner la craie" est une sanction importante), ou encore en établissant un bureau de direction (77% des écoles de premier cycle de Bamako ont un bureau du directeur, 7% une bibliothèque (UNESCO. 1993b: 23)), toutes manifestations lisibles d'une distance à l'élève.

On a dit plus haut ce qui sépare habituellement le père de ses enfants. Cette distance, qui tient aux règles de la société, est plus grande encore dans le cas de familles polygamiques. D'une part, parce que le père est physiquement absent une partie du temps (il doit faire "le tour" des foyers conjugaux); d'autre part

dans la mesure où, le nombre des enfants grandissant, le temps qu'il peut ou pourrait consacrer, ne serait-ce qu'indirectement, à chacun d'entre eux est de plus en plus réduit; enfin parce que, ne pouvant se partager également entre tous, mieux vaut pour lui ne pas donner à ses épouses le sentiment que sont avantagés les enfants de l'une d'entre elles.

Prenons l'exemple de S.T., 45 ans, instituteur reconverti depuis quelques années dans le développement communautaire; d'un premier mariage, en pays dogon (lui-même est Marka), il a eu cinq enfants. Muté ensuite à sa demande dans la région de Ségou, dont il est originaire, il épouse une Peule, qui lui donne quatre enfants. Il est alors installé avec ses deux femmes dans le village de K., où il exerce son métier d'instituteur avec un remarquable dévouement et d'excellents résultats. En 1990, son nouveau statut de salarié d'une ONG lui fait fréquenter presque quotidiennement la ville de Ségou; il s'y mariera avec une jeune femme bambara, qui a déjà deux enfants, et qui lui en donnera un autre encore. S.T est un homme intelligent, dynamique, ouvert, qui allie les qualités du pieux marka et de l'entrepreneur moderne. Dans les années 1980, il n'était pas rare de le voir, lui-même étant encore instituteur, faire travailler le soir ses propres enfants -ce qui, on l'a dit, est exceptionnel. Dix ans plus tard, les charges familiales, les va-et-vient incessants entre Ségou et le village, et son statut de notable ne le lui permettent plus. Il laisse ses enfants avec un grand élève, cousin dont il a la charge, qui surveille le travail scolaire des plus petits.

Conservons cet exemple pour mettre l'accent sur un autre aspect important de la société malienne. S.T élève ses enfants, il élève aussi plusieurs enfants de ses frères, qu'il scolarise. Ses revenus permettent de faire vivre entre vingt et trente personnes, à K. et à Ségou. Cette solidarité très active et socialement très efficace, qui est chose courante au Mali, a comme corollaire l'absence presque totale de bénévolat. Autrement dit, ce à quoi un homme consent pour autrui s'effectue à l'intérieur de ses réseaux propres, familial et autres, jamais dans un cadre extérieur. Des initiatives comme par exemple celles du BRAC au Bengladesh, qui reposent sur des associations de bénévoles, sont exclues au Mali. Et des propositions comme celles du Ministère de l'Education Nationale qui dans le cadre de la NEF souhaite mettre en place la participation (bénévole, bien que cela ne soit pas mentionné) "de personnes-ressources de la communauté par rapport aux activités locales, artisanales, artistiques ou environnementales" (Ministère de l'Education nationale 1995: 14), seront probablement difficiles à mettre en oeuvre.

#### IV

La seule école ancienne au Mali, préexistant à l'arrivée du colonisateur, est l'école coranique. Si nous l'avons plus haut exclue de la tradition éducative africaine, c'est que, pour anciennement installée qu'elle soit dans le paysage culturel malien (Diakité 1991), il s'agit d'une institution exogène d'une part, et qui d'autre part n'assure que la transmission d'un savoir religieux. Nous faisons ici

l'hypothèse que cette école, répandue sur l'ensemble du territoire malien, constitue pour l'immense majorité des habitants, y compris des enseignants, le modèle de référence de l'institution scolaire.

On connaît son mode de fonctionnement: dans les villages, les enfants sont pris en charge par un maître, qui représente pour eux un père, et ce maître leur inculque la connaissance du Coran en échange du travail qu'ils accomplissent pour lui. La durée de la scolarité est variable, et dépend des capacités de l'élève; dans le cas où l'enfant est originaire d'un autre village, le séjour dans la famille du maître pourra être de plusieurs années, sans que l'élève ne retourne dans son village. Il s'agit pour l'écolier d'apprendre la lecture, l'écriture et la récitation du saint livre, mais aussi d'apprendre à se comporter en musulman pieux, en fidèle respectueux des règles, des rites, des interdits, du calendrier, de devenir le digne membre d'une communauté solide, fière et solidaire.

Ajoutons que l'apprentissage religieux est aussi, dans le Mali contemporain, le point de passage obligé vers la société moderne, dans la mesure où la notabilité, même au degré le plus faible, suppose l'appartenance à l'une des deux religions révélées (on peut être musulman ou chrétien, mais, pour un urbain -quelle que soit la taille de l'agglomération- l'appartenance à un culte traditionnel, c'est-à-dire au paganisme, ne peut être que secrète, et presque honteuse).

Les principes et la démarche pédagogiques de l'école coranique sont exactement à l'opposé de ceux de l'école "moderne": la mémorisation et le respect en constituent le cœur: sous la direction du maître, ou plus fréquemment d'un grand élève, l'enfant apprendra à lire, à réciter les lettres, puis les mots, puis les phrases: "Pendant toute sa scolarité, aucune explication ne lui est donnée sur la signification des mots, aucune allusion, aucune traduction. La seule chose qui compte, c'est la capacité à les réciter et à les écrire sans fautes." (Mommersteeg: 60-61).

Le texte du Coran est vérité, il ne doit susciter aucune question; il est parfait, il doit être exactement restitué; il est sacré, il doit demeurer mystère. Le corpus coranique s'apprend comme un bloc de savoir, dans une langue étrangère souvent extatiquement psalmodiée, comme un ensemble inentamable et incompréhensible, mais dont le corollaire est la part visible qui s'inscrit au quotidien, conviviale, respectable, et presque laïque: les gestes, les rites, les vêtements, les fêtes, les noms des gens ou des jours ...

L'école coranique n'est pas séparée du monde traditionnel, elle en exprime les valeurs. Si les parents la plébiscitent, c'est justement qu'ils y retrouvent ce sur quoi leur propre vie s'est construite: le respect dû aux pères et aux aînés, les vertus d'endurance et de soumission, l'attachement à la communauté, la valeur du mystère, la force de la formule et de la bénédiction: la socialisation de l'enfant qu'elle implique y est au moins aussi importante que l'instruction qu'elle lui inculque.

Peu d'élèves parviendront au terme de l'apprentissage du Coran: il y faut une persévérance, des dispositions et des efforts exceptionnels, et l'approche du divin est, au bout d'un long et douloureux chemin, une chose sacrée et donc rare; cependant les bienfaits de l'éducation coranique seront acquis par tous, dans la

mesure où l'enfant éduqué "à la dure" est pour la famille un enfant "bien élevé", qui saura se comporter, se maîtriser dans toutes les circonstances de sa vie sociale et personnelle.

L'enseignement islamique vient conforter l'éducation familiale, et dans des sociétés qui évoluent très rapidement, où s'effritent les valeurs communautaires, où les anciens cadres associatifs villageois, en particulier sous le coup de l'argent et de l'exode tendent à craquer, il demeure un pôle, traditionnel par les valeurs qu'il porte et moderne en ce qu'il est adaptable et adoptable en tout lieu.

Le maître d'école coranique, le *karamògò*, contrairement à l'instituteur, possède un statut valorisant; c'est un homme respecté, marqué du sceau du sacré que confère le Livre, apprécié parce qu'il enseigne la Parole sainte, contrairement à l'instituteur qui "détourne" les enfants de la tradition et forme des bons-à-rien incapables de cultiver.

Le maître enseigne les règles du savoir-être social, la crainte de Dieu et le respect des pères. C'est un homme qu'on consulte, parfois un marabout dont la renommée dépasse les limites du village et dont on vient chercher de loin les bénédictions. Son savoir est sûr, gagé sur l'au-delà, conforté par des siècles de tradition, inaltérable. Le savoir de l'instituteur est changeant, récent, étranger sans être vraiment mystérieux.

La présence du maître d'école coranique est continue, comme celle de la religion; celle de l'instituteur est aléatoire, comme les décisions de l'administration. L'autorité du maître coranique lui vient de Dieu, celle de l'instituteur, comme celle des agents des Eaux et Forêts ou celle de la police, vient des *faama* (les puissants, l'administration), dont on n'attend jamais rien de bon et dont on peut craindre le pire. Enfin, le *karamògò* est un homme de la brousse (sa façon de s'habiller, ses habitudes alimentaires, ses loisirs sont ceux exactement des villageois qu'il côtoie); l'instituteur, par ses goûts, ses vêtements, sa formation, ses distractions, un homme de la ville, souvent malheureux au village et impatient de le quitter.

Les écoles coraniques, installées depuis des siècles, ont précédé les médersas dont l'installation date de la période coloniale, mais dont l'essor est très récent, lié pour partie à la perte de crédit de l'école publique (Brenner 1991). Cependant la filiation entre les deux types d'établissements est clairement apparente, dans les méthodes et dans les valeurs, et cela d'autant plus que ceux qui enseignent, ceux qui dirigent les médersas sont eux-mêmes des enfants de l'école coranique, comme le sont aussi les élèves.: "dans les médersas, marabouts et enseignants concilient la Lettre occidentale et le Verbe coranique, qu'ils distillent à leurs élèves comme des pères à leurs enfants, selon une pédagogie directement inspirée des pratiques éducatives traditionnelles." (Gérard 1992: 68).

Le modèle de l'école coranique est aussi celui sur lequel se calquent les "écoles" traditionnelles de formation des traditionnistes. On en trouve un exemple dans les cérémonies qui mettent un point final à la formation des griots, en pays soninké, longuement et remarquablement décrites par M.Diawara



(1990). La formation des ces traditionnistes constitue un décalque très fidèle de l'école coranique, elle porte les mêmes valeurs, elle suit les mêmes règles:

"Le maître s'assied habituellement sur une sorte de târa en terre ou en bois devant lequel se réunissent ses disciples. ..

L'initiateur répète plusieurs fois le demi-vers repris autant de fois par le jeune homme. Pendant que leur camarade récite les vers du jour et ceux de la veille, les autres écoutent attentivement... L'acquisition du savoir oral se fait du mot vers le vers et enfin vers la leçon.

A Bagaama, on étudie toute l'année, sauf le vendredi. ...

Le maître enseigne le texte mot à mot, tandis que l'élève le chante...

[Le maître] peut se faire remplacer par un cadet en cas d'absence, ou encore demander à un de ses élèves de faire répéter ses collègues moins doués...

La deuxième phase de la formation comprend trois étapes. La première conduit à la cérémonie où le novice prend solennellement la parole en public; la seconde comporte la recherche de la baraka et de la maîtrise de soi; la troisième consiste en la remise officielle de l'élève à ses parents... Très respectueux, [l'élève] est soumis à tous les membres de sa famille d'adoption... L'élève n'est qu'un élève, sa condition est synonyme d'obéissance...

...les punitions étaient fréquentes... on corrigeait indifféremment avec une corde, un fouet ou à la main.

Mais il y a plus. Le modèle de l'école coranique exerce aussi une forte influence sur l'école publique. La référence est certes implicite, totalement celée aux yeux mêmes des enseignants, mais elle n'en est pas moins prégnante. Enumérons-en les aspects essentiels, et en premier lieu la pédagogie: le premier principe, comme dans l'école coranique, est la mémorisation; l'apprentissage par coeur (et le français de l'école est une langue psalmodiée) est en effet l'exercice premier auquel se livrent les élèves. On peut d'ailleurs facilement vérifier qu'une part très importante de ce que les enfants ont appris de cette façon ne leur est pas compréhensible, ce qui est aussi la réalité quotidienne des enfants de l'école coranique.

On remarquera encore le prix accordé à la belle écriture, de la même manière que, à l'école religieuse, la calligraphie du Coran est une discipline essentielle. L'exercice linguistique auquel se livre l'instituteur est aussi très proche de ce que connaît le maître coranique. Dans les deux cas, la langue d'enseignement est inconnue de l'enfant, et dans les deux cas, il s'agit d'une langue renvoyant à une culture étrangère. Dans les deux cas, le maître "bricole" dans la langue locale (bambara, peul, soninké...) ou dans une langue tierce, par exemple le bambara en pays minyanka (Dombrowsky 1992: 47), pour faire passer les messages.

Ajoutons que bien souvent le dénuement de l'établissement public (écoliers sans livre assis par terre) rapproche les conditions matérielles des deux écoles, et que désormais les deux écoles occasionnent des frais pour les parents. Observons

encore que les châtiments corporels sont un autre trait commun des deux types d'apprentissage..

L'école coranique est ainsi un modèle prégnant pour l'école publique; et sans développer ici trop longuement ce thème, posons que cette influence ne se limite pas à l'enseignement primaire, et que tout au long de leur scolarité, les jeunes Maliens et ceux qui les enseignent appliquent en partie les règles et conservent les valeurs qui sont celles de l'école coranique du village ou du quartier.

Il est encore un point sur lequel il convient d'insister, un point crucial: celui de la sanction des études. Dans l'école occidentale, il est clair que les résultats aux examens sont avant tout la sanction des capacités intellectuelles de l'élève, de son travail, même si la chance (à la fois celle de vivre et travailler dans des conditions favorables et celles ponctuelles qui tiennent à l'examen) n'est pas totalement exclue des résultats scolaires. On sait de plus qu'une partie importante de la réussite se mesure au "dossier" scolaire.

Au Mali, les choses sont toute différentes. Les examens existent, certes, et les concours. Mais le fait d'être reçu ou refusé n'est pas attribué aux mêmes raisons que celles énumérées plus haut. Il suppose qu'en dernier ressort deux choses aient été accordées à l'élève zélé: le secret et la bénédiction. Le disciple qui s'est montré respectueux, assidu, qui a subi l'enseignement sans se plaindre, qui a travaillé pour son maître sans rechigner finit par recevoir de lui la *favueur insigne*.

La sanction de l'étude est conçue comme cet adoubement, à la fois reconnaissance publique de l'aptitude de l'élève, et remise du secret puis de la bénédiction qui transmettent communielement la connaissance du maître à son disciple. Nul n'est reconnu sans cette onction, sacrée et particulière, et qui ne l'a pas reçue n'est pas *accompli* dans son étude.

La connaissance est rare, elle doit demeurer mystérieuse, et se transmettre mystérieusement, dans cet octroi, dans cette transfusion qui attache indéfectiblement l'initié à son initiateur. Disons ici que ce mode de transmission de la connaissance est au Mali le modèle idéal pour tout enseignement. A Dougoukouna, on m'a longuement expliqué que les étudiants maliens envoyés à l'étranger, s'il suivaient bien les mêmes enseignements que les étudiants français, étaient en revanche exclus de la connaissance, les secrets et la bénédiction du maître qui confèrent le savoir n'étant accordés par les enseignants européens qu'aux seuls étudiants européens.

D'une manière analogue, c'est au moment où après des années auprès de lui l'élève guérisseur quitte son maître que ce dernier lui confie les secrets et la bénédiction qui lui permettront de travailler:

"On amenait à mon maître des fous furieux, ligotés, et il les guérissait. Parfois, il m'envoyait en brousse chercher les plantes à sa place Et lorsqu'il les jetait sur les braises, c'est moi qui devait tenir la tête du malade au-dessus de la fumée. Parfois, lorsque mon maître était parti en voyage, on amenait un fou; je m'efforçais alors de faire comme je l'avais

vu faire. A son retour, il trouvait le fou assagi et me posait la main sur la tête. Un jour, il m'a dit: "Tous les voeux que j'avais formulés pour toi ont été exaucés.. Maintenant, tu as l'âge de te marier, ta maman est seule, il faut rentrer chez toi. "Avant de me laisser partir, il m'a donné tous ses secrets concernant le traitement des fous, et, avec sa bénédiction, je suis retourné au village" (Bastien 1988: 35).

## V

On a beaucoup écrit sur le problème des langues et de l'école dans l'Afrique subsaharienne. Souvent d'ailleurs avec passion, pour défendre l'introduction des langues nationales dans le système éducatif ou pour prôner le tout-en-français, qui reste la règle quasi absolue pour l'ensemble des pays anciennement sous colonisation française.

Observons tout d'abord que la question des langues, si importante qu'elle soit, ne peut à elle seule expliquer la situation catastrophique des systèmes scolaires: ce n'est pas parce qu'elle est faite en français que l'école malienne va mal, et ce n'est pas parce qu'elle se faisait dans les langues nationales jusqu'en 1984 (ni parce qu'elle se fait de nouveau en français depuis cette date) que l'école guinéenne (Martin 1993) est dans une situation pitoyable. Ce qu'on doit souligner, c'est que la mauvaise gestion de la question linguistique fait de celle-ci un fardeau supplémentaire, malheureusement à forte connotation idéologique et politique.

L'impasse où se trouve le Mali est au croisement de deux constats: le premier est que la langue officielle du pays - et du coup de son système éducatif - n'est parlée que par un pourcentage faible de la population (sans doute moins de 10%); le second est que les langues nationales sont actuellement encore dans l'incapacité de fonctionner comme langues scolaires.

Regardons d'un peu plus près. Le nombre de francophones "vrais" est au Mali très réduit; contrairement aux pays voisins, et particulièrement la Côte-d'Ivoire, le français n'est quasiment pas utilisé en dehors de l'administration et de l'institution scolaire. La vie quotidienne se fait dans la langue locale ou régionale, et de plus en plus dans celle qui, au plan national, remplit le rôle de véhiculaire, le bambara, et dont le dynamisme a conquis l'essentiel du pays. Ce qui bride l'expansion du bambara, c'est le fait que comme les autres langues maliennes, elle n'a pas de tradition d'écriture, et qu'en conséquence, la conception que se font les Maliens en matière de langue est celle d'une partition nette: aux langues nationales, le quotidien, la communication orale, l'affectif; au français l'officiel, l'administratif, l'écrit.

Cette partition, profonde, qui se révèle dans la forte réticence des Maliens vis-à-vis de l'écriture de leurs langues et dans la difficulté qu'ils ont à en maîtriser les règles plutôt simples (alors que, par exemple, ils écrivent parfaitement, et très vite, la langue russe), est certes la conséquence directe d'une culture d'oralité, qui jamais ne permet à l'individu de se distancier par rapport à sa langue

(l'étonnement d'un Malien qui voit pour la première fois des phrases de sa langue écrites est extrême); mais elle correspond en même temps à un réflexe de scribe, moderne (l'école en français pour nous, les urbains, l'école en bambara pour eux, les paysans) et traditionnel (le français est une langue de savoir, et le savoir n'est pas destiné au grand nombre), enfin à un "complexe de colonisé": il n'existe pratiquement pas d'intellectuels sachant lire et écrire couramment en bambara ou dans une autre quelconque des langues nationales.

Faut-il y voir le simple effet pervers des lenteurs de l'administration, de l'hésitation des politiques? Ou est-ce l'effet de la "mauvaise volonté" des clercs, de tous ceux qui, au fond, ne souhaitent pas (et n'ont aucun intérêt à ce) que le français soit remplacé, ou seulement relayé, par les langues nationales? Toujours est-il que, trente-cinq ans après l'indépendance, les avancées de ces dernières sont, dans la réalité, très limitées.

Leur introduction dans l'enseignement touche une centaine d'écoles, et environ 20000 écoliers (UNESCO 1993c: 49), soit approximativement 5% des enfants du primaire. Si le rapport Hutchison indique que "les résultats sont sensiblement les mêmes dans les écoles expérimentales et dans les écoles classiques" (Hutchison et al. 1990: 85), il indique cependant les graves lacunes liées en particulier à l'absence de méthodologie appropriée, de matériel didactique et de livres, à la médiocre préparation des maîtres, à l'insuffisance de la recherche sur les langues nationales, et note un hiatus entre les objectifs et la réalité du terrain: "Si l'hypothèse selon laquelle l'enseignement en langue nationale offre [une] solution à de nombreux problèmes... la réalisation de l'objectif... passe nécessairement par l'amélioration constante des conditions réelles de l'expérimentation sur le terrain." (souligné par les auteurs).

Pour prendre le cas du bambara, constatons par exemple qu'il n'existe au Mali aucun manuel d'histoire, de géographie, de calcul digne de ce nom dans cette langue, aucun répertoire de néologismes, aucun livre de textes correct, et qu'aucun travail sérieux n'a été mené pour mettre en place une terminologie acceptable qui permette à l'enseignant de faire face aux nécessités de l'explication; les rares listes lexicales sont incomplètes, parfois fantaisistes, et de toute façon les instituteurs ne les ont pas à leur disposition. A Dougoukouna, aucun enfant ne possède le seul véritable livre de lecture existant; et tous les maîtres ne l'ont pas non plus. A contrario, les résultats encourageants de la "méthodologie convergente", expérimentée depuis quelques années à Ségou, montrent que, lorsque les conditions réelles du terrain sont bonnes, un enseignement qui associe les langues nationales et le français peut réussir.

Résumons: d'une part le Mali se situe dans la zone la plus défavorable du monde pour ce qui concerne l'éducation; d'autre part pèsent sur l'école moderne l'absence de tradition d'écriture, l'organisation familiale et sociale, la prégnance du modèle coranique d'enseignement, les problèmes liés au plurilinguisme.

Il est facile de montrer que ces tendances lourdes sont en partie liées et qu'elles "résonnent" les unes avec les autres. Ainsi les difficultés linguistiques sont-elles dues, non seulement à l'existence de parlars différents, mais aussi au

fait que ces langues sont ancrées pour les unes dans une culture de l'oral, pour l'autre dans une culture de l'écrit. Cette appartenance au monde de l'oralité est aussi en rapport avec le fait que le Mali et les pays voisins font partie du peloton de queue des pays sous-développés.

On a vu également que le modèle de l'école coranique est largement un relais de l'éducation familiale, qu'y sont à l'oeuvre les mêmes règles, qu'en est attendu un même type de résultats. Cet ensemble de facteurs, de lignes de faiblesse est profondément la cause du mauvais fonctionnement de l'école malienne. Si l'on accepte cette analyse, si l'on admet que les carences en matière d'éducation sont à chercher bien au-delà du système éducatif lui-même (contrairement par exemple à Hutchison, (Hutchison et al. 1990: 40), alors les diverses mesures que les responsables maliens et les experts étrangers ont proposées et continuent à imaginer apparaissent immédiatement, non seulement inutiles, mais dérisoires.

Prenons l'exemple de la double vacation, qui semble être depuis quelques années l'une des propositions les plus en vue (Lauvås 1993: 8-9). La mesure est en application et concernait en 1992-1993 plus d'un quart des élèves de Bamako; rappelons qu'il s'agit de "l'accueil, dans une même salle de classe, de deux groupes différents d'élèves, dans une même journée, à des horaires différents" (UNESCO 1993b: 12). Un instituteur prend en charge un premier groupe d'enfants le matin, puis un second l'après midi. On voit le double avantage de la mesure "qui vise une utilisation optimale des ressources disponibles au niveau des infrastructures, du personnel enseignant et du matériel didactique" (Ministère de l'Éducation nationale 1995: 19): deux fois plus d'élèves scolarisés, pour un faible surcoût financier, le maître recevant seulement un complément de salaire, de l'ordre de 25%.

Mais que se passe-t-il en réalité? Tout d'abord, l'instituteur voit son horaire de travail doubler ou presque: quand on connaît la faible motivation du corps enseignant dans son ensemble, on comprend que cet accroissement de la charge horaire n'améliore pas la qualité du travail, ni n'augmente le temps des préparations et des corrections; ensuite, cela signifie qu'on utilise les locaux aux heures les plus chaudes de la journée (en avril, sous la tôle, la température y dépasse 40°): à ces heures et en ces lieux, l'attention de l'élève et le dynamisme du maître sont réduits.

Il faut donc s'attendre à ce que, progressivement, les horaires de classe diminuent, que les temps de récréation augmentent, et que la double vacation redevenue peu à peu un double mi-temps, l'instituteur ajustant le temps qu'il passe à l'école au surplus de salaire qui lui est accordé. L'échec de la double vacation est assuré, sa mort programmée, quoi qu'en pensent les fonctionnaires du Ministère de l'Éducation Nationale dont la vision reste dangereusement optimiste: "[la double vacation a] permis d'atteindre des résultats satisfaisants tant sur le plan quantitatif que qualitatif" ... "s'agissant des effectifs, la NEF ayant une exigence de qualité ne peut s'accommoder d'effectifs pléthoriques, d'où la pratique de la double vacation pour réduire considérablement ceux-ci et permettre un enseignement digne de ce nom" (Ministère de l'Éducation nationale 1995: 21).

Prenons un second exemple, cette fois seulement prévu dans le projet de la NEF: la généralisation de la méthodologie convergente à toutes les langues nationales. On voit bien ce que cette mesure a de généreux et de "politiquement correct"; on voit aussi vite ce qu'elle a d'impraticable: il existe au Mali dix langues nationales: le manding (c'est-à-dire le bambara), le peul, le soninké, le tamacheq, le songhay, le dogon, le sénoufo, le minyanka, le bomu et le bozo.

D'une part, la plupart de ces langues ne sont pas équipées pour être les véhicules d'un enseignement écrit, d'autre part, certaines d'entre elles (le dogon en est le cas extrême) connaissent une si forte dialectalisation (Plungian 1994) qu'il est certain qu'on devra fabriquer des documents en au moins quatre ou cinq parlers différents; si l'on considère qu'actuellement, pour une langue relativement homogène comme le bambara, langue sur laquelle le plus grand nombre des linguistes de la DNAFLA a travaillé depuis vingt ans, ne possède cependant pas encore les outils élémentaires nécessaires pour les trois premières années du primaire, il y a tout lieu de craindre que les réalisations projetées pour les autres langues n'aillent pas plus loin que les nobles intentions du discours officiel.

Un dernier exemple, ancien celui-là (les années 80), celui de la ruralisation. Il s'agissait d'adapter l'enseignement aux réalités de terrain, d'amener les enfants, encadrés par les maîtres, à utiliser leurs connaissances dans des réalisations pratiques: jardinage, artisanat... L'idée de mieux relier l'école à la vie était excellente, mais la réalité fut rapidement bien différente ce que les officiels avaient imaginé: là où elles ne furent pas sabotées ou simplement supprimées, ces activités d'éveil et de création se transformèrent en corvées d'arrosage des jardins du directeur et autres occupations aussi peu formatrices.

L'idée sous-jacente à toutes les réformes et mesures jusqu'ici envisagées est que l'amélioration du système éducatif malien passe par l'augmentation des taux de scolarisation (et surtout que cette amélioration est cette augmentation), ce croît s'accompagnant de celle des effectifs d'encadrement, de celle des locaux, et bien entendu de celle des dépenses: un développement de l'enseignement par le "plus" et par le "mieux". On est frappé par la fréquence dans les textes officiels de la formule "quantitativement et qualitativement" comme si le mieux ne s'entendait pas sans le plus, comme si le plus signifiait obligatoirement le mieux.

Nous voudrions ici défendre la position inverse, et dire que, dans la situation actuelle malienne, non seulement le plus et le mieux ne progressent pas ensemble, mais que le plus est le contraire du mieux, et qu'il faut choisir le mieux contre le plus. Cette position à l'encontre de toutes celles jusqu'à présent tenues (aucun expert à ma connaissance n'indique qu'il est impossible d'augmenter la qualité du système éducatif malien sans diminuer drastiquement le nombre des élèves) surprendra aussi dans la mesure où, on l'a dit, le Mali est parmi les tout derniers pays au monde pour les taux de scolarité. Cependant cette position nous paraît être la conclusion logique et lucide aux questions et réponses suivantes:

- le Mali peut-il dépenser à l'avenir autant ou plus qu'il ne l'a fait dans les dernières années pour l'ensemble du système éducatif? La réponse est non.

- le Mali doit-il et peut-il compter sur une augmentation massive des dons et prêts extérieurs pour le financement de son système éducatif? La réponse est non.

- y a-t-il quelque raison pour que des réformes analogues à celles qui ont échoué depuis des années réussissent? La réponse est non.

L'urgence est de faire autre chose et autrement. Mais avant de voir quoi et comment, arrêtons-nous un instant sur la question du rythme d'accroissement de la scolarisation. L'idée qu'un pays peut en quelques dizaines d'années combler son retard dans le domaine de l'alphabétisme (le terme étant compris ici comme englobant la scolarisation et l'alphabétisation) n'est pas en soi inexacte. Ainsi au Sri-Lanka, le taux est passé de 17 à 78 % entre 1881 et 1971 (Todd 1984: 116). En Chine, on comptait 85 % d'analphabètes en 1949 (Fraser 1971), et une génération après, l'analphabétisme avait disparu. Cuba est aussi une illustration de l'éradication de l'analphabétisme en une génération: entre 1959 et 1979, alors que la population augmentait de 41%, le nombre des scolarisés croissait de 400% (UNESCO 1979: 10); entre 1957 et 1977, le taux de scolarisation passait de 56 à 98% (ibid.: 10).

Ces exemples doivent être cependant parfaitement distingués du cas malien; d'une part parce que pour la Chine comme pour Cuba, le formidable effort d'alphabétisation est lié à une révolution politique majeure; mais d'autre part et surtout parce que, pour Cuba après 1959 comme pour la Chine dix ans avant ou pour la France de Jules Ferry, il ne s'agit que de la phase terminale d'une entreprise séculaire ou millénaire; en 1959, non seulement le Cuba de Batista a un taux d'alphabétisme supérieur à 50% (il faut rappeler qu'en 1915, 70% des hommes jeunes sont alphabétisés), mais la société cubaine est une société de l'écrit, avec l'Eglise comme pilier essentiel, avec des cadres vivant dans des modèles occidentaux que le peuple aspire à partager; de la même façon en Chine, où la culture lettrée est très ancienne (la Bibliothèque du Palais Impérial est fondée avant l'an mil, et comprend alors 80 000 volumes (Gernet 1990: 296)), si l'analphabétisme est important au moment de l'arrivée au pouvoir des communistes, les scribes sont depuis des millénaires les cadres administratifs de la société: la très rapide alphabétisation des masses chinoises a été préparée par ces siècles de présence et d'utilisation de l'écriture, par ces siècles d'une culture lettrée élitaine de haute qualité, et la révolution communiste n'a fait que déclencher une phase qui n'est nouvelle que par sa vigueur.

Dans tous les cas, on peut considérer que l'alphabétisme progresse par de lents paliers, éventuellement séparés par de brusques accélérations liées à des bouleversements politiques ou religieux (c'est par exemple le cas de l'Allemagne luthérienne); dans tous les cas aussi, la généralisation de la culture écrite est précédée de périodes pendant lesquelles l'écrit est seulement manipulé par une partie très restreinte, très qualifiée et très réverée de la population, à laquelle aspire à s'agréger l'immense majorité du peuple.

Les exemples qui précèdent font apparaître la différence avec le cas de l'Afrique de l'Ouest en général et du Mali en particulier: la culture écrite y est récente, et le passage à un taux d'alphabétisme de 50% ne peut se faire en années, mais

doit se compter en générations, la phase d'achèvement supposant une longue période de diffusion de la culture écrite et de ses valeurs. Certes, le Mali a connu, sur la lancée de la décolonisation, une avancée non négligeable dans la lutte contre l'analphabétisme, mais le mouvement, ayant satisfait à la seule mission de pourvoir au recrutement de la fonction publique, s'est désormais arrêté.

Faire autre chose et autrement, cela signifie privilégier la qualité: moins d'élèves à l'école, mais une meilleure pédagogie, des enseignants mieux formés et mieux motivés, de meilleures conditions d'accueil pour les enfants, un meilleur équilibre entre la langue maternelle et la langue officielle.

Cette refondation de l'école malienne, indispensable mais évidemment douloureuse, devra pour avoir des chances de se réaliser, remplir trois conditions: 1) assurer une promotion méritocratique: si le nombre de ceux qui peuvent suivre une scolarité longue est faible, il est indispensable, pour des raisons de justice sociale mais aussi pour des raisons économiques, que le sacrifice soit consenti pour les élèves les plus aptes à l'étude; 2) ne pas grever le budget public au-delà de ce qui est actuellement consenti; 3) être effectuée sans solution de continuité avec la situation actuelle: l'acceptabilité de la réforme par les acteurs de l'école (enseignants, élèves, parents d'élèves) est évidemment une condition nécessaire à la "paix sociale".

Il n'est pas possible d'entrer ici dans la description détaillée d'un schéma pour une nouvelle école malienne. Indiquons pourtant quelques-unes des pistes essentielles. La première et essentielle réforme serait sans doute de découper autrement le cursus scolaire, et de substituer au système actuel (6ans + 3ans + 3ans) un ensemble comprenant 2 années d'école fondamentale suivies d'une dizaine d'années d'école secondaire, en plaçant entre les deux cycles un examen qui constituerait un filtre extrêmement sélectif. Les deux années d'école fondamentale seraient celles où l'enfant apprendrait à lire, à écrire, à compter et aussi, et surtout, à appréhender, analyser, expliquer le réel, dans sa propre langue ou dans la langue du milieu.

Ces objectifs pédagogiques pourraient-ils être atteints en une période de deux années? La réponse est oui, dans la mesure où seraient remplies quelques conditions fondamentales: classes ne dépassant pas 25 élèves, un livre (de qualité, et regroupant l'ensemble des matières) par enfant, un programme raisonnable dans ses choix et sa charge, une sélection rigoureuse et une formation adaptée des maîtres, une promotion de ceux-ci à la qualité de leur travail: à raison de quatre heures journalières sur 6 jours par semaine et 40 semaines annuelles, c'est d'un total de près de 2000 heures pour l'ensemble des deux années dont l'enseignant disposerait pour faire acquérir à l'enfant, dans une langue qui ne lui serait pas étrangère, les bases fondamentales de l'instruction. Ce nombre d'heures est largement suffisant. Cette école de village ou de quartier serait une classe unique à deux niveaux ou à recrutement biennal, ce qui permettrait de mieux responsabiliser le maître d'une part, et d'assurer au plan linguistique une souplesse indispensable (cas de zones ou de villages plurilingues). Enfin, et il faut le dire avec force, seul un enseignement court de ce type permet d'assurer une relative égalité entre les sexes.

Ces classes seraient créées par des instituteurs recrutés par des collectivités, ou par des associations locales de parents d'élèves. Le salaire du maître serait pour partie fourni par l'État, pour partie par les parents d'élèves, pour partie par le village, et enfin pourrait être augmenté d'un complément correspondant à une activité du maître dans le domaine de la santé, du développement ou de l'administration.

Ces propositions sont loin d'être utopiques: si l'on prend pour base un salaire de 40 000 CFA, on peut imaginer que la part fixe de l'État soit de 10 000 francs, que les parents d'élèves fournissent mensuellement une quote-part du même montant (soit pour une classe de 25 enfants une somme de 400 CFA par mois par enfant), que le village fournisse une participation équivalente, par exemple sous forme de fourniture de produits de base (mil ou riz par exemple), et que, enfin, sous condition d'assurer une prestation dans un domaine relevant de l'administration publique (soins de santé, secourisme, pharmacie villageoise, diffusion de semences, hydraulique villageoise, état civil, documents administratifs élémentaires, impôts, eaux et forêts...), l'instituteur perçoive une somme de 10 000 francs mensuelle.

Les avantages d'une formule de ce type sont multiples. Tout d'abord, elle permettrait de réduire la part des dépenses en salaires de l'État; d'autre part, elle responsabiliserait les autorités locales, village ou quartier, la présence d'une école indiquant une volonté délibérée d'une communauté, et non une contrainte venue des autorités. Elle responsabiliserait aussi les parents, partie prenante financière dans l'éducation (on rappellera l'étude de Fomba (1992), qui montre que les résultats des maîtres du primaire sont meilleurs lorsque leur salaire est assuré par les parents d'élèves. Elle permettrait aussi d'améliorer le statut du maître: au lieu d'être seulement "le premier des incirconcis", l'instituteur devient un notable local, il acquiert un prestige, un poids nécessaire auprès des habitants du village.

Indiquons aussi qu'elle fournirait à l'État un relais dans les régions les plus lointaines, et aux villageois un représentant des autorités administratives, ce qui leur éviterait les lointains déplacements vers une ville où ils sont souvent, par la langue et les habitudes, des étrangers. Ajoutons que les fonctions annexes de l'instituteur, par exemple dans le domaine sanitaire ou dans celui du développement, pourraient lui permettre d'acquérir un complément de salaire appréciable tout en rendant service à la communauté.

A ceux, très peu nombreux (le nombre des places au concours devant s'ajuster aux places disponibles dans les établissements secondaires), qui accéderaient à l'enseignement secondaire, l'État devrait proposer une formation générale longue et de qualité, dans la langue officielle, les langues nationales demeurant pratiquées comme disciplines. Dans ce cadre, il serait sans doute possible d'assurer pendant une première année un enseignement de français selon des méthodes de type FLE. Cet enseignement secondaire devrait être entièrement interné, et les élèves, boursiers de l'État, seraient tenus d'assurer en fin de cycle un service civique dans l'école fondamentale.

## BIBLIOGRAPHIE

- Amselle, Jean-Loup. 1990. *Logiques métisses*. Paris: Payot.
- Annuaire statistique de l'UNESCO. 1994.
- Bastien, Christine. 1988. *Folies, mythes et magies d'Afrique Noire. Propos des guérisseurs du Mali*. Paris: L'Harmattan.
- Belloncle, Guy. 1984. *La question éducative en Afrique Noire*. Paris: Karthala.
- Belloncle, Guy. 1981. *Le tronc d'arbre et le caïman*. Paris: L'Harmattan.
- Brenner, Louis. 1991. Introduction: essai socio-historique sur l'enseignement islamique au Mali. In: Sanankoua (Bintou) et Brenner (Louis) *L'enseignement islamique au Mali*. Bamako: Ed. Jamana, 1991, 1-23.
- Brett-Smith, Sarah C. 1994. *The making of bamana sculpture*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brunet-Jailly, Joseph. 1995. Où est, vu du sud, l'obstacle au développement social? Communication au Colloque préparatoire pour le développement social, 1994. Paris.
- Chaudenson, R. 1995. L'école africaine: "Nouvelle frontière" ou "tonneau des Danaïdes"? *Langues et Développement*, 29, Avril 1995, 1-4.
- Diakitè, Drissa. 1991. Les fondements historiques de l'enseignement islamique au Mali. In: Sanankoua, Bintou et Brenner, Louis. *L'enseignement islamique au Mali*. Bamako: Ed. Jamana, 1991, 25-44.
- Diallo Iam, Mamadou. 1993. Réflexion sur l'éducation au Mali. In: *Jamana*, 34, novembre 1993, 10-14.
- Diawara, Mamadou. 1990. *La graine de la Parole*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Dombrowsky, Klaudia. 1994. La situation sociolinguistique du sud du Mali. In: G. Dumestre, *Stratégies communicatives au Mali: langues régionales, bambara, français*. Paris: Didier Erudition, 1994, 13-88.
- Fomba, C. 1992. Effet du type d'école primaire sur la performance des élèves: étude comparative des "Ecoles de Base" et des écoles publiques du district de Bamako. Dijon: IREDU.
- Fraser, Stewart E. éd. 1971. *Education and communism in China*. London: Pall Mall Press.
- Gérard, Etienne. 1992. Entre Etat et populations: l'école et l'éducation en devenir. *Politique Africaine*, 47, octobre 1992, 59-69.
- Gérard, Etienne. 1993. La crise du système scolaire au Mali: un phénomène enrayé ou reconduit? In Chaudenson et alii, *L'Ecole du Sud*, ACCT, 1993, 67-80.
- Gernet, Jacques. 1990. *Le monde chinois*. Paris: Armand Colin, 1990.
- Hutchison, John P. et al. 1990. Evaluation de l'expérimentation en langues nationales dans l'enseignement fondamental au Mali. Rapport final ABEL, juin 1990.

- Lauvås, Per. 1993. *A case study of the financing of quality basic education*. Banque Mondiale, mai 1993.
- Martin, Jean-Yves. 1993. La double contrainte de l'enseignement primaire en Guinée. In Chaudenson et alii, *L'Ecole du Sud*, ACCT, 1993, 43-52.
- Ministère de l'Education nationale. 1995. *La Nouvelle Ecole Fondamentale (NEF)*, février 1995.
- Mommersteeg, Geert. 1991. L'éducation coranique au Mali: le pouvoir des mots sacrés. In Sanankoua, Bintou et Brenner, Louis, *L'enseignement islamique au Mali*. Bamako: Ed.Jamana, 1991, 45-61.
- Plungian, Vladimir A. et Tembine, Issiaka. 1994. Vers une description socio-linguistique du pays dogon: attitudes linguistiques et problèmes de standardisation. In: G. Dumestre, *Stratégies communicatives au Mali: langues régionales, bambara, français*. Paris: Didier Erudition, 1994, 163-195.
- PNUD-UNESCO Mali. 1994. *Evaluation des besoins en matière d'éducation fondamentale des filles et des femmes*. Rapport final, janvier 1994.
- Poth, Joseph. 1988. *L'enseignement des langues maternelles à l'école*. UNESCO.
- Todd, Emmanuel. 1984. *L'enfance du monde. Structures familiales et développement*. Paris: Seuil.
- UNESCO. 1979. *Education in Cuba*. Unesco, 1979, CPX.79/WS/20.
- UNESCO. 1993a. *Education pour tous: situations et tendances*. UNESCO.
- UNESCO. 1993b. *L'enseignement fondamental au Mali*. Indicateurs 1993. UNESCO.
- UNESCO. 1993c. *L'enseignement fondamental au Mali, rapport final* UNESCO, août 1993, projet MLI/91/030.
- UNICEF. 1989. *Enfants et femmes au Mali*. Paris: L'Harmattan.



VERNACULARISATION DU FRANÇAIS  
D'ABIDJAN (CÔTE D'IVOIRE)  
ANNE MOSENG KNUTSEN  
*Université d'Oslo, Norvège*

1. INTRODUCTION

Parmi les variétés du français en Afrique noire, la variété parlée en Côte d'Ivoire, et plus précisément celle parlée dans la plus grande ville du pays, Abidjan, occupe une place privilégiée, au moins à juger de l'intérêt qui lui est consacré dans les œuvres traitant de la francophonie linguistique. Ce parler, connu sous de nombreuses dénominations ("le français de Moussa", "le français de Treichville" et enfin "le français populaire d'Abidjan (FPA), le terme que j'adopte ici) apparaît comme la première langue véhiculaire pour la population abidjanaise, en concurrence, d'ailleurs, avec le dioula véhiculaire, appartenant au groupe linguistique mandingue, fort répandu sur les marchés. La nature plurilingue de la société abidjanaise, impliquant les plus de soixante langues du pays ainsi qu'un grand nombre de langues venues avec la forte immigration des pays limitrophes, favorise l'emploi d'une langue véhiculaire pour la communication interethnique. Cependant, en dépit de l'intérêt à son sujet, le FPA est peu décrit, par manque, semble-t-il, de documentation pertinente<sup>1</sup>. Se caractérisant par des traits de pidginisation, de créolisation et encore de français standard, et surtout par la variation, le FPA se laisse difficilement classer selon la dichotomie traditionnelle entre pidgin et créole: cette variété se trouve en effet dans une zone intermédiaire, que j'appelle un *continuum pré-créole*. Le continuum pré-créole implique d'une part une certaine stabilisation d'emploi et d'autre part un détachement du français central et la création d'une norme endogène, identifiable par certains traits morphosyntaxiques. S. Lafage parle en effet, à propos du français ivoirien, d'une "appropriation nationale du français", impliquant "un parler franco-ivoirien national, à la fois porteur d'une certaine critique sociale et emblème contestataire d'une contre-norme" (1996: 600). Je proposerai dans ce qui suit une étude de quelques aspects sociolinguistiques et morphosyntaxiques de l'usage du FPA, et je mettrai l'accent sur le processus de *vernacularisation*, défini par Manessy (1993: 416) comme "le premier stade de la constitution d'une variété", un processus motivé par une volonté de la part de la communauté linguistique de donner forme et substance à la spécificité de leur groupe. Je commencerai par la description sociolinguistique de la Côte d'Ivoire, et plus précisément d'Abidjan, la plus grande ville

<sup>1</sup> Les seuls travaux de quelque envergure traitant des aspects morphosyntaxiques de ce parler, sont, à ma connaissance, Hattiger (1983) et Knutsen (1996).

et la capitale économique du pays, afin de dégager quelques traits sociolinguistiques susceptibles de déclencher une vernacularisation, voire une créolisation du français<sup>2</sup>.

## 2. ELÉMENTS DE DESCRIPTION SOCIOLINGUISTIQUE D'ABIDJAN

### 2.1 DÉMOGRAPHIE LINGUISTIQUE

La Côte d'Ivoire est un pays linguistiquement très diversifié et les études portant sur la situation sociolinguistique du pays sont en désaccord sur le nombre et l'identification des langues. Derive et Lafage (1978: 111) déterminent le nombre de langues à une soixantaine qui appartiennent à quatre groupes linguistiques: le voltaïque, le mandé, le krou et l'akan. Selon le *Recensement général de la population de 1975* (RPG: 111), la répartition des langues au niveau national est la suivante<sup>3</sup>:

Langue	Pourcentage	Nombre de locuteurs
Akan	41,4	2.164.440
Mandé	25,0	1.309.340
Voltaïque	15,7	821.810
Krou	16,7	871.870
Divers	1,2	61.450
Total	100	5.228.910

La population abidjanaise (951.216 habitants en 1978<sup>4</sup>) se divise en deux groupes: habitants de nationalité ivoirienne et habitants provenant d'autres pays africains. A cela s'ajoutent les habitants non-africains (2,7 % en 1978), parmi lesquels les Français sont les plus nombreux. La population abidjanaise ivoirienne se répartit de la façon suivante (RPG: 111):

<sup>2</sup> Les données de cet article proviennent de deux séjours que j'ai effectués à Abidjan, Côte d'Ivoire, en novembre-décembre 1994 et juin-août 1995. Ce projet a, pour une grande partie, été financé par le *Conseil norvégien de la recherche scientifique* (Norges Forskningsråd).

<sup>3</sup> Echantillon composé de 5 % de la population urbaine et 10 % de la population rurale.

<sup>4</sup> La croissance démographique étant estimée à 5 %, l'apport extérieur compris (Derive et Lafage 1978 : 111), la population abidjanaise approche aujourd'hui les deux millions.

Groupe ethnique	Proportions %
Akan	50,2
Krou	22,1
Mandé	20,0
Voltaïque	6,2
Divers	1,5
Total	100

Les Akans sont de loin le groupe ethnique le plus important à Abidjan. Cette prédominance n'a rien de surprenant dans la mesure où Abidjan est situé dans l'aire d'habitat du groupe Akan. Par contre, la faible représentation du groupe mandé est très étonnante, vu l'importance des commerçants à Abidjan, le commerce étant une occupation professionnelle surtout occupée par les Dioula. Quant aux Voltaïques, leur faible représentation à Abidjan peut s'expliquer par le fait que les Voltaïques du Burkina Faso se trouvent pour la plupart à l'intérieur du pays comme manœuvres sur les plantations.

Abidjan apparaît ainsi comme un brassage linguistique où pratiquement toutes les langues nationales ivoiriennes sont représentées, sans oublier un grand nombre de langues africaines venues avec l'immigration importante vers cette ville cosmopolite (mooré du Burkina Faso, wolof du Sénégal, peul de toute la bande sahélienne pour ne mentionner que les plus importantes). Il n'y a aucune langue africaine qui est en mesure de jouer le rôle de langue véhiculaire pour la population abidjanaise dans son ensemble. Cette absence de véhiculaire africain favorise l'emploi du français comme langue véhiculaire interethnique à Abidjan, à la différence d'autres pays africains où la présence d'une grande langue de communication utilisée par la majorité de la population freine l'usage quotidien du français (le bambara au Mali, le wolof au Sénégal).

### 2.2 LE TAUX DE FRANCOPHONIE

On peut donc dire, sans exagérer, que le français joue un rôle beaucoup plus important en Côte d'Ivoire que dans la plupart des autres pays ouest-africains de la zone francophone. A titre d'exemple, le taux de francophonie au Mali est évalué à environ 5 % (Canut et Dumestre 1993: 219). En Guinée, le taux de scolarisation est estimé à 18,7 % (Diallo 1993: 232), mais le taux réel de francophones est probablement inférieur à ce chiffre, puisque, pour des raisons politiques, la Guinée a opté pour une scolarisation en langues nationales pendant l'époque de Sékou Touré. Comparée aux autres pays ouest-africains, la Côte d'Ivoire représente donc un taux de francophonie élevé: le nombre de francophones est estimé à 5 807 000, soit 59,9 % de la population ivoirienne: 4 103 900 pour les individus scolarisés, 1 704 000 pour les non-scolarisés (chiffres signalés par le Service des Statistiques en 1990, cité dans Robillard et Benia-

mino 1996: 537)<sup>5</sup>. Pourtant, en dépit d'un nombre élevé de francophones au niveau national, la répartition géographique reste inégale: alors que le taux de francophonie était de 72 % en 1975 (RPG 1975, cité par Derive et Lafage 1978: 117), le chiffre tombe à environ 30 % dans la région d'Abengourou, à 200 km. au sud-est d'Abidjan (52 % de la population urbaine et 25 % de la population rurale). A la variation géographique s'ajoute une répartition inégale entre les sexes: dans la région d'Abengourou, les francophones masculins sont deux fois plus nombreux que les francophones féminins (Derive et Lafage 1978: 118), un déséquilibre qui semble avoir son origine dans la répartition inégale des sexes dans l'enseignement ivoirien.

Le taux relativement élevé de francophones en Côte d'Ivoire trouve aussi son explication dans plusieurs facteurs d'ordre économique et socioculturel. Premièrement, le taux de scolarisation ivoirien est assez élevé: 48,7 % pour les hommes et 35 % pour les femmes en 1990 (Lafage 1996: 591), ce qui implique un pourcentage correspondant de francophones à des degrés divers de compétence. Par ce fait même, la population non-scolarisée éprouve le besoin d'apprendre le français afin de s'assurer une place dans la vie professionnelle. Deuxièmement, la Côte d'Ivoire a connu une prospérité économique exceptionnelle en Afrique de l'Ouest: le PIB ivoirien était de 834 dollars par habitant en 1990-91, contre 330 dollars par habitant au Burkina Faso et 276 dollars par habitant au Mali (Delage et Masseira 1994: 16), ce qui entraîne une forte immigration vers la Côte d'Ivoire et surtout vers Abidjan, la capitale économique du pays. Les ressortissants étrangers étaient estimés à 37,5 % de la population abidjanaise en 1975 (RPG: 121), les principales nationalités étant les Burkinabés (6,5 %), les Maliens (8,8 %), les Nigériens (2,6 %) et les Guinéens (2,2 %). La forte immigration a entraîné de grandes conséquences pour la stratification de la société abidjanaise, y compris les comportements linguistiques. Le nombre élevé d'immigrés ne parlant pas les langues locales, l'exode rural et la grande mobilité de la population sont tous des facteurs contribuant à une situation linguistique hétérogène dans laquelle la communication semble passer par une langue à fonction véhiculaire.

### 2.3 FRANÇAIS ET LANGUES IVOIRIENNES DANS LES SECTEURS OFFICIELS ET CULTURELS

Dans une typologie des situations de francophonie, Chaudenson (1993: 357-369) propose une grille d'analyse qui prend en compte la coexistence du français et d'autres langues au sein d'un Etat à partir de deux axes: le *status* (officialité, usages institutionnalisés, éducation et moyens de communication de masse) et le *corpus* (le volume de la production linguistique dans une langue, française ou

<sup>5</sup> Les chiffres signalés par Le Haut Conseil de la Francophonie sont sensiblement supérieurs: 3 630 000 francophones réels et 3 630 000 francophones occasionnels, soit un total de 7 260 000 en 1990 (Gonthier et Amar 1996 : 173).

autre, et le niveau de compétence des locuteurs). Dans cette typologie des situations de francophonie, la Côte d'Ivoire figure parmi les pays où le français a un status très élevé (95 %) et un corpus relativement élevé (50 %). Une analyse globale de la situation sociolinguistique dépassant largement le cadre de cet article, je me contente ici de présenter quelques domaines essentiels qui peuvent donner une impression du rôle du français dans l'ensemble des langues en Côte d'Ivoire<sup>6</sup>.

Selon l'article 1 de la constitution de 1960, le français est l'unique langue officielle ivoirienne. Ce choix de langue officielle est motivé par trois objectifs majeurs: servir de vecteur à l'unité nationale contre d'éventuels particularismes locaux, ouvrir le pays au développement technologique et aux échanges internationaux et enfin être le médium de la gestion du pays (Lafage 1996: 591). Etant la seule langue officielle ivoirienne, le français est la langue de l'administration et de la justice, exception faite de la justice traditionnelle, exercée par les chefs de village ou de quartier dans une langue nationale. Tous les textes officiels et administratifs sont rédigés en français et le français semble aussi être utilisé comme langue de travail dans les bureaux de l'administration, à la différence d'autres pays ouest-africains où une langue africaine assure cette fonction (le bambara au Mali, le soso et le peul en Guinée). La maîtrise du français est donc indispensable dans les rapports avec l'administration, ce qui en soi assure le statut de cette langue.

Le français est également l'unique langue enseignée en Côte d'Ivoire<sup>7</sup>, aux niveaux primaire, secondaire et supérieur, et sert à la fois de moyen de transmission de connaissances et de matière d'enseignement. La réussite scolaire d'un élève ainsi que son avenir professionnel dépendent surtout de sa maîtrise du français. Dans le domaine de l'enseignement on est confronté, comme c'est le cas pour la plupart des pays africains, à un problème d'ordre pédagogique, à savoir le décalage entre le français "littéraire" auquel est confronté l'élève ivoirien et son environnement linguistique quotidien avec un français caractérisé par des particularités lexicales et d'autres éléments linguistiques nécessaires pour décrire la réalité quotidienne ivoirienne en langue française. Le résultat d'un tel enseignement est dans beaucoup de cas une assimilation faible du français, ce qui peut avoir pour conséquence l'échec scolaire.

Dans le domaine de la religion chrétienne, le français ne joue aujourd'hui qu'un rôle secondaire. Pour les musulmans, l'arabe est lié à l'étude du Coran mais les sermons et les prêches sont pour la plupart prononcés en dioula.

Les mass-médias, et surtout la radio, sont des moyens de premier ordre pour la transmission du français aux locuteurs ivoiriens, à l'encontre, semble-t-il, de la presse écrite. La totalité de mes enquêtés affirme en effet écouter la radio

<sup>6</sup> Je me limite ici à l'étude du *status* du français en Côte d'Ivoire. L'étude du corpus impliquerait, entre autre, une évaluation de la compétence linguistique des locuteurs, ce qui dépasse le cadre de cet article.

<sup>7</sup> Quelques langues nationales sont enseignées à l'Université en tant que langues à option, à savoir le baoulé, le bété, le dioula et le sénoufo.

quotidiennement, souvent plusieurs heures par jour. La plus grande partie des émissions radiophoniques est en français (80 % dans les chaînes nationales). La radio se caractérise par un français de norme locale, c'est-à-dire un français proche du français standard mais avec certaines particularités lexicales et phonétiques. La présence d'un grand nombre de chaînes internationales (Radio France Internationale, BBC Afrique, etc.) assure cependant la diffusion du français standard aux locuteurs ivoiriens. En ce qui concerne la télévision, celle-ci se caractérise par la même norme locale que celle de la radio. 30 minutes d'émission par jour seulement sont consacrées aux informations en langues nationales.

En ce qui concerne les œuvres culturelles, je me limite à un seul domaine: la musique. La musique européenne et américaine joue évidemment un rôle important (surtout la nouvelle musique noire américaine) mais la musique chantée en langues africaines domine. Un artiste comme Alpha Blondy, extrêmement populaire, chante une grande partie de ses chansons en dioula. Dans la mesure où les artistes ivoiriens chantent en français, le français populaire est très courant, ce qui sert déjà d'indication d'une vernacularisation du français ivoirien: le contenu des chansons faisant allusion à un système de signifiés communs, la langue prend des fonctions interactionnelle et rituelle, et prend une forme jugée apte à exprimer les références communes aux Ivoiriens.

#### 2.4 LE DIOULA

Le dioula est la seule langue qui pourrait remplir le rôle qu'occupe actuellement le français en tant que langue véhiculaire interethnique à Abidjan, mais selon certains observateurs (Duponchel 1979, Simard 1994), dans le contexte abidjanais, son usage se limite au négoce. Il est vrai que le dioula est avant tout une langue du marché, mais il est, à mon avis, nécessaire d'ajouter quelques précisions: parmi mes informateurs le dioula est utilisé comme langue première par les dioulaphones natifs, comme langue seconde pour les Mandingues parlant une autre langue mandingue et comme langue véhiculaire par les locuteurs ayant une autre langue première. Le fait qu'environ 90 % des informateurs parlent le dioula comme langue première ou seconde dans une région qui, soulignons-le, est historiquement dominée par un autre groupe linguistique, l'akan, témoigne d'une expansion considérable du dioula dans cette partie de la Côte d'Ivoire. Pourtant, le statut du dioula à Abidjan reste ambigu. Il existe premièrement une confusion autour du terme "dioula", qui évoque plusieurs associations chez les Ivoiriens selon l'origine de la personne. Selon Tera (1986: 7-8) "dioula" désigne, en Côte d'Ivoire, pour un non Dioula, tous les Mandingues, quelles que soient leur origine et leur activité professionnelle. Par assimilation, le terme désigne toute personne venant du nord et implique ainsi des personnes venant du Mali, du Burkina Faso, de la Guinée, etc. et même toute personne de religion musulmane. Pour les non Dioula, le dioula est perçu comme une langue trop marquée par ses caractères commercial et religieux, ce qui n'est pas sans importance en ce

qui concerne la "concurrence" entre le dioula et le français comme première langue véhiculaire à Abidjan, dans la mesure où Abidjan est situé au sud du pays dans une région riche et modernisée qui se caractérise par une majorité chrétienne ou animiste. Le dioula se caractérise donc paradoxalement à la fois par une expansion et une régression: tout en étant la langue de l'islam en pleine expansion, il est vu avec réticence de la part de la population côtière. Le statut ambigu du dioula, avec un usage relativement élevé et un statut considérablement inférieur au français, du moins dans le sud du pays, ne peut pas être compris sans une étude approfondie sur les attitudes des locuteurs ivoiriens à son égard, ce qui constitue, à mon avis, une piste de recherche importante afin de mieux comprendre la situation sociolinguistique à Abidjan.

A partir de ces observations sur la situation sociolinguistique à Abidjan, nous constatons que la société abidjanaise se caractérise par la présence de plusieurs facteurs favorables à déclencher un processus de vernacularisation, et à long terme probablement un processus de créolisation du français: l'absence d'une langue véhiculaire endogène au niveau national qui puisse assurer la communication dans la population plurilingue, un taux relativement élevé d'analphabétisme qui a pour résultat l'appropriation du français hors institution par un grand nombre de locuteurs, et enfin une forte immigration impliquant le contact de langues nonlocales. A côté de son emploi véhiculaire, le français jouit aussi d'un statut élevé en tant que langue officielle, présent dans tous les secteurs officiels du pays. Le français semble en effet avoir atteint une stabilité d'usage et une expansion d'emploi qui correspondent au premier stade de la constitution d'une variété locale partagée par l'ensemble de la population abidjanaise.

#### 2.5 LA VERNACULARISATION

Le français parlé par les Ivoiriens non scolarisés est sans aucun doute une variété approximative dont la langue-cible est le français standard, représenté par la norme scolaire. En d'autres termes, la production linguistique dépend dans une large mesure de la compétence individuelle du locuteur et, par conséquent, l'étude de cette variété s'inscrit normalement dans le cadre théorique de l'appropriation d'une langue étrangère. Cependant, il est possible d'isoler dans le FPA certains traits syntaxiques partagés par une très grande partie des enquêtés et qui témoignent d'une norme endogène affirmée, ce qui, à mon avis, relève d'un processus de vernacularisation. Il me semble donc intéressant de confronter le FPA à ce cadre théorique, avant d'en exposer les traits morphosyntaxiques les plus saillants.

D'une manière générale, le terme "vernaculaire" s'oppose à celui de "véhiculaire" en ce sens qu'il caractérise les moyens d'expression propres à un groupe, ayant pour lui une valeur d'identité en contraste avec les langues secondes utilisées pour communiquer avec des locuteurs alloglottes ou à des fins pratiques<sup>8</sup>.

<sup>8</sup> Je m'inspire ici largement des théories de G. Manessy sur la vernacularisation

Nous constatons déjà à ce niveau la différence avec le processus de créolisation: alors que la créolisation implique une langue, normalement la première langue pour la communauté linguistique, en mouvement vers un système syntaxique cohérent, caractérisé par des règles syntaxiques, morphologiques et phonétiques stables, la vernacularisation n'est que le premier stade de la constitution d'une variété qui peut, éventuellement, donner naissance à une langue nouvelle. La vernacularisation est le processus par lequel la langue dépasse la simple fonction dénotative et assume les fonctions interactionnelle et rituelle. En d'autres termes, la vernacularisation est le premier stade du processus de créolisation, ce qui justifie l'appellation "pré-créole" que j'ai donnée préalablement au français abidjanais. Il est certain qu'il existe en Côte d'Ivoire, et plus précisément à Abidjan, une certaine conscience de la spécificité de la variété qui y est parlée, à la différence, semble-t-il, de la plupart des pays environnants. Les étudiants constituent un exemple intéressant à cet égard: bien que les diplômés de l'enseignement supérieur maîtrisent le français acrolectal, ils communiquent entre eux dans un jargon estudiantin très proche du français populaire. Il s'agit là d'un choix délibéré de langue, une façon de montrer l'appartenance au milieu estudiantin mais aussi l'appartenance à la communauté abidjanaise tout entière, et le choix de langue semble déterminé par un souci d'authenticité socioculturelle: l'usage du français populaire est un facteur important dans ce qu'on peut appeler "l'identité ivoirienne", en ce qu'il transcende les différenciations ethniques d'une part, et, d'autre part, sert de signe de solidarité et de reconnaissance entre les locuteurs. La conscience linguistique ne se limite cependant nullement au milieu estudiantin: lors de nos enquêtes sur les marchés d'Abidjan, quand notre enquêteur abidjanais osa s'adresser à l'enquêté en français standard, celui-ci rétorqua simplement: "façon toi que tu as parlé-là, c'est comme ça on parle, ou bien?". Cet exemple témoigne de la forte connotation hiérarchique associée à la variété acrolectale et le caractère neutre et socialement légitime de la variété basilectale, au point que le fait de parler le français standard dans une interaction quotidienne représente pour la plupart des Abidjanais une volonté de se mettre à l'écart de la communauté et de montrer sa supériorité.

Avant d'étudier les manifestations internes de la vernacularisation du FPA, il est nécessaire d'élucider le concept de "continuum" auquel j'ai fait allusion au début de cet article en appelant le FPA un "continuum pré-créole". Le concept de continuum s'est avéré plus efficace pour la description des variétés du français en Afrique que celui de "diglossie": les variétés africaines semblent rarement se répartir entre une "variété haute" et une "variété basse" comme c'est le cas dans les zones créolophones mais semblent au contraire s'étendre sur un spectre continu dont le point de gravité n'est ni le pôle acrolectal, ni le pôle basilectal, mais plutôt la zone mésolectale qui, selon Maurer (1996: 873) "regroupe l'essentiel des productions linguistiques". Wald et al. (1973) associent le concept de "continuum" à ceux de "continuité" et "discontinuité" sociolinguistique entre la langue française et les langues africaines, ce qui les amène à distinguer deux

situations sociolinguistiques "types" en Afrique noire francophone: une situation A qui se caractérise par l'existence d'une langue véhiculaire africaine et par conséquent un usage restreint du français, et une situation B qui se caractérise par l'absence d'une langue véhiculaire africaine et l'usage du français pour assurer la communication interethnique dans une région donnée. Wald et al. postulent ensuite un lien entre la situation sociolinguistique et les formes linguistiques des variétés du français. La première situation implique une discontinuité entre le français et les langues africaines, ayant pour conséquence un maintien du français normé alors que la situation B implique une continuité entre le français et les langues africaines, aboutissant à l'apparition de formes de communication hybrides (Maurer 1996: 874). Face à la typologie de Wald et al., la situation sociolinguistique à Abidjan appartient sans aucun doute à la situation B et représente une continuité interlinguistique qui donne, à son tour, une discontinuité intralinguistique, marquée par un contact entre le français et les langues africaines (surtout le dioula et le baoulé dans le contexte abidjanais), ayant pour résultat une langue mixte qui peut, dans le cas d'une stabilisation de certains traits, aboutir à un processus de créolisation.

### 3. DESCRIPTION MORPHOSYNTAXIQUE DU FPA

Comme je l'ai dit au préalable, le FPA est une variété hétérogène dont la première caractéristique est la variation, ayant pour paramètres principaux le niveau de scolarisation du locuteur et la situation d'énonciation. Les productions linguistiques qui résultent de cette variation sont le plus souvent interprétées comme des faits de pidginisation, à savoir la simplification des mécanismes morphosyntaxiques, phonologiques et lexicaux du parler. Cependant, en dépit de cette variation, on constate une intercompréhension parfaite entre les locuteurs. Il semble que cette intercompréhension est assurée par une norme endogène, constituée par "un ensemble de règles et de représentations sociales qui ne sont point celles auxquelles renvoie le français standard" (Manessy 1994: 153). Je vais par la suite dégager quelques tendances morphosyntaxiques du FPA, en me limitant aux traits qui témoignent d'une norme endogène du FPA, c'est-à-dire des traits qui représentent un détachement de la langue-base et qui sont partagés par un très grand nombre des informateurs<sup>9</sup>.

<sup>9</sup> Les données de cet exposé sont recueillies aux marchés d'Adjamé et d'Abobo à Abidjan en novembre-décembre 1994 et en juin-août 1995. Le corpus est constitué d'environ 3 heures d'enregistrement, qui se répartissent en 28 interviews et la participation de 32 informateurs. Les informateurs ont été choisis selon 5 critères: hommes âgés de moins de 30 ans avec un niveau de scolarisation faible (ne dépassant pas le second cycle), ayant effectué un séjour de plus de 5 ans à Abidjan. Les langues premières des informateurs couvrent tous les groupes linguistiques de la Côte d'Ivoire, sauf l'akan. Pour une description plus détaillée de la méthodologie de l'enquête, je renvoie à Knutsen 1996: *Le français populaire d'Abidjan: une langue en*



## 3.1 LA DÉTERMINATION

D'une manière générale, les déterminants (les articles défini, indéfini, partitif, possessif et démonstratif) semblent être employés conformément au français standard. Cependant, dans certains contextes syntaxiques et/ou sémantiques, le déterminant tombe d'une manière systématique, ce qui est le cas par exemple pour l'article défini devant un certain nombre de lexèmes, et plus précisément devant ceux qui renvoient à la réalité de la vie africaine, qu'ils soient empruntés à une langue africaine ou au français:

- (1) *Je travaille dans gbaka<sup>10</sup> actuellement*  
 (2) *On était en train de discuter affaire de l'ASEC-Africa*

On constate également, pour un certain nombre de lexèmes, une tendance à amalgamer l'article défini au nom, une tendance également attestée par S. Lafage dans le français parlé par les éwéphones au Togo et ensuite par Valdman dans la quasi-totalité des créoles français. On a donc probablement affaire à un phénomène universel dans les variétés à base lexicale française. Quant à l'origine de l'amalgame, on constate qu'il s'agit toujours de lexèmes exprimant une quantité indéterminée (de l'eau, de l'argent, des hommes) et par conséquent souvent associés à l'article partitif en français standard, et une initiale vocalique. Les éléments soudés au nom proviennent donc très probablement de l'article défini élidé devant une voyelle:

- (3) *Je cherche mon l'argent pour préparer mon avenir*

En ce qui concerne l'article indéfini, il a tendance à s'effacer lorsque la proposition marque la possession, un emploi qui semble propre au FPA dans la mesure où il est agrammatical dans la langue base et inconnu dans les parlers créoles:

- (4) *Parmi nous, beaucoup ont go<sup>11</sup>*  
 (5) *Je peux payer terrain*

début de créolisation. Une description de quelques aspects sociolinguistiques et morphosyntaxiques, Universitet i Oslo. Quant aux classes étudiées, j'ai choisi d'étudier les mêmes classes que Hattiger (1983) afin de comparer les données dans un perspectif diachronique. Les structures observées sont ensuite comparées aux structures créoles afin d'isoler des traits témoignant de la créolisation, étant donné les ressemblances typologiques entre les créoles respectifs.

<sup>10</sup> *gbaka*: transport en commun qui assure la circulation entre les quartiers à Abidjan

<sup>11</sup> *go*: petite amie, copine

L'article partitif représente le cas le plus affirmé quant à l'omission de l'article en FPA puisqu'il est peu présent dans notre corpus d'une manière générale, et qu'on constate son omission absolue quand le lexème se rapporte à la nourriture:

- (6) *Si je mange, c'est garba<sup>12</sup>, or que je pouvais manger bonne viande ou bien poulet mais je mange garba pour économiser*

La neutralisation du genre semble être une tendance qui touche l'ensemble des déterminants, la tendance générale allant vers l'emploi unique du déterminant masculin, aussi dans les cas où le lexème actualisé est d'un genre "naturel":

- (7) *Si tu veux femme, vas te parler son maman ou bien son papa, quoi, il va te donner*

L'omission de l'article devant certains lexèmes et dans certains contextes syntaxiques ainsi que la neutralisation du genre sont des phénomènes qui témoignent d'une simplification des structures syntaxiques du FPA, et qui sont normalement interprétés comme des traits de pidginisation. Par contre, le déterminant postposé *là*, qui a le statut de morphème autonome en FPA, témoigne d'une certaine complexification du système de l'actualisation de cette variété. Ce déterminant semble être un phénomène commun aux variétés françaises: outre le FPA, il est également signalé par S. Lafage chez les éwéphones du Togo et dans les créoles français. Comme la distribution de *là* dans le FPA me semble très complexe et nécessiterait une étude plus approfondie, je me limiterai ici à dégager quelques tendances générales relatives à la distribution de ce déterminant.

La distribution de *là* en FPA est très grande: il peut se combiner avec un nom (aussi un nom propre), un pronom personnel, une proposition subordonnée, un adverbe et enfin un adjectif. La valeur grammaticale de *là* peut varier, mais il semble être l'intermédiaire entre l'article défini et l'article démonstratif, pouvant avoir aussi bien une valeur anaphorique qu'une valeur déictique. La construction  $\emptyset + \text{nom} + \text{là}$  semble être la construction non marquée pour une grande partie de nos informateurs, au détriment de la construction  $\text{art} + \text{nom} (+ \text{là})$  du français standard:

- (8) *Donc comme j'ai commencé travail-là donc je peux pas laisser travail-là*  
 (9) *Parce que Akeem petit Anango-là<sup>13</sup>*  
 (10) *Lui-là, c'est un fiston*  
 (11) *Celui qui va venir me voir-là*  
 (12) *Si Dieu accepte ce que je veux, si c'est bien-là ou si c'est mauvais-là*

<sup>12</sup> *garba*: nourriture de mauvaise qualité

<sup>13</sup> Joueur de football

Ce morphème étant si amplement attesté dans les variétés françaises, les théories d'interférence entre le français et les substrats africains sont nombreuses. Cependant, Hattiger rejette les théories d'interférence et met l'accent sur le conflit entre la fonctionnalisation de la langue et la complexité du système des déterminants français:

Il semble donc justifier l'apparition du système d'actualisation du FPA [...] indépendamment des structures des langues-sources. Dans cette hypothèse, c'est la complexité du système des déterminants du français qui entraîne leur disparition. Le morphème /Ø/ et le déictique /la/ apparaissent pour répondre aux besoins élémentaires de la communication telle qu'elle s'exerce en FPA et leur acquisition dépend de leur fréquence et de leur invariabilité en langue-cible (Hattiger 1981, cité dans Chaudenson et al. 1993: 110)

### 3.1 L'ADJECTIF QUALIFICATIF

On peut distinguer trois sources pour l'adjectif qualificatif en FPA: d'abord l'adjectif issu de la langue-base, utilisé selon les règles de celle-ci sans aucune modification de sens ou de forme, ensuite une entité appartenant à une autre partie du discours dans la langue-base et transformée en adjectif en FPA et enfin un adjectif ou une autre entité empruntés à une langue substrat:

(13) *Je vends les carpes blanches*

(14) *Pourquoi on m'appelle Requin, parce que je suis choc, quoi*<sup>14</sup>

(15) *Quant un homme est a kènè-kènè-là, c'est-à-dire un homme qui ambiance, quoi*<sup>15</sup>

Quant aux marques de nombre et de genre de l'adjectif, il n'y a aucune occurrence qui nous permette de vérifier l'existence d'une marque de nombre en FPA et sur 19 occurrences d'un nom féminin qualifié par un adjectif, où les adjectifs ont une forme phonétique permettant de les distinguer de la forme masculine, il y a 10 occurrences où l'adjectif s'accorde avec le nom féminin. Ensuite, on observe une forte variation à l'intérieur de la production d'un même locuteur:

(16) *J'ai une petite go*

(17) *Si je m'en vais voir mon petit go*

<sup>14</sup> *choc*: "vif", "tonique"

<sup>15</sup> *kènè*: adverbe dioula, "en bonne santé", "frais"

Ces données témoignent à mon avis d'un haut degré d'insécurité par rapport à l'emploi du genre en FPA et vont à l'encontre de l'affirmation de Hattiger selon laquelle "les qualificatifs du F.P.A. perdent les caractéristiques morphologiques de l'adjectif de la Lc [langue cible]. Il y a en effet disparition des marques de genre" (Hattiger 1983: 133). Il y a sans aucun doute une coexistence de deux systèmes différents, et la production linguistique des locuteurs semble être, dans une mesure beaucoup plus importante pour les adjectifs que pour les déterminants, déterminée par la compétence individuelle des locuteurs.

On observe également en FPA une tendance à effacer le verbe copule, une tendance faible, il est vrai, puisque observée seulement chez deux informateurs, mais d'une importance plus grande si l'on prend en considération l'effacement de l'auxiliaire *être* devant un participe passé, un trait d'ailleurs amplement attesté dans les créoles:

(18) *Tu dors pas la nuit, toi tu venu marché, tu fatigué*

(19) *Donc les dirigeants de l'Africa obligés maintenant, il va leur donner de l'argent*

En ce qui concerne la comparaison des adjectifs qualificatifs, je ne possède que 8 occurrences, ce qui ne permet pas d'évaluer d'une manière certaine les règles grammaticales en FPA en ce domaine. Les données que je possède montrent cependant que les locuteurs du FPA semblent préférer la forme analytique à la forme synthétique:

(20) *Vraiment, entre viande de bœuf avec le viande de mouton, c'est viande de bœuf qui est plus bon*

(21) *La vie de là-bas est très bien que ici*

En somme, l'étude de l'adjectif qualificatif nous montre que cette classe est moins touchée par les processus de réduction que la classe des déterminants. On constate donc qu'un phénomène se produit dans une classe sans pour autant le faire dans une autre: on aurait par exemple pu s'attendre à ce que les adjectifs subissent le même processus de réduction que les déterminants. Cette observation semble justifier la qualification du FPA comme un continuum pré-créole, se caractérisant par une forte variation, un détachement de la langue-base pour certains traits qui sont ensuite "fossilisés" et considérés par les locuteurs comme des traits "abidjanais" (ou "ivoiriens") et utilisés par la suite en tant que représentations d'une norme endogène.

### 3.3 LES PRONOMS

Le système pronominal du FPA est, pour la plus grande partie, conforme à celui de la langue-base: d'une part, on constate que toutes les formes de la langue-base

sont présentes dans le FPA et d'autre part on n'observe que très peu d'écarts d'emploi par rapport au système d'origine. La tendance générale consiste plutôt en la surfréquence des usages appartenant au français "familier", notamment la généralisation des formes d'un paradigme.

Les pronoms personnels en fonction de sujet s'emploient le plus souvent en conformité avec les règles de la langue-base, mais quant à la fréquence des formes on constate, pour la première personne du pluriel, une préférence pour la forme *on* au détriment de *nous* (4 informateurs seulement sur 32 utilisent cette forme). *Nous* est cependant maintenu comme sujet détaché dans les constructions d'extraposition:

(22) *Donc on voulait pas faire travail de gbaka encore, quoi, donc on voulait faire commerce de cola*

(23) *Nous on souhaite que FPI passe l'année prochaine-là*

Pour la deuxième personne du singulier, on constate une généralisation de la forme *tu* qui s'utilise dans le FPA avec la même valeur que la forme *on* dans la langue-base. Pour la deuxième personne du pluriel on ne constate qu'une très faible fréquence de la forme *vous* en tant que forme de politesse. Dans le cas de la troisième personne, on constate souvent une réduction de la marque du genre:

(24) *Aujourd'hui même tu vas être apprenti comme chauffeur, les filles courent derrière toi, toi tu vas même pas derrière eux, les filles viennent vers toi*

(25) *Je dis: "Madame ça va, tu n'as qu'à arrêter*

(26) *J'a femme, mais il n'est pas ici, il est au village*

En ce qui concerne les pronoms personnels en fonction de complément, les données dont je dispose représentent un cas intéressant puisqu'elles témoignent d'un maintien de la distinction entre le complément d'objet direct et le complément d'objet indirect. Le respect de cette opposition va à l'encontre de la tendance observée par Hattiger, qui consiste en une concurrence de deux systèmes différents: la forme atone *le* antéposée au verbe et la forme tonique *lui* postposée à celui-ci, utilisés sans rapport avec la fonction qu'elles remplissent dans la proposition: *on va tuer lui* (corpus Hattiger). On observe cependant une omission fréquente de l'objet en FPA mais dans la plupart des cas il s'agit d'une "fausse" omission: l'objet est généralement exprimé antérieurement dans le discours:

(27) *J'aime les femmes, mais je fréquente pas trop*

(28) *Quand je vois journal, je prends, je lis*

Quant aux pronoms démonstratifs, j'ai observé *celui(-là)* et *ceux(-là)* mais aucune forme du féminin n'est attestée:

(29) *Les femmes wowo qui sont dans les rues-là, ceux-là, on les mogo, on dam sur eux* [les femmes prostituées qui sont dans les rues, celles-là, on fait l'amour avec elles et puis on les laisse tomber]

En ce qui concerne les pronoms démonstratifs neutres (invariables en genre et en nombre) on constate un usage fréquent du pronom *ça*, qui apparaît comme un pronom "omnifonctionnel" remplissant, d'un côté, les fonctions qui lui sont permises dans la langue-base et de l'autre côté des fonctions propres au FPA. La forte fréquence de *ça* dans le corpus s'explique probablement par le fait que ce pronom ne connaît pas de variation formelle en genre et en nombre, ni de variation selon la fonction qu'il assume dans la phrase. *Ça* est attesté en fonction de sujet, complément d'objet direct, régime dans un syntagme prépositionnel et en tant que pronom en extraposition à valeur emphatique:

(30) *Ça finit vite*

(31) *Mon sac, on m'a volé ça*

(32) *Nous, on n'a pas discuté dans ça* [nous n'en n'avons pas discuté]

(33) *Je suis pas aussi très branché sur le football, ça, il faut le reconnaître*

Les pronoms interrogatifs se réduisent aux formes *qui*, *quel* et *quoi*, et *quel* apparaît comme un pronom omnifonctionnel qui englobe toute la série de *lequel*:

(34) *Va mon frère, c'est quel tu veux?*

La classe des pronoms apparaît comme une classe largement en conformité avec la langue-base quant aux formes et aux emplois grammaticaux. D'un point de vue diachronique, les pronoms se révèlent comme une classe privilégiée pour la détermination du statut du FPA: nos données vont à l'encontre des tendances observées par Hattiger dans son corpus datant de 1983, la plus importante étant la non distinction des objets direct et indirect pour les pronoms personnels. Il est donc possible que le FPA, à en juger par son système pronominal, est entré dans un processus de décréolisation.

### 3.4 LA SUBORDINATION

Un des traits majeurs des pidgins est la prédominance de la parataxe dans l'organisation entre propositions, au détriment de la subordination au français "africain": F. Gadet (1992: 97) signale, à propos des usages familiaux et populaires en général, la tendance à reproduire la structure d'une phrase indépendante, dont la logique est beaucoup plus analytique, au détriment d'une relative (ex. *un copain que j'ai passé mon enfance avec lui*).

Quant aux complétives, on constate une alternance entre la complétive introduite par *que* et la complétive introduite par  $\emptyset$ , un phénomène observé aussi dans les créoles (Valdman 1978: 270), où l'emploi de *que* est ressenti comme un trait francisant, et dans le français populaire de France (Gadet 1992: 93):

(42) *Nous on souhaite que FPI passe l'année prochaine-là*

(43) *Ça veut dire il attire la foule, quoi*

Contrairement aux complétives, les circonstancielles sont toujours introduites par une conjonction, certaines identiques à celles de la langue-base, certaines des innovations ivoiriennes. Je me limite ici aux subordonnées temporelles, pour lesquelles les conjonctions *quand* et *si* sont les plus fréquentes. *Quand* exprime la simultanéité par rapport à l'action de la principale, et correspond donc à l'usage de cette conjonction dans la langue-base tandis que *si*, en FPA, peut exprimer le contenu normalement associé à la conjonction *quand* dans la langue-base. En dehors de ces deux conjonctions, le FPA dispose d'un répertoire assez grand de conjonctions "ivoiriennes", souvent construites à partir de *depuis*:

(44) *Quand je suis venu, il m'a demandé quel travail je veux*

(45) *Si je viens au travail [...] je suis concentré [quand je viens au travail]*

(46) *Depuis à mon père vivait, il nous disait de ne pas sortir pendant la nuit*

(47) *Depuis que j'ai vu RDR, ça me plaît*

Pour l'ensemble des subordonnées, le non respect de la concordance des temps est de règle. Ceci est surtout perceptible dans les subordonnées de condition introduites par *si*, où le FPA distingue trois modèles hypothétiques: *si* + présent...présent (éventuellement le futur périphrastique) pour une hypothèse réelle dans le futur, *si* + imparfait...imparfait ou bien *si* + imparfait...futur pour une hypothèse irréaliste sur le présent:

(48) *S'il [l'actuel maire] est élu, je n'ai pas le droit de lui rendre visite encore*

(49) *Si tu pries, arrivé là-bas [au ciel], si tu fais bien, Dieu va donner des biens, si tu fais pas bien, il va donner mauvais*

(50) *Si j'étais à l'école, c'était possible*

(51) *Au moins, si y avait société ici, on va pas se fatiguer pour venir ici [à la gare], on va aller là-bas pour travailler*

### 3.5 INTENSIFICATION ET EMPHASE

Le FPA se caractérise par un certain nombre d'éléments emphatiques qui, sans être inconnus dans la langue-base, sont utilisés avec une fréquence beaucoup plus importante dans le FPA. Les éléments emphatiques sont en effet les traits qui marquent le plus la spécificité et l'originalité du FPA et apparaissent comme un facteur de différenciation important par rapport à la langue-base. Je vais ici donner un inventaire de quelques éléments intensificateurs du FPA: la reduplication, la particule de renforcement *o* et les particules contextuelles (*comme ça-là, même, c'est-à-dire*).

La reduplication s'opère en FPA sur trois classes: le verbe, l'adjectif et l'adverbe. La reduplication du verbe exprime toujours une fonction durative ou itérative et elle se fait toujours par la juxtaposition des termes répétés:

(52) *Le vieux sont venus me parler, parler*

(53) *J'étais là, tapait, tapait, matin bonheur-là*

La reduplication de l'adjectif exprime une valeur augmentative ou atténuative par rapport à l'adjectif de base:

(54) *Moi je veux pas bon bon parole que vous avez trouvée-là [je ne veux pas que vous me flattiez ainsi]*

(55) *Si il vient chercher palabre même vrai vrai-là*

La reduplication de l'adverbe est moins fréquente que les deux cas précédents, mais joue cependant un rôle important dans les salutations (*ça va un peu un peu*). La reduplication a la même fonction pour les adverbes que pour les adjectifs: elle marque un sens augmentatif par rapport à l'adverbe de base:

(56) *Je n'a pas d'autres camarades à côté à côté*

(57) *Y a d'autres qui dit que SIDA, y a trop trop-là*

La particule *o* sert à intensifier l'adjectif auquel elle est postposée et elle semble avoir une fonction émotive forte:

(58) *Il est bête o [il est vraiment bête]*

Les particules contextuelles sont des appuis du discours et servent à mettre en évidence soit un membre de phrase, soit un vocable. Manessy (1994: 152) distingue les particules référentielles (*comme ça-là, c'est-à-dire*), spatio-temporelles (*là, déjà*), logiques (*quand même, aussi, alors*) ou affectives (*mais, vraiment, même*). Ces éléments sont connus dans la langue-base et plus spécifiquement dans le discours oral, mais étant donnée leur sur-fréquence en FPA par

rapport à la langue-base, ils apparaissent comme des traits typiques du discours ivoirien. Voici, à titre d'exemple, un extrait d'un discours portant sur la violence lors d'un concert d'Alpha Blondy au stade d'Abidjan:

(59) *Ça-là, c'est rien. Entre nous-mêmes ici, on se connaît à la gare routière, on sait qui est qui, ceux qu'on les agresse-là, quand tu les vois, c'est les gawa<sup>16</sup>, donc, quant à nous comme ça-là, on sait où on doit passer pour entrer dedans aller s'asseoir, tu vois, quoi. Donc, comme ça-là, ça nous effraye même pas petit même, on sait que ce qui est sûr, demain nous, on est au stade jusqu'au cinq heures du matin.*

#### 4 CONCLUSION

D'un point de vue sociolinguistique, Abidjan se caractérise par une situation plurilingue dans laquelle le français populaire joue un rôle premier dans la communication, à la fois en tant que moyen d'intercompréhension entre les groupes alloglottes et en tant que signe de reconnaissance entre locuteurs. L'usage du français semble évoluer d'un usage véhiculaire, motivé par les seules contraintes du plurilinguisme, vers un usage vernaculaire, en ce sens que le français populaire est devenu la variété socialement neutre et légitime de la communauté abidjanaise dans les interactions quotidiennes dans l'espace commun. Il s'agit, dans les termes de Manessy, d'une "réinterprétation d'une langue seconde comme indicateur d'appartenance à une communauté plus vaste que le groupe ethnique" (1994: 109).

Quant aux manifestations internes de cette variété, celles-ci sont plus difficiles à évaluer. Les structures morphosyntaxiques du FPA peuvent se classer en trois types: 1) structures conformes à la langue-base, dont la plus importante est le système pronominal; 2) structures propres au FPA: l'amalgame de l'article, effacement de l'article défini et partitif dans certains contextes syntaxiques et/ou sémantiques, la comparaison de l'adjectif, les constructions d'emphase; 3) structures caractérisées par la variation: la subordination (surtout les constructions hypothétiques), l'omission de la copule et divers processus de réduction qui conduisent à la diminution du nombre de formes d'un paradigme, dont le plus important est la neutralisation de l'opposition du nombre et du genre d'un paradigme. On ne peut donc pas parler d'un système cohérent, la variation étant trop importante, mais d'un système en voie de constitution, se caractérisant par quelques traits communs à une grande partie des locuteurs, ayant pour eux une valeur identitaire et constituant pour ceux-ci un facteur important de ce qu'on peut appeler "une identité langagière ivoirienne". L'évolution de cette variété va surtout dépendre de l'évolution de l'école, notamment l'évolution du taux de sco-

<sup>16</sup> *gawa*: dioula "rustre", "pas évolué", ayant pris le sens d'"une personne un peu perdue", "broussard" en FPA.

larisation et la volonté politique d'introduire les langues nationales dans le système d'enseignement, ce qui pourrait donner naissance à un bilinguisme harmonieux entre les langues nationales et le français. Cependant, face aux réalités actuelles, le FPA semble évoluer par les chemins de la vernacularisation: "modifications d'abord ressenties comme approximatives fautives, puis implicitement admises et parfois ouvertement revendiquées comme constitutives d'un usage localement légitimé" (Manessy 1993: 409). Ce processus de vernacularisation, déjà en cours, pourrait, dans le cas où le FPA coupe tout contact avec la norme, aboutir à la constitution d'une langue nouvelle, comme dans le cas des créoles français.



## BIBLIOGRAPHIE

- Canut, C. et Dumestre, G. 1993. Français, bambara et langues nationales au Mali. In Robillard et Beniamino 1993: 219-228.
- Chaudenson, R. 1993. La typologie des situations de francophonie. In Robillard et Beniamino 1993 : 357-369.
- Chaudenson, R., Mougenon, R. et Beniak E. 1993. *Vers une approche panlectale du français*, Aix-en Provence, Paris, Institut d'Etudes Créoles et Francophones, URA 1041 du CNRS, Université de Provence; Agence de Coopération Culturelle et Technique.
- Delage, A. et Massiera, A. 1994. *Le franc CFA: bilan et perspectives*, Paris, L'Harmattan.
- Derive, M.-J. et Lafage, S. 1978. Description sommaire de la situation sociolinguistique en Côte d'Ivoire. In *Cahiers ivoiriens de recherche linguistique*, no. 3, 1978, Université nationale de Côte d'Ivoire, Institut de linguistique appliquée: 111-120.
- Diallo, A. M. 1993. Le français en Guinée: une situation en pleine changement. In Robillard et Beniamino 1993 : 229-242.
- Duponchel, L. 1979. Le français en Côte d'Ivoire, au Dahomey et au Togo. In Valdman (dir.) 1979: 385-414.
- Gadet, F. 1992. *Le français populaire*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Gonthier, J. et Amar, Y. 1996. *La francophonie. Fresque et mosaïque*, Paris, Centre national de documentation pédagogique, Haut Conseil de la Francophonie.
- Hattiger J.-L. 1983. *Le français populaire d'Abidjan: un cas de pidginisation*, Université nationale de Côte d'Ivoire, Institut de linguistique appliquée.
- Knutsen, A.M. 1996. *Le français populaire d'Abidjan: une langue en début de créolisation. Une étude de quelques aspects sociolinguistiques et morphosyntaxiques*, Universitetet i Oslo, Klassisk og romansk institutt.
- Lafage, S. 1985. *Français écrit et parlé en pays éwé*, Paris, Sela.
- Lafage, S. 1996. La Côte d'Ivoire: une appropriation nationale du français?" In Robillard et Beniamino 1996: 587-602.
- Recensement général de la population 1975, Département d'Abidjan, agglomération du grand Abidjan, Volume 1*, Abidjan, Ministère de l'économie, des finances et du plan: 111 et 121.
- Manessy, G. 1993. Vernacularité, vernacularisation. In Robillard et Beniamino 1993 : 407-417.
- Manessy, G. 1994. *Le français en Afrique noire. Mythe, stratégies, pratiques*, Paris, URA 1041 du CNRS, Université de la Réunion, L'Harmattan.
- Maurer, B. 1993. "Continuité" et "convivialité": utiliser le concept de continuum pour situer les français d'Afrique. In Robillard et Beniamino 1996 : 873-883.

- Robillard, D. de et Beniamino, M. 1993. *Le français dans l'espace francophone*, tome 1, Paris, Honoré Champion.
- Robillard, D. de et Beniamino, M. 1996. *Le français dans l'espace francophone*, tome 2, Paris, Honoré Champion.
- Simard, Y. 1994. Les français de Côte d'Ivoire. In *Langue Française*, no. 104 : 20-36.
- Tera, K. 1986. Le dioula de Côte d'Ivoire: expansion et développement. In *Cahiers ivoiriens de recherche linguistique*, no 20, 1986, Université nationale de Côte d'Ivoire, Institut de linguistique appliquée.
- Valdman, A. 1978. *Le créole: structure, statut et origine*, Paris, Klincksieck.
- Valdman, A. (dir.) 1979: *Le français hors de France*, Paris, Honoré Champion.
- Wald, P, Chesny, J., Hily, M.-A. et Poutignat, P. 1973. Continuité et discontinuité sociolinguistiques: hypothèses pour une recherche sur le français en Afrique noire. In *Bulletin du centre des études des Plurilinguismes*, Octobre/Décembre 1973.

## L'ÉDUCATION BILINGUE DANS UN CONTEXTE D'ORALITÉ ET D'EXOGLOSSIE: THÉORIES ET RÉALITÉS DU TERRAIN AU MALI\*

INGSE SKATTUM  
*Université d'Oslo, Norvège*

### 1 INTRODUCTION

En 1994, le gouvernement du Mali a opté pour une réforme du système éducatif fondamental. L'innovation de la NEF (Nouvelle Ecole Fondamentale) réside, entre autres, dans l'introduction généralisée d'une méthode d'enseignement qui implique l'introduction des langues nationales<sup>1</sup> à côté du français, langue officielle qui continue à dominer comme matière et médium d'enseignement.

Je voudrais ici discuter de quelques théories et concepts clés en éducation bilingue<sup>2</sup>, en les rapprochant des réalités du terrain au Mali. Les discussions théoriques impliquent en effet normalement la présence de deux (ou plus de deux) langues écrites. Cela se comprend: les recherches ont jusqu'à présent pour une grande partie porté sur les langues minoritaires dans les sociétés occidentales: l'espagnol aux Etats-Unis, le français au Canada, le finlandais en Suède .... Or, la situation en Afrique est, on le sait, différente: les quelques deux mille langues du continent sont pour la plupart orales. De cette multitude de langues et de l'analphabétisme étendu il s'ensuit que le bilinguisme (dans le sens usuel de bi- et plurilinguisme) domine au niveau aussi bien des individus que des communautés, et qu'il est le plus souvent de nature oral-oral, si ce n'est oral-écrit, dans le cas des personnes scolarisées. Ces cas de figure, où on apprend deux ou plus de deux langues oralement, sont peu décrits dans les recherches, ce qui rend parfois difficile une application des théories en éducation bilingue, notamment pour ce qui concerne le type d'enseignement et le niveau requis des compétences linguistiques et cognitives en L1 et L2.

Au contexte d'oralité s'ajoute celui d'exoglossie: la plupart des pays au sud du Sahara ont gardé comme langue officielle et langue d'enseignement celle des

\* Je remercie le Conseil National de Recherches et d'Enseignement pour le Développement en Norvège (NUFU), de son soutien financier au projet de coopération Mali-Norvège: "Recherches concernant l'intégration des langues nationales dans le système éducatif au Mali" (1996-2000).

<sup>1</sup>Dans le sens de langue endogène au pays, jouissant d'une reconnaissance politique sans être langue officielle.

<sup>2</sup> Ici définie comme éducation monolingue dans une langue étrangère ou éducation dans deux (ou plus de deux) langues.

anciens colonisateurs: anglais, français, portugais, espagnol - langues exogènes qui, en principe, ne sont la langue maternelle<sup>3</sup> de personne et ne sont parlées que par des minorités privilégiées. Les termes de langue majoritaire et minoritaire, communément employés aussi dans le sens de langues dominante et dominée<sup>4</sup>, sont impropres dans ce contexte, où la langue dominante est minoritaire et, de surcroît, détient le rôle d'"immigré" normalement dévolu aux langues dominées.

Malgré les traits communs d'oralité et d'exoglossie, les différents pays africains ont chacun des situations sociolinguistiques particulières. Je commencerai donc par une présentation de la situation au Mali, vue en rapport avec celle d'autres pays plurilingues en Afrique ou ailleurs. La majeure partie de cet article sera ensuite consacrée à une discussion des principaux types de programmes bilingues tels qu'ils sont définis par les chercheurs et tels qu'ils se présentent sur le terrain. Je terminerai, enfin, par l'examen d'un certain nombre de concepts employés dans les études sur l'éducation bilingue pour voir à quel degré ils sont pertinents pour le contexte malien.

### 2 SITUATION SOCIOLINGUISTIQUE DU MALI<sup>5</sup>

Au Mali, la langue officielle est donc une langue dominante et minoritaire, le français, parlée par environ 5 à 10 % de la population comme langue étrangère ou langue seconde<sup>6</sup>. La langue majoritaire, le bambara, est parlée ou comprise par environ 80 %, comme langue maternelle (environ 40 %)<sup>7</sup> ou langue véhiculaire, surtout dans le sud du pays et dans les centres urbains. De plus, le bambara progresse comme langue véhiculaire (Barry 1990, Canut 1996a,b) et même comme langue vernaculaire, qu'il s'agisse de locuteurs d'une langue apparentée comme le malinké (Canut et Keita 1994) ou de langues distinctes comme le minyanka (Dombrowsky 1994). On trouve, enfin, dans le pays, une vingtaine de

<sup>3</sup>Langue(s) apprise(s) la (les) première(s).

<sup>4</sup> "Langue majoritaire: langue utilisée par un groupe socio-économique dominant de la communauté, ou langue qui a reçu un statut politique ou culturel supérieur à celui des autres langues de la communauté. [...] Langue minoritaire: langue utilisée par un groupe qui est dans une position de hiérarchie sociale inférieure ou encore langue qui a un statut politique ou culturel inférieur à celui d'une autre langue de la communauté" (Hamers et Blanc 1983:454).

<sup>5</sup> Aperçu fondé sur Barry 1990, Calvet 1981, Canut 1996a,b, Canut et Dumestre 1993, Chaudenson 1989, Cissé 1991, CONFEMEN 1986, Dumestre 1993a,b, 1994, *Etat de la francophonie dans le monde* 1997 et Ouane 1978, 1986.

<sup>6</sup>"Langue étrangère: seconde langue (troisième, etc. ...) apprise qui n'est pas utilisée par l'ensemble ou une partie de la communauté où l'apprenant vit. [...] Langue seconde: deuxième langue apprise par un individu après l'acquisition de la langue première ou maternelle" (Hamers et Blanc 1983:453-4).

<sup>7</sup>Tout chiffre concernant les communautés linguistiques au Mali sont sujet à caution, les recensements de 1976 et de 1987 étant incomplets sur ce sujet.

langues régionales et locales<sup>8</sup>. Une dizaine de ces langues sont sous-régionales ou supranationales, c'est-à-dire parlées dans d'autres Etats de l'Afrique de l'Ouest. Dix langues ont reçu le statut de langues nationales en 1967: bambara, peul, tamasheq, bobo, bozo, dogon, sénoufo, minyanka et soninké, auxquelles se sont ajoutées, en 1996, les langues malinké, khassonké et hassanya (maure)<sup>9</sup>, portant le nombre de langues nationales à treize. Toutes possèdent un alphabet, certaines aussi des descriptions lexicales et grammaticales, mais elles sont par ailleurs d'usage et de diffusion très différents. Le statut ne fait cependant aucune différence entre elles, les autorités ménageant ainsi d'éventuelles susceptibilités ethniques ou linguistiques.

Selon le modèle de Ferguson (1959), on peut dire qu'il y a une situation de diglossie entre le français, variante haute (H) et les langues africaines, variantes basses (B). L'opposition diglossique H-B est, au Mali, comme c'est le plus souvent le cas, doublée de celle écrit-oral, le français étant associé à la sphère de l'écriture et les langues africaines à celle de l'oralité. Cela vaut même pour le bambara, qui pourtant possède un certain nombre de textes écrits (CONFEMEN 1986, Dumestre 1993a,b). Ce qui distingue le Mali et d'une manière générale l'Afrique subsaharienne de bien d'autres pays ou régions diglossiques du monde, est d'une part la grande proportion d'analphabètes et d'autre part la situation d'exoglossie. L'importance du domaine oral par rapport au domaine écrit rend ainsi la distance entre H et B particulièrement grande et l'accès à H et l'intégration à sa culture plus difficiles que dans les sociétés où H et B sont apparentées (arabe classique/dialectal) ou écrites toutes deux (grec classique/moderne).

Un autre trait distinctif des pays subsahariens est le bilinguisme (ici dans le sens de plurilinguisme) généralisé des populations. Parler une langue locale, une langue régionale et une langue internationale est ainsi fait courant, comme l'est aussi le fait de parler plus de deux ou plus de deux langues endogènes. Au Mali, où le bambara détient une position intermédiaire entre le français et les autres langues nationales, on peut parler d'une situation de triglossie, le bambara ayant le statut B vis-à-vis du français et H vis-à-vis des langues régionales et locales (position qu'on peut rapprocher de celle du swahili en Tanzanie, cf. Abdulaziz-

<sup>8</sup> L'approximation vient d'une part de ce que la frontière entre langues et dialectes est flottante, d'autre part de ce que l'inventaire des langues est encore inachevé.

<sup>9</sup> Par le Décret no 85 PG/RM du 26 mai 1967, modifié en 1996 (Canut 1996b:56) par le Décret 159 (information de N'do Cissé). Les informations sur ce point varient par ailleurs légèrement: selon Dumestre (1994b), il s'agit de neuf langues: bambara, bozo, dogon, fulfulde, minyanka, sénoufo, songhay, soninké et tamasheq. Neuf langues font, d'autre part, l'objet de recherches à la DNAFLA: bambara, bobo (ou bomu), bozo, dogon, fulfulde, sénoufo-minyanka (ou syènarà-mamara), songhay, soninké et tamasheq (Cissé 1991; c'est moi qui standardise les noms locaux des langues). Comme on le voit, cette liste ajoute à la première le bobo et classe le sénoufo et le minyanka comme un ensemble. Enfin, selon Barry (1990), douze langues possédant un code orthographique (il ne précise pas lesquelles) font l'objet de campagnes d'alphabétisation.

Mklifi 1978, cité in Romaine 1995:35; cf. aussi Calvet 1981 et Dumestre 1994a,b).

On peut même, au Mali, parler de continuum diglossique ou de diglossie enchâssée, car plusieurs langues régionales fonctionnent à leur tour comme H vis-à-vis des langues locales, comme par exemple le fulfulde vis-à-vis du dogon<sup>10</sup>. En adaptant la classification de Fishman (1967), qui place la diglossie au niveau communautaire et le bilinguisme au niveau individuel, on peut ainsi dire qu'il y a, d'une part, diglossie avec bilinguisme entre le français et les langues africaines<sup>11</sup>, restreinte à l'élite et doublée d'une opposition écrit-oral. Il y a, d'autre part, plusieurs diglossies avec bilinguisme entre langues régionales et langues locales, ces dernières étant normalement de nature oral-oral. S'y ajoutent une myriade de bilinguismes de deux ou plus de deux langues en fonction des lieux et de l'itinéraire de chaque personne.

Selon la typologie des communautés plurilingues de Kloss (1966), un facteur décisif en est le nombre de communautés linguistiques (délimitées à celles qui comptent au moins 4 % de la population). Le type A est monolingue (exemple: le Portugal), le type B comprend deux ou trois langues (la Suisse)<sup>12</sup> et le type C plus de trois communautés linguistiques (l'Inde). C'est au type C qu'appartient le Mali<sup>13</sup>. Dans ce genre de société, écrit Kloss, toutes les langues ne peuvent avoir le même statut, même l'aménagement de trois langues, comme en Suisse, s'avérant difficile dans la pratique. Pour éviter les conflits internes qui s'ensuivraient s'ils privilégiaient une seule langue endogène, les pays plurilingues de type C choisissent normalement de donner le statut de langue officielle soit à deux langues endogènes, comme au Pakistan (urdu et bengali)<sup>14</sup>, soit à une langue exogène, comme en Afrique subsaharienne. Ces deux solutions

<sup>10</sup> Au Mali, trois langues nationales outre le bambara sont véhiculaires dans leurs régions: le fulfulde au centre du pays et le songhay et le tamasheq au Nord.

<sup>11</sup> En fait, c'est surtout le bambara qui entre dans cette relation, les locuteurs des langues locales passant en général par le bambara pour apprendre le français (Dumestre 1994b). La diglossie français-langues locales ou régionales est ainsi peu fréquente, sauf pour le songhay et à un certain degré le tamasheq et le peul, les locuteurs de ces langues faisant preuve d'une certaine résistance au bambara, à l'encontre des autres communautés linguistiques au Mali (Canut 1996b).

<sup>12</sup> Le romanche ne compte que 1 % des locuteurs.

<sup>13</sup> Le nombre ou le pourcentage de locuteurs des communautés linguistiques au Mali étant incertains, les estimations varient. Voici, à titre d'exemples, celle du CONFEMEN (1986), fondée sur le recensement de 1976 (6,4 mill. habitants): bambara: 2,4 mill., fulfulde: 875.000, dogon: 500.000, sénoufo-minyanka: 500.000, soninké: 500.000, songhay: 450.000, maure: 150.000, tamasheq: 110.000, bozo: 50.000, et celle de Cissé (1990), fondée sur le recensement de 1987 (7.620.225 habitants): bambara: 1.800.000, fulfulde: 1.000.000, sénoufo-minyanka: 800.000, soninké: 800.000, songhay: 700.000, dogon: 600.000, tamasheq: 600.000, bobo: 300.000 et bozo: 200.000. On estime aujourd'hui la population à 8 ou 9 millions d'habitants.

<sup>14</sup> Actuellement, urdu et anglais.

se combinent, comme en Inde, qui a choisi comme langues officielles deux langues dont l'une est endogène et l'autre exogène (anglais et hindi), ou au Cameroun, qui a donné ce statut à deux langues exogènes (anglais et français)<sup>15</sup>. La solution selon laquelle on donnerait à toutes les langues régionales ou locales le statut de langue officielle est considérée par Kloss comme purement hypothétique. Dans les pays de type C, il faut d'après lui choisir une seule ou deux langues. Il reconnaît la discrimination inhérente à cette solution, mais la trouve à la fois inévitable et justifiable.

Selon cette typologie, il faudrait donc s'attendre à ce que le français garde son statut de langue officielle au Mali, éventuellement en partage avec le bambara. Cependant, parmi les linguistes et hommes politiques maliens, aucun n'a, à ma connaissance, explicitement proposé de donner au bambara le statut de langue officielle, avec ou sans le français. N'do Cissé suggère toutefois de donner ce statut à "une ou des langues nationales" car, dit-il, "tant que le français restera la seule langue officielle, les langues nationales seront toujours en position minoritaire" (Cissé 1990:190). Adama Ouane pose le problème avec encore plus d'acuité, bien que, comme Cissé, il soit vague en ce qui concerne la ou les langues à favoriser:

Entre les deux positions extrêmes dont une serait en faveur de l'utilisation de toutes les langues, ce qui est financièrement et pratiquement impossible et l'autre pour l'imposition d'une langue (souvent étrangère), ce qui est culturellement et politiquement inacceptable, il existe une alternative consistant à tenir compte de l'évolution et du dynamisme de la situation linguistique pour aboutir à un bilinguisme (ou plus) modulé et gradué dans lequel l'accent est mis sur quelques langues, sans pour autant négliger le développement des autres.

On aboutit ainsi à l'introduction progressive et rapide des langues maternelles dans l'éducation et la vie de tous les jours (Ouane 1986:34).

La solution qui consiste à privilégier quelques langues importantes correspond à la thèse défendue par le linguiste français Robert Chaudenson:

[...] la coexistence de plusieurs langues entraîne *inévitablement* l'inégalité entre elles et, pour prendre le cas le plus simple, *domination de l'une sur les autres*. La bonne politique est non pas celle qui prétend établir une totale égalité, parfaitement utopique sociolinguistiquement et économiquement, mais celle qui, par l'observation et la mise en évidence des dynamiques sociales, favorise l'aménagement de celle qui s'impose en vue des fonctions qu'elle doit remplir, tout en assurant une gestion du

<sup>15</sup> Plusieurs pays africains dits francophones outre le Cameroun sont officiellement bilingues: le Burundi: français-kirundi; la République centrafricaine: français-sango; le Rwanda: français-kinyarwanda; le Tchad: français-arabe. Un de ces pays, la Mauritanie, a comme langue officielle l'arabe. (*Etat de la francophonie dans le monde* 1997:357-358). La plupart des pays africains "francophones" gardent pourtant, à l'instar du Mali, le français comme seule langue officielle.

plurilinguisme qui permette aux autres langues de conserver une partie de l'espace linguistique (Chaudenson 1989:107, c'est l'auteur qui souligne).

Cependant, le linguiste malien le plus représentatif du point de vue officiel me semble être Abdoulaye Barry, qui met en garde contre un "décret intempestif" qui viendrait "réchauffer" la guerre "froide" (Barry 1990:206). La Constitution de 1992 déclare en effet que "le peuple souverain du Mali proclame sa détermination à défendre la diversité culturelle et linguistique de la communauté nationale" (cité in *Etat de la francophonie dans le monde* 1997:363). Aussi les autorités ont-elles à maintes reprises, depuis l'indépendance en 1960, exprimé le souhait de voir toutes les langues nationales revalorisées, développées et introduites à l'école (cf. les décrets de 1962, 1968, 1970 et le rapport du Séminaire National sur l'Education de 1978 (CONFEMEN 1986:207, Rép. du Mali, Comm. Nat. 1995:22).

Revenons, pour terminer, à la typologie de Kloss. Riche de réflexions, y compris sur l'Afrique, cette typologie ignore toutefois le paramètre de l'oralité. A propos du bilinguisme dans les pays africains, Kloss fait ainsi mention de celui des lettrés seulement (Kloss 1966:140, 143), soulignant par ailleurs la nécessité d'avoir pour langue officielle une langue "comprise par les citoyens lettrés" (Kloss 1966:136)<sup>16</sup> - ce qui dans la plupart de ces pays implique une langue européenne.

Le type de société plurilingue auquel appartient le Mali, et l'hésitation, voire le refus des autorités à reconnaître la langue majoritaire comme langue officielle à côté du français, indiquent donc que le français restera longtemps encore seule langue officielle et que les treize langues nationales reconnues comme telles seront maintenues dans leur position statutaire secondaire, avec pour conséquence un fort déséquilibre entre le statut et l'usage des langues en vigueur sur le terrain. Comme le constate Calvet (1981:172): "face à cette force des habitudes et de la rationalité économique et politique, l'absence de choix est un choix".

Il est donc probable que le médium d'enseignement dominant restera le français, comme dans bien d'autres pays africains dits francophones<sup>17</sup>, malgré la

<sup>16</sup> C'est moi qui traduis. Désormais, toutes les traductions de l'anglais sont de moi (I.S.).

<sup>17</sup> Et pourtant, la situation sociolinguistique du Mali paraît simple par rapport à celle de certains autres pays africains, qui possèdent un très grand nombre de langues sans avoir de langue majoritaire: la Côte d'Ivoire, représentant "un cas "moyen" de plurilinguisme" (Chaudenson 1989:109) a environ 60 langues, le Cameroun environ 185 (Ouane 1986:30) ou plus (Chaudenson 1989:109) et le Zaïre 221 (Chaudenson 1989:161). Les pays "francophones" où aucune langue majoritaire ne s'impose vraiment sont, outre ces trois pays, le Bénin, le Burkina Faso, le Congo, la Guinée, le Tchad et le Togo (Chaudenson 1989:62). Le nombre d'Etats linguistiquement hétérogènes mais possédant une langue dominante au niveau national (démographiquement ou sociologiquement) est d'autre part réduit: outre le Mali, il s'agit du Gabon (fang), de la Mauritanie (arabe), du Niger (haoussa), de la RCA (sango) et du

décision en 1994 d'introduire les langues nationales. Il est toutefois probable aussi que les langues nationales garderont une certaine position dans l'enseignement primaire. Examinons donc maintenant les possibilités de coexistence entre le français et les langues nationales, en partant des types d'éducation bilingue identifiés par les chercheurs, rapprochant par la suite ces types de ceux en vigueur au Mali.

### 3 TYPES D'ÉDUCATION BILINGUE

#### 3.1 TYPOLOGIES GÉNÉRALES

Selon des ouvrages généraux comme Hamers et Blanc (1989:187-214), Romaine (1995:242-47) et Baker (1996:172-196), différentes typologies ont été proposées pour l'éducation bilingue. Fondées sur des critères qui souvent se recoupent, elles sont plus ou moins détaillées, celle de Mackey (1976) comprenant 90, celle de Skutnabb-Kangas (1981) sept et celle de Hornberger (1991) trois catégories - pour ne mentionner que ces exemples souvent cités.

Mackey (1976:116-95) part de l'emploi de la langue dans quatre domaines: le pays, la région, l'école et le foyer et arrive ainsi à neuf types de contexte sociolinguistique de l'éducation. Définissant ensuite trois types de politique linguistique (bilinguisme national, communautaire et individuel), il distingue l'organisation de l'enseignement bilingue dans trois domaines: à l'école (données démographiques et linguistiques, problèmes administratifs et types de programmes), dans la classe (enseignant, matériel et élève) et au foyer (uni- ou bi(pluri)lingue). Aux types de programmes, il applique divers critères organisés en dichotomies, comme l'emploi unique ou double des langues (U/D); le maintien ou le transfert (M/T) des langues; le transfert pouvant être graduel ou complet (brusque) (G/C); l'orientation du programme, qui peut tendre vers l'assimilation à la culture dominante ou vers l'intégration d'une langue qui renaît (irrédentisme) (A/I); la distribution des langues, qui peut être différente (inégaie) ou égale (D/E). Cette grille donne dix différents types de programmes bilingues. Comme le constate Mackey, "chacun des neuf contextes sociolinguistiques se combinant à chacun des dix types d'organisation du programme, cela aboutit à 90 différents types d'organisation de l'enseignement bilingue." (p. 165).

A cette grille s'ajoute celles de la classe et du foyer. L'application du programme en classe ouvre ainsi de nouvelles possibilités: emploi de la langue x, y ou les deux, emploi oral ou écrit des langues (6 possibilités); matériel pédagogique écrit ou oral en x, y ou les deux (8 possibilités); les langues employées par l'élève au foyer: x, y, les deux ou aucune des deux, usage oral et/ou écrit de x et/ou y (9 possibilités). "Pour mettre en vigueur un seul programme, écrit Mackey, il existe une quarantaine de types de classes possibles" (p. 175). Et, en

combinant toutes ces possibilités (contextes sociolinguistiques, types de programmes et types de classe), Mackey arrive à plus de trois mille possibilités!

Or, il reconnaît que, même "avec toutes ces situations possibles, il est fort douteux que des expériences touchant une seule situation, quel que soit l'échantillon, permettent de généraliser quoi que ce soit sur les effets de l'éducation bilingue" (pp. 178-179). C'est en effet ce que l'on constate entre autres pour le Mali, où non seulement l'école classique tombe en dehors de la grille des dix types de programmes (qui présuppose que l'enseignement commence dans une langue locale), mais où le contexte d'oralité n'intervient qu'indirectement (en tant qu'usage oral/écrit en classe et au foyer, mais pas en tant que caractéristique du contexte sociolinguistique).

Le classement de Mackey est actuellement considéré comme peu opératoire parce que trop détaillé et en même temps manquant d'une certaine rigueur scientifique. Il n'empêche qu'il contient de nombreuses observations et distinctions utiles.

Skutnabb-Kangas (1981:125-135) établit sept types de programmes scolaires. Les critères de départ sont au nombre de trois: la langue d'instruction (majoritaire/minoritaire dans le sens de langue dominante/dominée), le but social et le but linguistique de l'enseignement.

1) L'enseignement usuel ("mainstream") se sert de la langue majoritaire comme langue d'instruction et vise le monolinguisme des enfants de la majorité. Ce type est courant dans des pays linguistiquement homogènes, surtout ceux qui possèdent une langue "internationale" comme l'anglais ou le français, mais pas uniquement: c'est le type le plus répandu aussi dans les pays scandinaves.

2) La submersion désigne un programme qui, comme le premier, se sert de la langue majoritaire et vise le monolinguisme, mais qui touche les minorités et qui vise leur assimilation. C'est donc une définition culturelle et non structurelle, s'appliquant à des programmes de sociétés qui s'opposent au pluralisme culturel. La submersion a pour effet de maintenir le *statu quo* des groupes, ceux qui réussissent s'assimilant aux valeurs de la majorité et ceux qui échouent succombant au sentiment de "culpabilité de la victime". C'est le type de programme le plus courant et en même temps le moins performant pour les minorités, fabriquant un grand nombre de "perdants" au niveau tant scolaire qu'humain.

3) La ségrégation désigne des programmes monolingues dans la langue minoritaire, avec pour but soit l'apartheid, comme [jadis] dans les bantoustans en Afrique du Sud, soit la non intégration des immigrés, qu'on peut ainsi rapatrier sans problèmes linguistiques.

4) L'abri linguistique est l'enseignement monolingue dans la langue minoritaire pendant les premières années de la scolarité, éventuellement pendant toute la scolarité obligatoire de l'enfant, la langue majoritaire étant enseignée comme langue seconde. L'abri linguistique vise le maintien de la L1 de l'enfant et fonctionne normalement bien, par exemple en Finlande, où la minorité suédoise peut faire toute sa scolarité en suédois, ou les écoles francophones dans la partie anglophone du Canada. Ce type peut refléter la puissance d'antan de la commu-



nauté en question, comme c'est le cas des Suédois en Finlande, ou revitaliser une langue, comme l'ukrainien au Canada.

5) L'immersion est une invention canadienne qui a connu un grand succès. Son but est instrumental et non identitaire: certains parents de la langue majoritaire (l'anglais) choisissent de mettre leurs enfants dans une école où le médium d'enseignement est la langue minoritaire (le français), non pour les intégrer, mais pour qu'ils réussissent dans la société, le bilinguisme représentant des avantages sur le marché du travail. Leur L1 est soutenu par son statut majoritaire.

6) La transition consiste à se servir de L1, minoritaire, comme médium dans un premier temps, passant à L2, majoritaire, quand on juge le niveau des enfants suffisant pour suivre l'enseignement usuel. Le but en est l'assimilation culturelle et linguistique, bien qu'on prétende parfois que c'est le bilinguisme. En réalité, peu d'efforts sont normalement faits pour que les élèves atteignent le niveau de locuteur natif dans L1. De plus, l'évaluation des compétences en L2, et donc du moment propice de la transition, étant souvent superficielle, le risque existe de produire des perdants comme dans la submersion. Pour savoir s'il y a une réelle volonté de favoriser le bilinguisme, il faut, entre autres, déterminer si l'enseignement en L1 minoritaire est obligatoire ou facultatif, connaître le nombre d'heures assignées aux deux langues, les conditions de travail et la formation des enseignants des deux langues ainsi que leur statut, et aussi les moyens économiques alloués à chaque langue. Il faut enfin examiner le statut des langues dans la communication, tant dans la salle de classe qu'avec les parents, le milieu ambiant et les autorités. Si cet examen révèle des inégalités, il est fort probable que le but est le monolinguisme plutôt que le bilinguisme. Selon l'auteur, cela devrait entraîner une compensation dans l'enseignement de la langue de statut inférieur. Les enfants de la langue majoritaire apprendront de toutes façons cette langue.

7) Le bilinguisme utopique, enfin, est le seul qui vise des compétences égales et bien développées dans les deux langues. C'est un modèle qui s'applique surtout à deux langues de statut égal ou semblable, touchant souvent, mais pas nécessairement, des élèves de milieux privilégiés ayant déjà terminé les cours élémentaires.

En conclusion, l'auteur juge les modèles 1 à 3 (enseignement usuel, submersion, ségrégation) plus 6 (transition), dangereux pour le développement de l'individu de langue minoritaire, alors que les modèles 4, 5 et 7 (abri linguistique, immersion et bilinguisme utopique), qui visent le bilinguisme, offrent les meilleures possibilités à l'enfant.

Comme on le voit, cette typologie est, comme celle de Mackey, instructive mais faite pour d'autres contextes.

Hornberger (1991), enfin, souligne l'importance de distinguer modèles et programmes: les modèles, de nature plus abstraite que les programmes, sont définis en fonction des buts linguistique, culturel et social, et les programmes en fonction de caractéristiques contextuelles (externes à l'école) et structurelles (internes à l'école).

Elle définit ainsi trois types de modèles: 1) La transition vise le passage de L1 à L2, l'assimilation à la culture majoritaire et l'insertion sociale des minorités dans la nation. L'enseignement en L1 compense – temporairement – les manques de connaissances en L2. 2) Le maintien vise le pluralisme à travers le maintien et la protection de L1 ainsi que la confortation de l'identité ethnique et l'affirmation des droits de l'homme. 3) L'enrichissement, enfin, vise aussi le pluralisme culturel, à travers non seulement le maintien mais aussi le développement et l'expansion des langues minoritaires, et l'autonomie des différents groupes culturels, intégrés dans la nation.

Chacun de ces modèles peut être réalisé par le biais de différents types de programmes: 1) Les facteurs contextuels sont regroupés en deux: élèves et enseignants. Les facteurs concernant l'élève comprennent entre autres le nombre d'élèves, leur stabilité (départs/arrivées) et leur statut linguistique et socioéconomique, alors que pour les enseignants on considère leur appartenance ethnique, degré de bilinguisme, formation et rôle en classe. 2) Les facteurs structurels comprennent le type d'enseignement bilingue (touchant l'école entière ou visant certains classes ou groupes ...), le programme scolaire, la répartition des langues selon le programme (par année, par moyen (oral/écrit) et par matière), et l'usage préconisé des langues en classe: alternatif, mélangé ou selon des fonctions définies (actes de langage, matières enseignées ...).

Bien que l'oralité et l'exoglossie soient toujours absentes des types de contexte envisagés, la distinction de Hornberger entre buts sociaux et linguistiques d'une part et traits contextuels et structurels de l'autre me semble utile et sera appliquée dans la description qui suit des principaux types d'écoles au Mali: l'école classique, l'école expérimentale et la pédagogie convergente<sup>18</sup>, la première, monolingue en L2, se distinguant des deux dernières, où L1 et L2 servent toutes deux de médium d'enseignement selon des modalités différentes.

### 3.2 L'ÉCOLE CLASSIQUE

Le type d'école dominant au Mali est l'école dite classique, héritée de l'époque coloniale. Elle offre une éducation monolingue en L2, le français servant de matière et de médium d'enseignement dès la première année. On discutera ici si ce type d'enseignement équivaut à un programme d'enseignement usuel, un programme d'immersion ou un programme de submersion, ou s'il faut le définir en dehors de ces types.

L'enseignement usuel du Mali est, dans l'acception commune du terme usuel, l'école classique. Dans les études sur l'éducation bilingue, le terme prend un sens précis: l'enseignement en L1 pour la majorité des enfants. Le français

<sup>18</sup> Les médersas, bien que dispensant un enseignement bilingue en arabe-langues africaines, ne seront pas prises en compte ici, cet article se basant sur un projet de recherche concernant les rapports entre le français et les langues africaines.

n'étant la L1 de personne au Mali, le terme et le type de programme se présentent ici comme contradictoires.

Les conditions de l'immersion sont en partie satisfaites: l'apprentissage du français est vu comme un enrichissement ou plutôt comme un instrument de réussite sociale par la plupart des Maliens. La L1 des enfants est ici protégée non par son statut, mais par l'exoglossie, l'usage du français étant plus ou moins restreint à la salle de classe (le temps est révolu où on était puni de parler la langue locale dans la cour). D'autres conditions caractéristiques de l'immersion canadienne ne sont pourtant pas présentes, comme celle du libre choix des parents: l'école classique est le type quasi exclusif du Mali et les écoles bilingues en français et langues nationales ne viennent normalement pas en complément mais en substitut de l'école classique. Le statut des langues n'est pas non plus comparable: au Canada, il s'agit de deux langues de prestige, fait que l'on considère essentiel pour la réussite de ce modèle dit d'"enrichissement". Comme, de plus, le but reste l'assimilation à la langue et, en partie, aux valeurs françaises, l'école classique ne peut être considérée comme un programme d'immersion ou un modèle d'enrichissement.

La contrainte quant au choix d'école, le statut inégal des langues et l'assimilation culturelle et sociale inhérente à l'enseignement suggèrent en fait la parenté de l'école classique avec la submersion. Y contribue aussi l'incongruité linguistique ("linguistic mismatch") entre la langue de la famille et celle de l'école. Au Mali, cette incongruité est accentuée par l'oralité ambiante de la communauté. Ce double handicap empêche la plupart des parents de participer aux activités scolaires de leurs enfants. Heath (1983, cité in Romaine 1995:277) a montré l'importance de ce facteur, surtout en ce qui touche à l'alphabétisme ("literacy"). Cependant, à l'encontre de ce qui est le cas des immigrés ou des minorités linguistiques, l'enfant n'est jamais "submergé" par la langue dominante. Les langues maternelles des enfants ne sont pas non plus menacées d'extinction ou de recul du fait de cette scolarisation: leur domaine oral reste intact, couvrant la grande majorité des fonctions linguistiques. Ces faits constituent en même temps l'un des obstacles majeurs à l'apprentissage du français.

On peut donc conclure que l'école classique ne correspond ni à l'enseignement usuel, ni à l'immersion, ni à la submersion. Reposant sur une forte incongruité linguistique, accentuée par l'oralité ambiante, cette école est comme un îlot sans ponts que ni la langue française, ni l'écriture, ni le contenu de l'enseignement ne relie au pays. Les facteurs positifs relevés ne suffisent pas à y remédier: l'attitude positive des populations vis-à-vis de l'apprentissage du français ne les rend pas à même d'aider leurs enfants, tandis que la vitalité des langues nationales, positive pour l'identité des enfants, empêche l'apprentissage de L2.

### 3.3 L'ÉCOLE EXPÉRIMENTALE<sup>19</sup>

L'échec de l'école classique a été dénoncé à maintes reprises par les autorités, qui ont appelé de leurs vœux un enseignement plus proche des populations. La réforme concernant le médium d'instruction s'est cependant fait attendre et ce n'est qu'en 1979, après de nombreuses déclarations en faveur des langues nationales, que les quatre premières écoles dites expérimentales, toutes bambarphones, ont été créées<sup>20</sup>. Le succès initial de ces écoles: moins de redoublements et d'abandons et des résultats plus performants à l'examen de fin de premier cycle (6 ans), a encouragé les autorités à étendre l'expérimentation. En 1990 elle comprenait 104 écoles: 83 en bambara, 6 en fulfulde, 6 en songhay et 9 en tamasheq (Hutchison et al. 1990:6) et, en 1992-93, 109 écoles, comptant 502 classes. Comme cela ne constitue qu'environ 5 % des effectifs du premier cycle fondamental (Rép. du Mali, Min. de l'Educ. de Base 1994b:5)<sup>21</sup>, force est de constater la place marginale de l'école expérimentale dans le système éducatif du Mali.

La décision, en 1994, de généraliser l'éducation bilingue justifie néanmoins une discussion détaillée de son expression première qui, bien qu'elle soit destinée à disparaître, continue à fonctionner parallèlement avec la pédagogie convergente<sup>22</sup>.

Un commentaire s'impose d'abord sur le choix des langues: le bambara, le fulfulde, le songhay et le tamasheq. Ce choix a été d'ordre pragmatique, selon les autorités: "Ces quatre langues ont été choisies en raison de leur niveau d'instrumentation à la période du démarrage de l'expérimentation" (Rép. du Mali, Comm. Nat. 1995:27). Or, à l'origine de cette instrumentation (de qualité inégale pour les quatre langues) s'est trouvée une décision politique: celle faite en 1967 de leur conférer le statut de langues nationales et de les doter d'un alpha-

<sup>19</sup> Aussi dite école expérimentale 1e génération.

<sup>20</sup> Kossa et N'djifina dans la région de Koulikoro près de Bamako, Banakoroni et Zanabougou dans la région de Ségou.

<sup>21</sup> Les chiffres et les informations varient légèrement selon les sources. Selon un document plus récent, il y avait, en 1988-89, 78 écoles expérimentales, réparties entre 59 écoles en bambara, 6 en fulfulde et 13 en songhay et tamasheq (République du Mali, Comm. Nat. 1995:23). L'extension continua jusqu'en 1991, année où on recommanda de limiter l'expérimentation aux 108 écoles existantes. En 1993, il y avait donc toujours 108 écoles en langues nationales, parmi les 1653 écoles que comptait le premier cycle. 88 de ces écoles pratiquaient le bambara, 6 le fulfulde, 6 le songhay et 6 le tamasheq. Gérard (1992:307) ne fait état que de 88 "établissements primaires" et ne précise pas les langues qui entrent dans l'enseignement. Selon Canut et Dumestre (1993:222), il y avait 114 écoles expérimentales, dont 93 en bambara.

<sup>22</sup> Dans la région de Ségou, par exemple, il y a, en 1997, parmi les 489 écoles, 281 écoles classiques, 82 écoles communautaires (où la communauté décide du médium d'instruction qui, le plus souvent, est le français), 71 médersas, 38 de pédagogie convergente et 17 écoles expérimentales (information de la Direction Régionale de l'Éducation de Ségou, Inspection de Ségou I.)

bet. La sélection de ces quatre langues au détriment de la quinzaine d'autres langues sur le terrain s'est à son tour faite en fonction du nombre de locuteurs, notamment en ce qui concerne le bambara et le fulfulde, mais aussi en fonction de la véhicularité des langues et leur distribution géographique. (Le songhay et le tamasheq comptent ainsi moins de locuteurs que d'autres langues du terroir comme le soninké et le sénoufo-minyanka, cf. ci-dessus.)

Le but culturel et social déclaré de ce programme est la revalorisation et le développement de la culture et des langues de la nation, intention qui correspond à celle des programmes de maintien ou d'abri linguistique:

La philosophie de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement formel est soutenue (sic) par les idées fortes suivantes;

- la promotion des langues nationales;
- la revalorisation du patrimoine culturel, les langues étant le support de la culture (Rép. du Mali, Comm. Nat. 1995:24-25).

Le but linguistique n'est pas explicitement formulé dans ce document, mais il ressort du Rapport du Séminaire sur l'Education de décembre 1978 (cité in Gérard 1992:307), que c'est le bilinguisme fonctionnel<sup>23</sup>. Or, ce type de bilinguisme et la justification instrumentale de son introduction suggèrent qu'il s'agit plutôt d'un programme de transition:

[...] l'expérimentation en langues nationales avait pour but, la résolution de deux graves problèmes du système éducatif malien, à savoir la forte déperdition scolaire et l'inadaptation de l'école aux réalités du milieu des apprenants (Rép. du Mali, Comm. Nat. 1995:25).

Que le programme de l'école expérimentale soit identique à celui de l'école classique<sup>24</sup> soutient cette hypothèse:

La stratégie malienne a été de transposer dans les écoles expérimentales les programmes officiels en français en vigueur dans les écoles classiques (Rép. du Mali, Comm. Nat. 1995:27).

Les examens de fin de premier cycle de l'école fondamentale s'inscrivent dans la même logique, étant faits uniquement en et sur le français, sans évaluation des compétences en langues nationales<sup>25</sup>:

<sup>23</sup> Terme non défini dans ce document, ni dans les autres documents que j'ai pu consulter. Il semble toutefois correspondre à celui de bilinguisme diglossique: "Etat de bilinguisme (individuel ou sociétal) dans lequel deux langues sont présentes mais utilisées de façon complémentaire" (Hamers et Blanc 1983:448).

<sup>24</sup> Rép. du Mali, Min. de l'Educ. de Base, IPN 1994: *Programme du premier cycle de l'enseignement fondamental*.

<sup>25</sup> La région de Ségou a toutefois introduit un système d'évaluation pour les écoles expérimentales qui prend en compte les compétences en langues nationales et

La structure du système d'examens aujourd'hui fait que l'enseignant, l'école, et le programme sont obligatoirement liés à la L2. Tout ce système se sent donc obligé d'offrir à l'enfant dans le premier cycle, les mêmes éléments qu'offre le programme classique (Hutchison et al. 1990:9).

Malgré la volonté déclarée, entre autres dans la Constitution, de protéger et promouvoir le pluralisme linguistique, le rôle encore modeste des programmes bilingues et l'idéologie qui les sous-tend d'après les documents issus de ces mêmes autorités, font ressortir qu'au lieu de choisir le modèle de maintien ou d'enrichissement, qui correspondrait à ces buts, on a introduit le modèle de transition, dont le but est d'asseoir la maîtrise du français à l'aide des langues nationales.

Mais la contradiction ne s'arrête pas là. En considérant les facteurs contextuels, on constate, comme pour l'école classique, que les conditions linguistiques et socioéconomiques des élèves constituent des barrières presque infranchissables pour obtenir l'assimilation à la langue dominante. L'effectif des classes en est une autre: à Ségou, on trouve actuellement environ 100 élèves dans les classes à simple vacation et entre 60 et 70 élèves dans les classes à double vacation.

La formation des enseignants en langues nationales ne permettrait d'ailleurs pas de développer des modèles de maintien ou d'enrichissement. Il n'y a ainsi aucune formation initiale spécifique pour l'enseignement en langues nationales et, depuis 1986, même pas un recyclage des maîtres des écoles expérimentales<sup>26</sup>. Ce recyclage consistait, autrefois, à "leur apprendre les règles de transcription et de grammaire", toutefois sans "initiation méthodologique à l'utilisation des langues nationales pour la transmission des connaissances, la pédagogie utilisée dans les écoles en langues nationales étant la même que dans les écoles classiques" (Rép. du Mali, Comm. Nat. 1995:28,31). La durée et la fréquence de ces stages ne sont pas précisées dans les documents que j'ai pu consulter, mais la durée était normalement d'une ou deux semaines, et la fréquence irrégulière - bien qu'il y eut en principe quatre niveaux de formation en bambara<sup>27</sup>. Actuellement, ce sont les directeurs des écoles expérimentales qui forment leurs enseignants en langue nationale.

qui permet à ces élèves de se présenter au concours d'entrée en 7<sup>e</sup> année au même titre que les élèves de l'école classique et de la pédagogie convergente (information de Mamadou Lamine Haïdara, inspecteur à Ségou I, Direction Régionale de l'Education de Ségou).

<sup>26</sup> Information de Mamadou Lamine Haïdara. Le constat s'applique au niveau national.

<sup>27</sup> Entretiens avec le personnel enseignant d'une école expérimentale à Ségou en février 1997.

Enfin, il faut mentionner parmi les facteurs contextuels que la considération de l'appartenance ethnique et linguistique des enseignants n'entre pas nécessairement en compte dans leur affectation, comme nous avons eu l'occasion de le constater lors de nos enquêtes dans les deux régions de Mopti et de Ségou, et comme l'écrit aussi la Commission Nationale de Refondation du Système Éducatif Malien:

Le choix des maîtres par rapport aux langues nationales pose souvent un problème. Il n'est pas rare de voir des maîtres choisis pour des langues qu'ils parlent à peine (Rép. du Mali, Comm. Nat. 1995:38).

Les facteurs structurels, qui concernent entre autres la répartition des langues par année, par moyen (oral/écrit) et par matière, varient dans l'existence de l'école expérimentale. On remarque, toutefois, une tendance à la baisse du rôle des langues nationales par rapport à celui du français. Les indications varient selon les sources, mais en principe, les langues nationales sont matière et médium d'enseignement pendant les 1<sup>e</sup> et 2<sup>e</sup> années, alors qu'en 3<sup>e</sup> année, le français prend la relève, avec quelques matières seulement (le calcul et la morale) en langue nationale. En 4<sup>e</sup> année, l'enseignement de ces matières se fait en français, alors que les disciplines d'éveil (histoire, géographie, sciences), introduites cette année, sont enseignées en langues nationales. En 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années, les langues nationales deviennent en principe matière (Rép. du Mali, Comm. Nat. 1995:25-26, Gérard 1992:308, Hutchison et al. 1990:11), mais dans la pratique, elles ne sont pas enseignées. Le français, au départ introduit comme matière orale à partir du second trimestre de la 2<sup>e</sup> année et comme matière écrite à partir de la 3<sup>e</sup> année (Gérard 1992:308, Hutchison et al. 1990:11), peut maintenant faire son entrée dès la 1<sup>e</sup> année: "En 1<sup>ère</sup> (sic) et 2<sup>e</sup> années: [...] - le français écrit est introduit en plus du français oral; - l'initiation à la lecture du français commence" (Rép. du Mali, Comm. Nat. 1995:25). L'observation sur le terrain à Ségou en 1997 indiquerait toutefois que le français demeure matière orale durant les deux premières années.

L'affaiblissement du rôle des langues nationales et le renforcement de celui du français ne fait pourtant pas de doute. Il est accentué par des problèmes pratiques liés aux manuels: selon Hutchison et al. (1990), les langues nationales cessent de jouer leur rôle en 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année, "en raison de l'absence de documents pour ces niveaux et contrairement à la démarche initialement prévue" (op.cit.:11). Cependant, l'absence de documents en langues nationales se fait sentir bien avant la 5<sup>e</sup> année: pour les quatre langues sélectionnées, les manuels concernent les deux premières années seulement (sauf, en bambara, où on trouve un livre de calcul pour la 3<sup>e</sup> année). Pour la 4<sup>e</sup> année, aucun manuel n'a été élaboré dans les disciplines d'éveil: les maîtres organisent des enquêtes locales ou traduisent des livres français. On constate ainsi que l'expérimentation en langues nationales, qui devait couvrir les six années du premier cycle fondamental, s'arrête partiellement après deux ans et entièrement après quatre ans. D'ailleurs, la formule "matière et médium" reflète mal la réalité, car on ne trouve aucun livre de gram-

maire sur les langues nationales et aucun enseignement systématique sur leur structure.

A l'insuffisance ou l'absence de manuels s'ajoute une très mauvaise distribution, plus sensible encore en langues nationales qu'en français:

[...] le manuel, support pédagogique essentiel, était inexistant dans la quasi totalité des écoles en langues nationales 1<sup>ère</sup> génération. [...] A la rentrée 93-94, une dotation en manuels a été assurée par le département. Les manuels distribués étaient ceux en Bamanankan [bambara], en Fulfulde et en Songhay. La pénurie en manuels persiste dans les écoles en Tamasheq 1<sup>ère</sup> génération. [...]. Les efforts accomplis dans la dotation des écoles en livres sont encore insuffisants. A l'absence d'une réelle politique du livre s'ajoute le fait que les écoles en langues nationales n'ont pas bénéficié du programme de distribution de manuels dans le cadre du 4<sup>e</sup> Projet Education [de la Banque Mondiale] (Rép. du Mali, Comm. Nat. 1995:30).

A ces problèmes de répartition des langues et de distribution du matériel, s'ajoute le manque de différenciation pédagogique entre un enseignement en L1 et L2 et de stratégies pour le passage de l'une à l'autre. Ces problèmes méthodologiques sont soulevés aussi bien par des enseignants de l'école expérimentale que par les autorités:

Les méthodes en vigueur dans les écoles classiques, utilisées dans les écoles en langues nationales 1<sup>ère</sup> génération, ne tiennent pas compte de la compétence linguistique de l'enfant au début des apprentissages. Ailleurs les difficultés d'articulation lors du passage de la langue nationale en français constituent un point d'achoppement si l'on sait que les différentes études ont démontré une baisse de la performance des élèves à cette étape décisive (Rép. du Mali, Comm. Nat. 1995:31).

En conclusion, on constate que le manque de cohérence entre, d'une part, les buts sociaux et les buts linguistiques et, d'autre part, entre les buts linguistiques et les facteurs contextuels et structurels, touche l'enseignement de L1 aussi bien que L2.

Un programme de transition qui relègue ainsi L1 à une place toujours plus réduite pour préparer l'enfant à un enseignement général dans la langue dominante, ne peut guère obtenir de meilleurs résultats qu'un programme dans la langue dominante seulement. Comment, en effet, avec si peu de cours et si peu de supports écrits, acquérir les compétences de base en L1 qui, selon les théoriciens de l'éducation bilingue (Cummins 1979, Hvenekilde et al. 1996) sont nécessaires pour passer à un enseignement en L2?



3.4 LA PÉDAGOGIE CONVERGENTE<sup>28</sup>

Le programme bilingue qui est actuellement en train de prendre la relève de l'école expérimentale, la pédagogie convergente, s'insère dans la Nouvelle Ecole Fondamentale, qui est une restructuration du système éducatif primaire du point de vue de l'organisation aussi bien que de celui de la pédagogie. L'innovation pédagogique a été élaborée par le CIAVER<sup>29</sup>, d'abord sous le nom de méthodologie convergente. Le terme *convergent* réfère à la convergence de deux langues, donc à un enseignement bilingue. C'est à la fois une approche globale à l'apprentissage de la langue et une pédagogie active où l'apprenant, et non le contenu des cours, est au centre des préoccupations.

La méthodologie convergente fut introduite en 1987 dans deux écoles bambarophones à Ségou<sup>30</sup>. Suite à une évaluation en 1994, il fut décidé de la généraliser progressivement à partir de 1994/95 (Rép. du Mali, Min. de l'Éduc. de Base 1994a:9). Déjà en octobre 1994, la pédagogie convergente touchait 67 écoles et 3 langues: 49 en bambara, 12 en songhay et 6 en fulfulde (Rép. du Mali, Comm. Nat. 1995: 35). L'année suivante, trois autres langues furent ajoutées: le tamasheq, le soninké et le dogon, portant le nombre de langues à 6 et le nombre d'écoles à 176: 77 en bambara, 12 en songhay, 6 en fulfulde, 5 en soninké, 3 en dogon et 2 en tamasheq (ibid.). En 1997/1998, la pédagogie convergente atteint les trois premières années dans les écoles où elle a été introduite dès 1994/95, la première promotion du premier cycle devant sortir en l'an 2000.

Les langues choisies étaient, comme pour l'école expérimentale, celles qui étaient "didactiquement prêtes et disposant de personnes ressources capables de les animer en concomitance avec le français ou l'arabe selon le cas" (Rép. du Mali, Comm. Nat. 1995:36). Il faudrait toutefois vérifier si ces langues sont réellement "prêtes", animées par des "personnes ressources", et effectivement introduites à l'école, le manque de formation supérieure et même secondaire en langues nationales (elles ne sont pas du tout enseignées après l'école primaire au Mali) faisant obstacle aux conditions mentionnées. D'ailleurs, la NEF prévoit d'introduire progressivement toutes les langues nationales; c'est probablement ce qui explique qu'on trouve du matériel didactique pour la 1<sup>re</sup> année, élaboré avec l'aide de l'USAID, pour 5 langues (sénoufo, minyanka, bobo, bozo et ) outre les 6 langues choisies, portant le nombre langues à 11. En 2<sup>e</sup> année, par contre, seules 3 langues bénéficient d'un tel matériel: bambara, fulfulde et songhay (Rép. du Mali, Comm. Nat. 1995:37). Que l'on introduise 3, 6, 11 ou encore d'autres langues n'est cependant pas une question politique seulement: les coûts en ressources humaines et financières augmentent en fonction du nombre de langues (cf. Kloss 1966). D'ailleurs, le problème demeure de savoir quelle langue nationale adopter d'une part, au cas où la langue du milieu ne serait pas encore transcrite (Rép. du Mali, Min. de l'Éduc. de Base 1994c:2), d'autre part,

<sup>28</sup> Aussi dite école expérimentale 2<sup>e</sup> génération.

<sup>29</sup> Cf. la liste des sigles en fin d'article.

<sup>30</sup> Groupe Central, III B et Centre Commercial, I B.

dans les milieux multilingues ne disposant que d'une école (Rép. du Mali, Comm. Nat. 1995:38). Une solution consisterait à choisir d'un commun accord la langue régionale ou l'une des langues en présence: "Des exemples existent où des communautés parlant trois langues différentes ont convenu de l'utilisation d'une seule à l'école après concertation (op.cit.:39). On pourrait aussi envisager de créer des classes parallèles en différentes langues. Le choix de la langue pose problème aussi pour ceux dont les parents sont mutés. Pour les fonctionnaires bambarophones, qui sont les plus nombreux, une solution serait de créer des classes bambarophones dans les principales villes; la même chose serait envisageable pour d'autres groupes linguistiques dont le nombre d'enfants serait suffisamment important pour justifier une telle démarche.

Pour les autorités maliennes, les buts socioculturel et linguistique de la pédagogie semblent être, comme pour l'école expérimentale, à la fois la revalorisation des langues et cultures nationales et le maintien du statut du français:

[...] l'usage concomittant des langues nationales, du français et de l'arabe dans un bilinguisme fonctionnel hiérarchisé permettant à la fois la prise en compte de nos valeurs culturelles, la valorisation de nos langues nationales, et l'ouverture sur le monde par le biais du français et de l'arabe (Rép. du Mali, Min. de l'Éduc. de Base 1994a:14).

S'y ajoute l'idée du développement de la nation par l'alphabétisme, idée qui, depuis une dizaine d'années, fraye son chemin tant dans la communauté internationale qu'auprès des autorités maliennes:

L'utilisation des langues nationales dans l'éducation est un puissant facteur de développement. Elle crée un environnement lettré favorable à une meilleure maîtrise des activités socioprofessionnelles par les populations [...] (Rép. du Mali, Comm. Nat. 1995:40).

Outre que le développement par l'alphabétisme est mis en cause par des chercheurs comme Belloncle (1984) et Street (1995), il est douteux que l'école puisse à elle seule créer un environnement lettré: l'école reflète la société, elle ne la forme pas. Il faudrait au contraire des initiatives politiques pour inciter l'usage des langues nationales en dehors de l'école primaire pour créer l'environnement lettré souhaité, comme le propose l'un des premiers documents sur la NEF:

Les Journées de Réflexion-Action proposent:

[...]

- l'officialisation des langues nationales et la réglementation de leur utilisation en vue de leur meilleure prise en compte dans la vie publique;
- la dotation des institutions de recherche linguistique de chercheurs dans les langues encore peu "instrumentées" en vue d'une rapide et efficace prise en compte de celles-ci dans le cadre de la généralisation par étape des langues nationales dans l'enseignement;



- l'élaboration de documents lexicographiques multilingues (langues nationales/français) en vue de faciliter la création de réseaux de bilinguismes locaux et régionaux, prélude à un multilinguisme intégrateur."

[...]

- l'analyse des modalités pratiques et l'introduction de plusieurs langues nationales dans le cursus universitaire de l'enfant;  
 - la réflexion sur la possibilité de prise en compte des langues africaines de grande communication dans le cadre de l'intégration africaine;  
 - l'introduction de nos langues nationales comme discipline d'enseignement et de recherche au niveau de l'enseignement supérieur, ce qui faciliterait, entre autres, l'élaboration d'instruments et de simulations (sic) en vue de l'extension de l'enseignement de ces langues dans les ordres d'enseignement non encore concernés (Rép. du Mali, Min. de l'Educ. de Base 1994b:13,16).

A la différence des autorités, qui cherchent avant tout la valorisation des langues et cultures locales et le développement de la nation, M. Wambach, le "père" de la pédagogie convergente, considère son but premier comme le développement de l'individu:

Dans la pédagogie convergente, la première importance est accordée à la méthodologie de la langue maternelle susceptible de développer chez l'apprenant les comportements, les attitudes et les aptitudes favorables à tous les apprentissages:

- la libération du corps et de la parole,
- la construction du moi corporel,
- l'organisation du monde des objets,
- la socialisation: la relation avec le monde d'autrui,
- l'éveil et le développement de l'imagination,
- la construction de la fonction symbolique,
- l'aptitude à émettre des hypothèses, à prendre des risques sans avoir peur des fautes,
- l'éducation de l'autonomie (CIAVER 1995:8).

Cette approche "est une synthèse originale des courants modernes en psycholinguistique, psychopédagogie, anthropologie et neuropédagogie" (CIAVER 1996b: 47). Or, on voit sur le terrain que la mémorisation et la punition corporelle demeurent monnaie courante. Comment, dans ces conditions, "libérer le corps et la parole" et développer l'imagination, l'autonomie et l'aptitude à émettre des hypothèses? On ne se défait pas si vite de ses habitudes ...

Parmi les facteurs contextuels, l'effectif des classes est l'une des préoccupations majeures de la pédagogie convergente, qui définit "un effectif d'environ 35 élèves par classe et une progression continue d'une classe à l'autre (1ère, 2è et 3ème année) sans redoublement ni exclusion etc." (Rép. du Mali, Min. de l'Educ. Nat., IPN s.d.: 4). Cet idéal s'avère difficile à réaliser face à la demande:

les classes que nous avons observées comprennent entre 80 et 100 élèves, la pédagogie active s'en trouvant sérieusement affligée. Le travail en groupe, partie intégrante de la méthode, souffre ainsi d'avoir 13 à 14 élèves par groupe, les plus faibles d'entre eux risquant de rester inactifs.

La formation des enseignants comporte deux volets: langue et pédagogie. Les stages se font en principe 3 années de suite (niveaux I-III), à raison de 3 semaines par an. La partie langue comprend les aspects phonologiques, morphologiques et syntaxiques, le dernier comprenant aussi la terminologie en mathématiques. Des guides du maître pour la 1e et 2e année et un lexique de termes grammaticaux et scolaires ont été élaborés comme outils. Le volet pédagogique porte sur l'organisation des classes en groupes et sur leur animation, ainsi que sur les "disciplines": le dialogue, le discours oral, le discours écrit, la lecture découverte, la lecture fonctionnelle, la lecture plaisir, la compréhension à l'audition, les poèmes, comptines, rimes et chants, le dessin et l'écriture, les jeux et enfin les mathématiques. Cette formation représente une amélioration par rapport à celle de l'école expérimentale (sauf à ses débuts), mais il faut reconnaître qu'elle reste insuffisante.

La pédagogie convergente n'a pas de programme à proprement parler pour les 3 premières années, mais des "objectifs généraux et spécifiques". Pour les classes de 4e à 6e année, on suit le programme des écoles classiques et expérimentales. La répartition des langues n'est pas décrite dans les détails, ni de la même manière, dans les différents documents présentant la méthode. On ne sait pas, par exemple, si le français est introduit en 1e ou 2e année, ni si c'est sous forme orale ou écrite:

"Rencontres" est un cours complet d'apprentissage du français destiné aux élèves de la première à la sixième année de l'enseignement fondamental en Afrique de l'Ouest (CIAVER 1995:7).

[...] la langue maternelle est dans les trois premières années de scolarité à la fois matière et médium d'enseignement. La langue seconde, introduite en deuxième année de scolarité sous la forme d'expression orale, devient en concomitance avec la langue maternelle, langue d'enseignement en quatrième, cinquième et sixième année (Rép. du Mali, Comm. Nat. 1995:33).

Les modalités de la transition ne sont pas non plus décrites de manière uniforme:

Elle [la pédagogie convergente] prend en compte l'expérience linguistique antérieure de l'enfant, sa spontanéité, sa créativité et sa connaissance antérieure de son milieu (Rép. du Mali 1995, Comm. Nat.:32).

L'apprentissage du bamanankan précède de deux ans l'apprentissage du français: la même méthodologie est employée pour les deux langues (Wambach 1996b:117).

L'observation d'une école pratiquant cette méthode montre que le français oral y est introduit en 1<sup>e</sup> année sous forme d'un "bain de langue": chansons, comptines, etc.. La lecture et l'écriture du bambara se font sans manuel, comme aussi le calcul, pour lequel on se sert d'un livre français que le maître traduit. En 2<sup>e</sup> année, le français écrit est introduit, et un manuel distribué aux élèves (2 ou 3 élèves par livre). Le bambara s'enseigne à partir de "discours écrits" basés sur le dialogue; les recueils de textes élaborés pour les 1<sup>e</sup> et 2<sup>e</sup> années ne servent pas dans cette école. En 3<sup>e</sup> année, il n'y a pas non plus de livres en bambara; en français, on distribue un livre élaboré pour les 1<sup>e</sup> et 2<sup>e</sup> années de la pédagogie convergente, à raison d'un livre pour 4 ou 5 élèves. La méthode reste toutefois orale: les élèves regardent les images, l'enseignant lit le texte, qui doit être mémorisé et ensuite dramatisé par les enfants.

La pédagogie convergente paraît en effet bien adaptée au contexte oral du Mali: "un va et vient entre la véritable expression orale et l'écrit, entre l'imaginaire et le fonctionnel, entre la classe et la vie" (Wambach 1996a:20). L'oralité prend ici la place qui lui revient dans l'apprentissage des langues:

Dans l'apprentissage d'une langue, la priorité est accordée à la perception auditive et cela va de soi.

Malheureusement, la plupart des adultes et même un grand nombre d'adolescents sont visuels - notre système éducatif en est largement responsable (Wambach 1996a:34).

Si la pédagogie convergente est ainsi partie de bases qui semblent mieux adaptées au contexte malien que l'école classique et l'école expérimentale, les problèmes des effectifs et des manuels continuent à peser. L'on voit aussi encore pratiquées les anciennes méthodes d'enseignement; peut-être faut-il attendre que les mentalités changent ...

En conclusion, on constate que les problèmes des trois types de d'éducation bilingue au Mali leur sont en grande partie communs. Ils relèvent bien sûr des conditions matérielles, mais aussi de la situation sociolinguistique, qui attend des décisions politiques dépassant le système scolaire. Comment, en effet, mettre à profit les compétences à l'écrit en langues nationales tant que ces langues ne fonctionnent qu'à l'oral? Comment ne pas privilégier l'écriture en français puisque cette langue occupe seule la fonction? Et comment apprendre à converser en français tant qu'on ne peut le pratiquer en dehors de la salle de classe? Le chemin est en effet long, des théories en éducation bilingue et en didactique des langues, à la mise en place d'un modèle et d'une méthodologie adaptés au contexte d'oralité et d'exoglossie et aux conditions culturelles qui prévalent dans un pays comme le Mali.

#### 4 DE QUELQUES CONCEPTS EN ÉDUCATION BILINGUE ET LEUR PERTINENCE AU MALI

Pour terminer, je me propose d'examiner quelques concepts récurrents dans les études sur l'éducation bilingue et qui sous-tendent la pédagogie convergente: bilinguisme additif et soustractif, compétences conversationnelles et académiques, seuil de compétence, interdépendance et transfert des compétences entre L1 et L2 et compétences linguistiques divisibles ou indivisibles.

##### 4.1 BILINGUISME ADDITIF ET SOUSTRACTIF

Le premier à employer les termes de bilinguisme additif et soustractif fut W. E. Lambert. Il définit ainsi, d'une part, une forme de bilinguisme soustractive, où un groupe ethnolinguistique minoritaire "soustrait", à l'usage, la langue de la famille au profit d'une langue de prestige. Il oppose ce type de bilinguisme à une forme additive, dans laquelle les membres d'une communauté linguistique de prestige ajoutent une ou deux autres langues à leur répertoire, sans crainte de compromettre leur compétence dans la langue de la famille, bénéficiant de différentes manières de ce bilinguisme additif (Lambert 1980:422).

L'opposition bilinguisme additif-soustractif repose aussi sur l'hypothèse selon laquelle l'enfant doit d'abord maîtriser sa langue première pour se développer aux niveaux linguistique et cognitif. Or, comment savoir quand la maîtrise est "suffisante" en L1? Déterminer les normes selon lesquelles il convient d'évaluer les compétences écrites à un âge donné n'est déjà pas facile. Pour les langues orales, le problème s'aggrave, du fait que la norme est souvent hésitante. De plus, les tests pour évaluer les compétences en L1 sont rares à l'écrit et, à l'oral, inexistantes à ma connaissance.

Le problème se pose aussi de savoir si, en dehors de l'école, les concepts de bilinguisme additif et soustractif s'appliquent au contexte malien. Les groupes linguistiques minoritaires qui apprennent la langue régionale ou véhiculaire sont-ils victimes d'un bilinguisme soustractif, nuisible à leur développement linguistique et cognitif? Il me semble que non, que même le fait de délaisser sa L1 pour une L2, comme cela se fait couramment dans le cas des migrations de groupes, est vécu sans drame. Comme l'écrit Kloss (1966:145): "[...] des changements de langue à grande échelle sont le plus souvent signe d'une attitude progressiste aux Amériques et en Afrique, alors qu'en Europe et en Asie c'est la loyauté linguistique qui est considérée saine et naturelle". Les locuteurs du bambara pourraient, par contre, selon cette théorie, accéder à un bilinguisme additif en apprenant les langues minoritaires. Or, il me semble qu'au Mali, le bilinguisme oral-oral, que ce soit celui des locuteurs d'une langue minoritaire apprenant la langue majoritaire ou l'inverse (cas plus rare), pourrait généralement être considéré comme un bilinguisme additif. C'est plutôt dans le cas d'un bilinguisme oral-écrit (langues africaines-français), qui implique la dévalorisation des

langues nationales, que l'on peut parler d'un bilinguisme soustractif - bien que dans ce cas, les locuteurs ne délaissent normalement pas leur L1 et que l'on ne puisse donc pas parler d'un bilinguisme soustractif dans le sens propre du terme.

De plusieurs points de vue, donc, les termes me semblent mal adaptés à la réalité sociolinguistique et éducative du Mali.

#### 4.2 COMPÉTENCES CONVERSATIONNELLES ET COMPÉTENCES ACADÉMIQUES

C'est à Jim Cummins, l'un des chefs de file de cette orientation de recherches, que l'on doit une autre dichotomie souvent citée et souvent critiquée: BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) et CALP (Cognitive Academic Language Proficiency), c'est-à-dire "compétences de base en communication interpersonnelle" et "compétences cognitives en langage académique". D'autres termes en vigueur pour cette dichotomie sont "compétences contextuelles"- "peu/non contextuelles", et "compétences linguistiques conversationnelles" - "académiques". Les derniers termes me semblent les plus appropriés, car BICS et CALP sont des sigles empruntés à l'anglais, et la deuxième paire relève du préjugé selon lequel l'écrit serait indépendant du contexte<sup>31</sup>.

La distinction entre compétences conversationnelles et compétences académiques est critiquée entre autres par Lanza (1994), Romaine (1995) et Hvenekilde, Hyltenstam et Loona (1996). La critique porte sur l'impossibilité de définir les deux types de compétences de manière précise et donc de les appliquer; d'ailleurs, on conteste une éventuelle correspondance entre la théorie et la réalité.

La dernière objection concerne aussi, à mon avis, la présupposition que les compétences conversationnelles "ne demandent aucun effort cognitif" alors que les compétences académiques "sont intimement liées à la scolarisation" (Romaine 1995:266). Des études faites sur l'oralité ont en effet montré que les sociétés orales ont leurs formes propres de compétences cognitives, la littérature orale, par exemple, représentant une réflexion critique sur la société tout en comportant des compétences métalinguistiques (Finnegan 1988, Street 1984, Seydou 1989). Les tests d'intelligence (IQ) reflètent d'ailleurs souvent cette identification entre développement cognitif et compétences académiques. Ainsi Romaine constate-t-elle qu'il est impossible de construire un test d'intelligence sans faire appel à la culture et au contexte, et que tout test doit être interprété à la lumière de l'expérience de l'enfant. Il y a d'ailleurs eu une réorientation des tests normatifs vers les tests portant sur ce que les enfants sont censés savoir à

<sup>31</sup> On sait que les textes écrits s'insèrent - à des degrés variables - dans la culture et l'époque en question, qu'il s'agisse de textes argumentatifs, politiques, etc., dont les arguments reposent sur les valeurs de la communauté en question, ou de textes littéraires, qui présupposent des connaissances culturelles partagées par l'écrivain et le lecteur - cf. les problèmes des écrivains africains qui doivent expliquer des éléments de la culture africaine à leur public européen.

différents âges (Romaine 1995:276). Pour les sociétés orales, cela veut dire des tests prenant en compte les compétences "traditionnelles" de l'enfant ainsi que les compétences "modernes" véhiculées par l'école, telles que celles-ci sont réellement enseignées.

En ce qui concerne les compétences linguistiques, la théorie présume qu'elles sont plus faciles à acquérir que les compétences académiques, qui s'apprennent à l'école. Or, dans le contexte d'exoglossie que nous étudions, il est plus difficile pour les enfants d'acquérir une compétence orale de locuteur natif en français que d'apprendre un certain français scolaire.

La distinction entre compétences conversationnelles et académiques s'applique donc mal aux conditions d'oralité et d'exoglossie, tant du point de vue cognitif que du point de vue linguistique. La distinction en vigueur en linguistique appliquée entre l'acquisition (informelle, naturelle) d'une langue de l'environnement et l'apprentissage (formelle, scolaire) d'une langue étrangère, s'avère en fait mieux adaptée à cette réalité. Aussi les spécialistes de l'éducation bilingue soulignent-ils la difficulté qu'il y a pour l'enfant d'apprendre une langue à l'école seulement. Baker (1996:101) constate ainsi que "nous apprenons à parler une langue seconde quand nous avons l'occasion de la parler. De telles occasions risquent d'être trop rares dans les salles de classe." Pour Wong Fillmore (1991:50), s'il y a plus d'apprenants que de locuteurs de la langue cible ou que les occasions de s'entretenir manquent aux deux groupes, l'aptitude et le besoin communicatif de l'individu ne peuvent plus (comme dans d'autres contextes qu'elle a examinés) servir comme critères pour prédire le résultat de l'apprentissage.

Au Mali et dans d'autres pays de l'Afrique, les occasions de parler la langue officielle diminuent notamment avec "la présence, dans le répertoire, d'une langue africaine à fonction véhiculaire interethnique, (...) constellation [qui] tend à restreindre le champ fonctionnel du français à des usages plus ou moins ritualisés" (Poutignat et Wald 1979:210). Tout au plus peut-on souhaiter, avec Chaudenson (1989, 1995, 1996), que les médias audiovisuels en diffusant aussi bien en français qu'en langues nationales, puissent compléter l'éducation formelle en français; ils n'offrent pourtant qu'une communication unidirectionnelle, sans possibilité de production langagière pour les apprenants.

En conclusion, je dirai que pour évaluer les compétences cognitives, il faut prendre en compte aussi bien celles liées à la société orale et traditionnelle que celles liées à l'écrit et l'école. Pour ce qui est des compétences linguistiques, il faut remplacer la distinction entre compétences conversationnelles et académiques par celle entre acquisition (informelle) et apprentissage (formelle) d'une langue. Le cas de figure le plus courant des élèves au Mali est en effet une compétence (orale) de locuteur natif (mais non académique) en L1 et une compétence (orale et écrite) incomplète en L2.

## 4.3 LE SEUIL DE COMPÉTENCE

Une autre hypothèse avancée par Cummins (1979) concerne les seuils de compétence. Il existerait deux seuils de compétence bilingue: un seuil haut et un seuil bas. Les enfants atteignant un seuil haut dans les deux langues sont les plus aptes à bénéficier cognitivement de leur bilinguisme. Le bilinguisme de ceux qui atteignent le seuil haut dans l'une des langues est soit additif, soit soustractif. S'ils sont en-dessous du seuil bas dans les deux langues, leur bilinguisme sera soustractif.

Les recherches découlant de cette théorie sont cependant contradictoires, et Cummins lui-même reconnaît qu'il est impossible de définir ces seuils de manière absolue, car ils dépendent des individus et des différentes demandes académiques. D'autres chercheurs mettent en effet plus l'accent sur les attitudes linguistiques et les facteurs socio-économiques, alors que Cummins maintient le rôle primordial des compétences linguistiques cognitives en ce qui concerne les résultats scolaires des élèves de langue minoritaire. Selon lui, pour atteindre un seuil satisfaisant dans une langue, l'individu doit en maîtriser la complexité linguistique et sa dimension sémantique avec ses dénnotations et connotations, et réussir des opérations cognitives complexes.

Dans le contexte malien, le problème est encore une fois de définir les compétences cognitives dans une langue orale, alors que ces compétences sont par définition liées à la scolarité et l'écriture. Il faut en effet supposer que les enfants maîtrisent la complexité sémantique, dénnotations et connotations comprises, de leur L1 orale conformément à leur âge - mais non qu'ils ne peuvent acquérir des opérations cognitives complexes dans cette langue si ces opérations comprennent des tests écrits. On en revient donc au problème de concevoir des tests appropriés pour mesurer le niveau linguistique et cognitif dans les langues orales.

## 4.4 INTERDÉPENDANCE ET TRANSFERT DES COMPÉTENCES ENTRE L1 ET L2

La théorie de l'interdépendance entre L1 et L2 nous vient également de Jim Cummins. Cette théorie suppose que les compétences acquises en L1 se transfèrent en L2: un vocabulaire et des concepts bien développés en L1 favorisent leur acquisition en L2, sans que ceux de L1 en soit atteints, et on observe une forte corrélation entre L1 et L2 pour la capacité de lecture et pour la compréhension à l'écrit (Cummins 1979:233). La maîtrise de L1 est particulièrement importante dans des matières abstraites comme les mathématiques, la biologie, la chimie et la physique. Ceux qui n'auront pas acquis ces compétences en L1 risquent de ne pas atteindre un niveau éducatif satisfaisant:

[...] pour les enfants de langue minoritaire qui n'ont pas profité d'un milieu lettré en L1 avant l'école, le médium d'instruction de départ peut être décisif. Le vocabulaire et les concepts d'un tel enfant peut être limité, il peut avoir des problèmes pour assimiler un langage décontextualisé [écrit, cf. ci-dessus] et peut ne pas comprendre qu'un texte écrit est porteur de sens, ou qu'il y a une différence entre le langage oral et le langage écrit. Comme l'écrit Smith (1977), nombre de ces enfants se trouvent "confrontés à un non-sens" en apprenant à lire, et le développement des compétences en lecture risque d'être bloqué même en L1. Lorsque la lecture est introduite à travers L2, la tâche devient plus ardue encore, puisqu'il n'y a aucun moyen pour les enfants de relier les symboles écrits à une connaissance de la langue parlée. [...]

Le fait que, par rapport aux enfants des classes moyennes, les enfants des langues minoritaires appartenant aux classes défavorisées dépendent plus de l'école pour assurer les conditions nécessaires à l'alphabétisme n'implique pas que leurs compétences cognitives de base soient déficientes en quelque manière que ce soit ou que leur commande du système linguistique de L1 soit inadéquate (Cummins 1979:239-40).

Si je cite longuement Cummins sur ce point, c'est qu'il me semble ici toucher à un point pertinent pour le Mali - bien que, par ailleurs, les présuppositions d'une L1 minoritaire et d'une norme écrite en L1 gênent l'application de ses théories.

Dans la pédagogie convergente, on retrouve l'hypothèse de l'interdépendance entre L1 et L2:

Pour atteindre cet objectif. (sic) La pédagogie convergente part de l'idée que l'appropriation de l'écrit en l'angue (sic) maternelle détermine tout (sic) les apprentissages (sic) ultérieurs. Aussi les aptitudes qui facilitent l'apprentissage d'une seconde langue sont mise (sic) en place plus facilement et plus fermement (Rép. du Mali, Comm. Nat. 1995:34).

Une bonne appropriation de l'écrit en langue maternelle est vraisemblablement décisive pour un meilleur apprentissage de la deuxième langue (Wambach 1996b:112).

Les critiques de cette théorie portent encore une fois sur le problème de rendre le concept opératoire: comment vérifier le transfert des compétences d'une langue à l'autre (Romaine 1995:267-268)? Il me semble pourtant qu'une comparaison entre les compétences en L1 et L2 devrait être possible, à condition de prendre en compte la culture et les conditions locales.

#### 4.5 LES COMPÉTENCES LINGUISTIQUES: DIVISIBLES OU INDIVISIBLES?

Les tests des compétences linguistiques évaluent le plus souvent séparément ce qui est censé être différents types de compétences: grammaticales, discursives et sociolinguistiques, par exemple. Or, des études faites en acquisition des langues (L1) montrent le caractère homogène de ces compétences (Oller 1978, cité in Romaine 1995:269). Selon Romaine, l'apprentissage des langues (L2) peut très bien aussi se faire de manière globale, la compartimentalisation correspondant plutôt aux besoins des tests: il est facile d'inventorier et mesurer quantitativement le vocabulaire et d'autres phénomènes de surface comme la complexité syntaxique, l'orthographe et la ponctuation, mais cela ne nous indique rien sur la façon dont est apprise et développée une langue (op. cit.:265).

Ce genre d'objections rejoint les préoccupations pédagogiques de la pédagogie convergente qui, en lecture et écriture, part des mots et des phrases et non de l'apprentissage des lettres et des syllabes. Que l'on accepte ou non cette théorie de l'acquisition des L1 et L2 et l'approche globale à l'apprentissage des langues qui est celle de la pédagogie convergente, il me semble difficile, en ce qui concerne les tests, de procéder autrement que par la compartimentalisation des compétences.

#### 5 CONCLUSION

Les théories en éducation bilingue qui ne tiennent compte ni du plurilinguisme, ni de l'oralité, ni de l'exoglossie qui caractérisent un pays comme le Mali, s'avèrent inadéquates à proposer des modèles ou des programmes bilingues dans ce type de contexte. Il est en premier lieu nécessaire de mettre au point des tests linguistiques et cognitifs adaptés aux conditions mentionnées.

Il faut aussi admettre qu'au Mali, comme dans un certain nombre de pays africains possédant une langue endogène majoritaire, le français demeurera une langue étrangère. La dynamique actuelle du bambara soutient cette hypothèse. On doit par conséquent chercher la base théorique pour un partage entre français et langues africaines à l'école moins dans le domaine de l'éducation bilingue que dans celui du français langue étrangère, et partir de la distinction entre acquisition et apprentissage des langues plutôt que de celle entre bilinguisme additif et soustractif ou entre compétences conversationnelles et académiques. Du coup, le bilinguisme fonctionnel, but déclaré de la pédagogie convergente - et donc de l'école future du pays - semble hors d'atteinte.

Nous avons en effet vu que l'enseignement du Mali se trouve dans une impasse quant au médium d'instruction: maintenir le français comme langue d'enseignement ne peut aboutir au bilinguisme fonctionnel souhaité puisque les enfants n'ont pour ainsi dire pas l'occasion de pratiquer cette langue étrangère en dehors de la salle de classe. Le maintien de l'écriture des langues nationales n'est

pas non plus possible tant que celle-ci n'est pas pratiquée en dehors de l'école. L'éducation bilingue au Mali se trouve donc prisonnière à la fois de l'exoglossie et de l'oralité qui caractérisent la société. Pour sortir de cette impasse, il est impératif d'introduire les langues nationales à tous les niveaux de la société, en commençant par le système éducatif jusqu'à l'université, le français restant la première langue "internationale".

Cependant, si un enseignement en langues nationales est nécessaire, il n'est pas suffisant. Il faudrait aussi développer les fonctions des langues nationales, par exemple, en permettant aux gens de s'adresser à l'administration dans une langue nationale et, pour ce faire, "alphabétiser" les fonctionnaires, c'est-à-dire leur apprendre à écrire au moins une langue nationale.

Or, le choix de la ou des langues nationales à enseigner et à développer reste un problème politique épineux. Un tel choix se ferait nécessairement au détriment des langues minoritaires, choix auquel rechignent les autorités maliennes, suivies en cela par un grand nombre de linguistes, qui prônent la protection des langues menacées. Le point de vue contraire est soutenu entre autres par le sociologue R. Edwards (1981), qui trouve le multiculturalisme et le multilinguisme moins importants qu'on ne le croit pour l'identité de la plupart des hommes. Selon Edwards, le multiculturalisme est souvent romantique et nostalgique, prôné par des militants non représentatifs de leurs groupes minoritaires. De plus, on a tendance à ignorer le caractère dynamique des sociétés et la tension inévitable entre le désir du maintien de sa langue et celui d'accéder à la langue dominante. Le multiculturalisme n'amène pas non plus nécessairement la tolérance des autres groupes, et les sociétés plurielles ne sont pas forcément démocratiques, bien au contraire: souvent soudées par la force ou par des besoins économiques, elles courent le risque de la division, sinon de la sécession.

En défendant le pluralisme linguistique et culturel des langues endogènes tout en confirmant la langue exogène dans son statut de seule langue officielle, le gouvernement malien maintient en fait un contexte sociolinguistique qui fait sérieusement obstacle à la réussite de la pédagogie convergente et à la NEF. Tant qu'on n'aura pas donné le statut de langue officielle à une ou deux des langues nationales, les réformes scolaires auront en effet du mal à vaincre la dominance du français, et l'école à sortir de l'impasse linguistique où elle se trouve depuis l'indépendance du pays.

Le choix du médium d'instruction n'est évidemment pas le seul problème de l'école malienne ou africaine; d'autres chercheurs ont bien montré l'importance des facteurs culturels, des méthodes pédagogiques et des conditions matérielles. C'est précisément parce que ces aspects ont été mieux élucidés que l'aspect linguistique, qui pourtant est un thème récurrent dans les documents publics, que le présent article a voulu l'examiner à la lumière des connaissances actuelles en sociolinguistique et plus particulièrement en éducation bilingue, exposant un problème pressant pour le Mali tout en réfléchissant sur une question théorique de portée plus générale.

## BIBLIOGRAPHIE

- Baker, Colin 1996. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. 2e éd. Clevedon, Multilingual Matters.
- Barry, Abdoulaye. 1990. Etude du plurilinguisme au Mali. In *Boucle du Niger, Approches multidisciplinaires*, Tokyo, Institut de recherches sur les langues et cultures d'Asie et d'Afrique : 183-210.
- Belloncle, Guy. 1984. *La question éducative en Afrique noire*. Paris, Karthala.
- Calvet 1981. L'alphabétisation ou la scolarisation: le cas du Mali. In Martin, A., éd. 1981: *L'Etat et la planification linguistique*. Québec, Gouvernement du Québec, Office de la langue française, t. 2 : 164-172.
- Canut, Cécile. 1996a. *Dynamiques linguistiques au Mali*. Aix-en-Provence, Paris, Université de Provence, ACCT, Didier Erudition.
- Canut, Cécile. 1996b. Dynamique plurilingue et iminaire linguistique au Mali: entre adhésion et résistance au bambara. In *Langage et société* (Maison des Sciences de l'Homme, Paris), no 78 : 55-76.
- Cañut, Cécile et Dumestre, Gérard. 1993. Français, bambara et langues nationales au Mali. In Robillard, Denis de et Michel Benjamino, éd. 1993: *Le français dans l'espace francophone*. Paris, Champion:183-210.
- Canut, Cécile et Keita, Boniface. 1994. Dynamique linguistique en zone mandingue: attitudes et comportements. In Dumestre, éd. 1994a : 89-161.
- Chaudenson, Robert. 1989. *1989. Vers une révolution francophone?* Paris, L'Harmattan.
- Chaudenson, Robert. 1995. *Vers un outil d'évaluation des compétences linguistiques en français dans l'espace francophone*. Aix-en-Provence, Paris, Université de Provence, ACCT, Didier Erudition.
- Chaudenson, Robert 1996. *Test d'évaluation des compétences linguistiques en français*. Aix-en-Provence, Paris, Université de Provence, ACCT, Didier Erudition.
- CIAVER 1995. *Rencontres. 1. Livre du maître*. Paris, ACCT.
- CIAVER 1996a. *La pédagogie des langues. Théorie et pratiques*. (Documents réunis à l'intention des participants aux stages de formation à la pédagogie convergente.) S.I.
- CIAVER 1996b. *La méthodologie de l'écrit en langue nationale*. (Documents réunis à l'intention des participants aux stages de formation à la pédagogie convergente.) S.I.
- Cissé, Ndo. 1990. L'Etat malien face au multilinguisme. In *Actes du Colloque International "Des langues et des villes", Dakar 15-17 décembre 1990*. Aix-en-Provence, Paris, Université de Provence, ACCT, Didier Erudition : 185-191.
- CONFEMEN 1986. *Promotion et intégration des langues nationales dans les systèmes éducatifs. Bilan et inventaire*. Paris, Champion.

- Couez, M. et Wambach, M. éd. 1986. *Français et langues nationales. Convergences pédagogiques*. Paris, Saint-Ghislain (Belgique), ACCT, CIAVER.
- Cummins, James. 1979. Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. In *Review of Educational Research*, 49:222-251.
- Dombrowsky, Klaudia, Dumestre, Gérard et Simonis, Francis. 1993. *L'Alphabétisation fonctionnelle en Bambara dans une dynamique de développement. La cas de la zone cotonnière (Mali-Sud)*. Aix-en-Provence, Paris, Université de Provence, ACCT, Didier Erudition.
- Dombrowsky, Klaudia. 1994. La situation socio-linguistique du sud du Mali (pays minyanka). In Dumestre, éd. 1994a : 13-88.
- Dumestre, Gérard. 1993a. Notes à propos du bambara écrit. In Dombrowsky, Dumestre et Simonis 1993 : 143-155.
- Dumestre, Gérard. 1993b. Bibliographie des ouvrages parus en bambara. In *Mandenkan* (INALCO, Paris), no 26 : 67-90.
- Dumestre, Gérard, éd. 1994a. *Stratégies communicatives au Mali: langues régionales, bambara, français*. Aix-en-Provence, Paris, Université de Provence, ACCT, Didier Erudition.
- Dumestre, Gérard 1994b. La dynamique des langues au Mali: le trinôme langues régionales - bambara - français. In Dumestre, éd. 1994a : 3-11.
- Edwards, John R. 1981. The Context of Bilingual Education. In *Journal of Multilingual and Multicultural Development* (Clevedon, England), vol. 2, no. 1 : 25-44.
- Etat de la Francophonie dans le monde. Données 1995-1996 et 5 études inédites* 1997. Paris, La Documentation française.
- Ferguson, Charles A. 1959. Diglossia. In *Word*, 15 : 325-340.
- Fillmore, Lily Wong. 1991. Second-language learning in children: a model of language learning in social context. In Bialystok, Ellen, éd. 1991: *Language processing in bilingual children*. Cambridge, Cambridge University Press : 49-69.
- Finnegan, Ruth. 1988. *Literacy & Orality. Studies in the Technology of Communication*. Oxford, Basil Blackwell.
- Fishman, Joshua A. 1967. Bilingualism With and Without Diglossia; Diglossia With and Without Bilingualism. In *Journal of Social Issues*, vol. XXIII, no 2 : 29-38.
- Gérard, Etienne. 1992. *L'Ecole déclassée. Une étude anthropo-sociologique de la scolarisation au Mali. Cas des sociétés malinkés*. Montpellier, 1992. Thèse nouveau régime.
- Hamers, Josiane F. et Blanc, Michel H.A. 1989. *Bilingualité & Bilingualism*. 2e éd. rév. et trad. du français. Cambridge, Cambridge University Press. (1e éd.: *Bilingualité et bilinguisme*. Bruxelles, Pierre Mardaga, 1983.)
- Hornberger, Nancy H. 1991. Extending enrichment bilingual education: revisiting typologies and redirecting policy. In Garcia, Ofelia, éd. 1991: *Bilingual*



- education. *Focus-schrift in honor of Joshua A. Fishman*. Amsterdam, Philadelphia, John Benjamins : 215-234.
- Hutchison, John P., Diarra, Abou et Poth, Joseph. 1990. *Evaluation de l'expérimentation en langues nationales dans l'enseignement fondamental en République du Mali. Rapport final*. Préparé par Creative Associates International, Inc., Washington D.C., pour ABEL Project. USAID, Office of Education and Women in Development; FAC; Ministère de l'Education Nationale du Mali.
- Hvenekilde, Anne, Hyltenstam, Kenneth, et Loona, Sunil. 1996. Grunnlagsdokument "Språktilegnelse og tospråklighet". In Hyltenstam, Kenneth et al., éd. 1996: *Tilpasset språkopplæring for minoritetselever. Rapport fra konsensuskonferanse 9.-10. januar 1996*. Oslo, Norges Forskningsråd, Området for kultur og samfunn : 19-59.
- Kloss, Heinz. 1966: Types of Multilingual Communities: A Discussion of Ten Variables. In *Sociological Inquiry*, vol. 36, spring 1966, no 2 : 135-145.
- Lambert, W. E. 1980. The Social Psychology of Language: A Perspective for the 1980's. In Giles, Howard, W. Peter Robinson et Philip Smith, éd. 1980: *Language. Social Psychological Perspectives*. Oxford, Pergamon Press : 415-424.
- Lanza, Elizabeth. 1994. Om "halvspråklighet" og tospråklighet. In Hvenekilde, Anne, éd. 1994: *Veier til kunnskap og deltakelse. Utviklingen av grunnskoletilbudet til elever fra språklige minoriteter*. Oslo, Novus Forlag : 133-148.
- Mackey, William Francis. 1976. *Bilingualisme et contact des langues*. Paris, Klincksieck, 1976.
- Ouane, Adama. 1978. Quelques données sociolinguistiques sur le Mali. In Barreteau, Daniel, éd. 1978: *Inventaire des études linguistiques sur les pays d'Afrique noire d'expression française et sur Madagascar*. Paris, CILF, SELAF : 375-387. (Réimpr. in CONFEMEN 1986 sous le titre "Aperçu sociolinguistique du Mali").
- Ouane, Adama. 1986. Les langues nationales dans l'enseignement: quelques considérations pour une planification linguistique. In Couez et Wambach, éd. 1986 : 27-40.
- Poutignat, Philippe et Wald, Paul. 1979. Français et sango à Bouar: fonctions marginales du français dans les stratégies interpersonnelles. In Manessy, Gabriel et Paul Wald, éd. 1979: *Plurilinguisme: normes, situations, stratégies. Etudes sociolinguistiques*. Paris, L'Harmattan : 201-230.
- République du Mali, Comité chargé des stratégies d'utilisation des langues nationales et de la pédagogie convergente 1997. *Module de formation en pédagogie convergente*. Niono.
- République du Mali, Commission Nationale de Refondation du Système Educatif Malien 1995. *Utilisation des Langues Nationales dans le Système Educatif Malien (Cas de l'Education de Base)*. Bamako.

- République du Mali, Ministère de l'Education de Base 1994a. *Education de base au Mali. Problèmes et perspectives*. Bamako.
- République du Mali, Ministère de l'Education de Base 1994b. *Rapport final des Journées de Réflexion-Action sur la refondation du système éducatif malien (Bamako, Palais de la culture Amadou Hampaté Bâ, les 27, 28, 29 et 30 octobre 1994)*. Bamako.
- République du Mali, Ministère de l'Education de Base 1994c. *Atelier I: Le tronc commun de la NEF*. Bamako.
- République du Mali, Ministère de l'Education de Base, IPN 1994. *Programme du premier cycle de l'enseignement fondamental*. Bamako.
- République du Mali, Ministère de l'Education Nationale, IPN, s.d. *Présentation de l'expérimentation de la pédagogie convergente à Ségou*. Bamako.
- Romaine, Suzanne. 1995. *Bilingualism*. 2e éd.. Cambridge, Massachusetts, Blackwell.
- Seydou, Christiane. 1989. Raison poétique contre raison graphique. In *L'Homme* (Paris), XXIX (2) : 50-68.
- Skutnabb-Kangas, Tove. 1981. *Bilingualism or Not: the Education of Minorities*. Clevedon, Avon, Multilingual Matters.
- Street, Brian V. 1984. *Literacy in theory and practice*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Street, Brian V. 1995. *Social literacies. Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. Londres, New York, Longman.
- Wambach, M. 1996a. A propos de l'enseignement des langues. Langues africaines et enseignement du français. In CIAVER 1996a : 19-38.
- Wambach, M. 1996b. Pédagogie convergente de l'apprentissage de la première et de la deuxième langue. In CIAVER 1996a : 111-118.

## SIGLES

ABEL	Advancing Basic Education and Literacy, Washington D.C.
ACCT	Agence de coopération culturelle et technique, Paris
CIAVER	Centre International Audio-Visuel d'Etudes et de Recherches, Saint-Ghislain, Belgique
CILF	Conseil International de la Langue Française, Paris
CONFEMEN	Conférence des Ministres de l'Education des Etats d'Expression Française
FAC	Fond d'Aide et de Coopération, France
INALCO	Institut National des Langues et Civilisations Orientales, Paris
IPN	Institut National Pédagogique, Bamako
NEF	Nouvelle Ecole Fondamentale, Mali

- NUFU** Nasjonalt Utvalg for Utviklingsrelatert Forskning og Undervisning ("Conseil National de Recherches et d'Enseignement pour le Développement"), Norvège
- SELAF** Société d'Etudes Linguistiques et Anthropologiques de France, Paris
- USAID** United States Agency for International Development

**STRATÉGIE DES ENSEIGNANTS, ÉTAT DES LIEUX  
DU BILINGUISME DANS LES ÉCOLES DE  
L'INSPECTION DE SÉGOU 1  
THIERRY TREFAULT  
*INALCO, Paris, France***

Jusqu'en octobre 1994, date à laquelle le gouvernement malien décidait de faire du bilinguisme scolaire le moteur de la rénovation de l'enseignement du premier cycle de l'école fondamentale, les écoles qui utilisaient les langues nationales représentaient un phénomène très marginal pour l'ensemble du système éducatif: une petite centaine parmi les 1721 établissements primaires publics et privés du territoire malien. Il en est tout autrement dans la circonscription de Ségou 1, sur laquelle porte notre étude, puisque sa particularité est de compter parmi ses 70 écoles pas moins de 25 écoles bilingues: plus du tiers. A cette échelle, il n'est plus question de considérer la présence de la langue maternelle - ici le bambara - comme un simple détail. La réalité s'est installée lentement mais régulièrement à partir des années 80, d'abord par les écoles que l'on continue à qualifier d'«expérimentales», puis, après une période de stagnation, par celles qui pratiquent la «méthodologie convergente».

La circonscription s'étire de part et d'autre du Niger, en amont de la ville de Ségou dont elle englobe une partie des quartiers, principalement sur la rive droite et dans le triangle formé par le fleuve et la route goudronnée qui se rejoignent à Ségou; elle atteint les cercles et arrondissements de Baraouéli et Konobougou à une distance de quatre vingts kilomètres.

En début d'année, les directeurs de chaque école sont tenus d'envoyer à l'inspection la fiche d'identification de leur établissement. Celles-ci rassemblées constituent le «cahier de bord» de la circonscription. C'est celui de l'année 95 - 96 qui sert de support à cette étude. On y détaille les effectifs de chaque école, classe, section. On y mentionne l'identité et la situation professionnelle de chaque enseignant: grade, classe tenue, dernier poste occupé, date d'arrivée dans la circonscription. On peut connaître également la situation de famille de l'enseignant ainsi que le nom et la profession du conjoint.

Comment cette base de données va-t-elle devenir signifiante? Derrière les chiffres et les renseignements se profilent des tendances et des choix humains, des actes posés ou des décisions subies. Des régularités apparaissent, qui sont les manifestations de la part des acteurs de l'éducation d'un certain nombre de représentations, principalement dans les domaines professionnels et linguistiques. En commençant cette étude, les préoccupations qui nous animent sont les suivantes.

- Dans une circonscription comme celle de Ségou 1, quelles sont les écoles, les classes les plus valorisées, celles qui sont convoitées par les enseignants les plus âgés ou attribuées aux plus gradés? Vers quel type de postes s'orientent ceux qui ont le plus de possibilités de choix? Ces préférences sont révélatrices de quelles représentations sur le métier, les enfants, les apprentissages?

- Dans cette unité administrative et pédagogique fortement marquée par le bilinguisme, comment apparaissent les écoles qui utilisent le bambara? Ont-elles conservé la spécificité qu'elles avaient au début de l'expérimentation? Suivent-elles des règles différentes quant au recrutement des maîtres? Quels sont enfin les enseignants qui sont chargés de faire la classe dans la langue maternelle des enfants?

Nous allons utiliser les indicateurs qui permettent de cerner le positionnement de l'enseignant dans sa carrière: l'âge, et surtout l'ancienneté, donnée par la date de la titularisation, et le grade. Après une formation pédagogique qui varie suivant les individus: en général deux années à partir de l'obtention de DEF (diplôme de l'enseignement fondamental), le jeune instituteur est titularisé avec le grade de «maître du premier cycle» (MPC). Au cours de sa carrière, il aura la possibilité de devenir «maître du second cycle» (MSC) en passant dans sa classe les épreuves pratiques du certificat d'aptitude pédagogique; mais cette appellation ne l'autorise pas pour autant à dispenser des cours au delà de la sixième année. Il reste instituteur affecté dans une école du premier cycle. Enfin il existe des vacataires, dont le statut est plus précaire. Rémunérés par l'Etat, tout comme le sont les deux catégories précédentes, ils n'obtiennent cependant qu'un salaire inférieur.

Nous avons cru bon de rajouter un critère supplémentaire à ceux qui figurent sur les fiches; il est intéressant en effet de connaître le type d'implantation de chaque école car des différences notables de perception se manifestent selon qu'il s'agit du milieu urbain ou du milieu rural. Dans le cas de la circonscription de Ségou, cette distinction n'a pas posé de gros problèmes. Ont été considérées comme écoles urbaines toutes celles de la ville de Ségou et de sa banlieue, les deux écoles du chef-lieu de cercle de Baraouéli ayant été englobé dans le secteur rural. Nous obtenons alors une répartition assez égalitaire entre les deux types d'implantation: 35 écoles de chaque sorte. Mais la taille et l'organisation de ces écoles varie considérablement selon l'implantation: à la campagne ou à la ville.

En principe, un premier cycle de l'enseignement fondamental doit comporter six classes, correspondant à chacune des années de scolarisation. Ici, c'est le cas pour la majorité des écoles (40 sur 70). En ville, seules 3 écoles – dont deux écoles de base non gérées par l'Etat – ont moins de 6 classes, alors que les petites écoles sont fréquentes en milieu rural. En revanche, il n'est pas rare de trouver en ville des écoles à 8 classes et plus (15 en tout), alors qu'elles font figure d'exception hors du contexte urbain (ce sont deux écoles de grande taille, l'une au chef-lieu de cercle: Baraouéli, l'autre au chef lieu d'arrondissement: Konobougou). Le nombre d'enfants scolarisés est par conséquent moindre «en brousse» (9923) soit 36 %, qu'en ville (17 472), soit 64 % de l'effectif total.

Pour «tenir» les 458 classes de l'ensemble de la circonscription, on dénombre 387 maîtres. Il y a donc moins de maîtres que de classes, et chaque contexte a trouvé des solutions. Pour les petites écoles de village, on regroupe plusieurs classes sous l'autorité d'un seul maître, ce qui crée les classes à «double division». En ville, c'est l'inverse qui se produit: la nécessité d'accueillir un grand nombre d'enfants a généré l'organisation en «double vacations». L'effectif de la classe, répertorié comme tel dans les tableaux, est dédoublé en deux sections qui occupent alternativement le même local, généralement sous la responsabilité d'un seul maître qui fait classe à deux groupes différents le matin puis l'après midi.

Avec 17 472 élèves urbains pour 241 maîtres, la moyenne d'enfants par enseignant s'élève à un peu plus de 72. En zone rurale, elle ne dépasse pas 68 puisque 146 instituteurs se partagent les 9 923 jeunes ruraux scolarisés.

De l'attrait de la ville à celui d'une classe moins chargée, les choix professionnels des uns et des autres sont variés. Comment vont-ils s'organiser, en fonction de l'âge, de l'avancement dans la carrière, de la fonction ou du sexe? Quelles tendances vont se dégager de l'examen du cahier de bord de l'inspection de Ségou 1? Quel type de poste semble représenter le summum de la valorisation professionnelle? telle seront les questions qui guideront la première partie de notre étude. Ensuite nous verrons si les 25 écoles bilingues et leurs enseignants se démarquent des logiques rencontrées et quelles conclusions nous pouvons en tirer sur le cheminement de l'expérimentation ainsi que sur le statut des langues.

## 1 LES ENSEIGNANTS A LA RECHERCHE DE LA VALORISATION PROFESSIONNELLE

L'une des formes de travail les plus gratifiantes est celle d'avoir sous sa responsabilité la direction d'une école. Commençons par cette catégorie qui se démarque du groupe des instituteurs parce qu'elle est perçue comme un premier maillon hiérarchique. De fait, des tâches comme la supervision quotidienne des préparations des adjoints font davantage du directeur un supérieur administratif qu'un collègue animateur pédagogique.

### 1.1 DIRECTRICES ET DIRECTEURS D'ÉCOLE

Sur les 70 directions, 64 sont occupées par des hommes et 6 par des femmes, dont font partie les deux directrices des écoles privées, créatrices de leur propre école. C'est dire que cette charge semble assez difficilement accessible au sexe féminin. On accède à cette fonction généralement vers la fin de la carrière, vers l'âge de 48 ans pour les hommes et 50 ans pour les femmes, ce qui traduit encore la difficulté pour elles de devenir directrices.

On note que pour la zone rurale, les directeurs sont en général moins âgés: 46 ans et le phénomène s'accroît encore si l'on considère les petites écoles rurales de moins de 300 élèves où le nombre de maîtres est généralement inférieur au nombre de classes et où la double division est monnaie courante. Ne bénéficiant pas de décharge, ces directeurs ont tendance à choisir la 6<sup>ème</sup> ou la 5<sup>ème</sup> année, c'est à dire les classes où les élèves sont les plus âgés, pour enseigner (50 % des choix). En matière de direction, la petite école rurale de village est le type d'établissement le moins coté.

De plus, nous ne sommes pas surpris que l'âge moyen pour les directeurs d'écoles urbaines soit supérieur aux moyennes trouvées précédemment (51 ans), et que cet écart soit encore davantage marqué s'il s'agit d'une école importante comportant plus de 500 élèves. Dans ce cas, un enseignant peut prétendre à ce poste aux alentours de 52 ans. Nous pouvons alors établir un continuum dans la hiérarchisation des postes de direction, en prenant comme critère l'âge moyen où ceux-ci sont accessibles.

- directeurs d'écoles rurales de moins de 300 élèves	44 ans
- directeurs d'écoles rurales (en général)	46 ans
- directeurs d'écoles (quelle que soit l'école)	48 ans
- directrices d'école (quelle que soit l'école)	50 ans
- directeurs d'écoles urbaines (en général)	51 ans
- directeurs d'écoles urbaines de plus de 500 élèves	52 ans
- directeurs d'écoles urbaines (+ 500 él.) déchargés	53 ans

On voit alors que plus la taille de l'école est importante, plus le poste de direction est attirant et donc accessible aux plus âgés, le critère de «prix» étant en outre fortement dépendant de l'implantation de l'école, celles du centre-ville arrivant en tête. La taille intervient aussi dans la possibilité d'obtenir une décharge totale, donc de se démarquer totalement du rôle pédagogique et du contact avec les enfants. Le poste de directeur déchargé de classe dans la ville de Ségou semble représenter l'apogée dans la carrière d'un instituteur. Lorsque l'âge ou la notoriété arrivent, l'enseignant a tendance à vouloir s'occuper d'élèves de plus en plus âgés, puis à se consacrer pleinement à la direction de ses adjoints, ce qui le rapproche de l'emploi administratif «assis», hautement valorisé dans la société malienne.

## 1.2 LES INSTITUTEURS

Il nous est apparu opportun de mener cette analyse en prenant comme paramètres le sexe de l'enseignant et le lieu d'implantation de l'école. Ainsi, quatre catégories peuvent être définies. Mentionnons-les d'abord, avec leurs abréviations, leurs effectifs et le pourcentage qu'elles représentent dans le tableau suivant:

Désignation	Nb	%
- IE-R: les institutrices du milieu rural	24	6,2
- IE-U: les institutrices du milieu urbain	124	32,0
- IR-R: les instituteurs du milieu rural	123	31,8
- IR-U: les instituteurs du milieu urbain	116	30,0

Nous allons soumettre chacune de ces quatre catégories d'enseignants à un certain nombre de renseignements donnés par les fiches du cahier de bord.

- le choix de l'école (en fonction de sa taille),
- le choix de la classe,
- l'âge,
- l'ancienneté,
- le grade,
- la situation de famille,
- la profession du conjoint.

### 1.2.1 CHOIX D'ÉCOLE ET DE CLASSE

On constate d'emblée que la grande majorité des institutrices enseigne en ville. Elles sont 124, c'est à dire 83,8 % à exercer dans une école de Ségou, et seulement 24 dans les écoles de village, mais de préférence dans une école de plus de 300 élèves. Seules 7 d'entre elles sont dans une petite école de village.

- Pour ces institutrices rurales, le choix de la classe se répartit harmonieusement sur les cinq premières années: 6 en 1<sup>ère</sup> année, 4 en 2<sup>ème</sup> année, 7 en 3<sup>ème</sup> année, 3 en 4<sup>ème</sup> année et 6 en 5<sup>ème</sup> année. Cependant, aucune institutrice n'enseigne en 6<sup>ème</sup> année en milieu rural, dans cette circonscription.

- Pour les 124 institutrices du milieu urbain, la préférence se porterait plutôt sur une école importante: elles sont en effet 56,4 % à servir dans une école de plus de 500 élèves, qui ne représentent que la moitié des écoles urbaines. En ce qui concerne la classe, on constate une représentation décroissante à mesure qu'on se rapproche des grandes classes. Elles sont 42,6 % à enseigner dans les deux premières années, 38 % dans les classes de 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup>, et la proportion tombe à 16 % pour les deux dernières années. En 6<sup>ème</sup> année, elles ne sont plus que 2 sur 124. On retrouve le même phénomène que pour les institutrices rurales. Visiblement la dernière classe est boudée par les institutrices, à moins qu'elle ne leur soit interdite? L'usage veut-il que les enseignantes s'occupent davantage des enfants les plus jeunes?



Chez les instituteurs en revanche, qu'ils soient en ville ou dans les villages, on ne remarque pas de tendance quant au choix de la classe.

#### Les effectifs de classe

Moyenne	IE	IR
R	64,3	49,0
U	74,7	68,8

On constate, aussi bien dans le milieu rural qu'urbain, que les effectifs des classes tenues par les institutrices sont nettement supérieurs aux effectifs des classes tenues par les instituteurs. Le fait que les institutrices s'occupent plus souvent des petites classes qui sont aussi les plus chargées n'explique qu'en partie le phénomène, car l'écart est encore important en ville où pourtant la baisse d'effectifs au long de la scolarité, due aux motifs d'abandon plus nombreux, est moins sensible.

La moyenne des classes rurales sous la responsabilité d'enseignantes féminines est significativement supérieure à l'effectif moyen des classes rurales en général, qui est de 50,37 élèves par classe, c'est-à-dire à peu près l'effectif trouvé ici pour les maîtres. Il en est de même en milieu urbain, ce qui laisse à penser qu'à «année égale», une femme va obtenir une classe à effectif plus élevé qu'un homme.

#### L'âge

- institutrices des écoles rurales	36 ans
- instituteurs des écoles rurales	42 ans
- institutrices des écoles urbaines	43 ans
- instituteurs des écoles urbaines	47 ans

On peut faire deux constats: le monde urbain est globalement plus «cher» que le monde rural, mais les femmes y accèdent plus tôt que les hommes.

#### L'ancienneté de service

- institutrices des écoles rurales	15 ans
- institutrices des écoles urbaines	19 ans
- instituteurs des écoles rurales	24 ans
- instituteurs des écoles urbaines	27 ans

Un autre indicateur qui permet de confirmer cette hiérarchie des postes est celui de l'ancienneté de service, donné sur les documents par l'année de titularisation. Nous retrouvons une disposition similaire, surtout en ce qui concerne les extrêmes. Cependant, on note que les institutrices en milieu urbain accèdent à ces postes avec une ancienneté assez faible (inférieure à l'ancienneté des instituteurs ruraux) bien qu'étant d'un âge intermédiaire entre ces derniers et leurs homo-

logues urbains. A âge égal, les femmes ont moins d'ancienneté mais plus de chances pour les postes en ville. Il faut y voir la conséquence d'une titularisation plus tardive, ou d'une plus grande accessibilité à la ville du fait des possibilités de rapprochement de conjoints en cas de mutations de fonctionnaires.

#### Grade et position administrative

%	vac	mpc	msc
- institutrices des écoles rurales	20,8	16,6	62,5
- instituteurs des écoles rurales	19,5	12,2	68
- institutrices des écoles urbaines	6,5	8,8	84,6
- instituteurs des écoles urbaines	9	4,5	86,5

La gradation est similaire à celle de l'âge, et l'on peut faire les constats suivants: la proportion d'instituteurs «gradés» est plus importante en ville (msc = «maître de second cycle»); on trouve une proportion plus importante de vacataires (vac) en milieu rural; à situation géographique similaire, le groupe des femmes comporte un pourcentage de vacataires et de «maître de premier cycle» (mpc) plus élevé que celui des hommes.

#### Situation familiale

%	C	D	V	M	Enf
- institutrices des écoles rurales	33,0	8,0	4,0	50,0	2,23
- institutrices des écoles urbaines	4,0	2,4	3,2	90,3	5,00
- instituteurs des écoles rurales	13,0	1,0	1,0	85,3	5,70
- instituteurs des écoles urbaines	1,7	2,5	1,7	94,0	5,84

On note d'une manière générale une stabilité familiale moins grande chez les femmes que chez les hommes, notamment par la proportion plus élevée de célibataires, veuves et divorcées. Ceci est particulièrement vrai pour les institutrices du milieu rural, catégorie qui présente des caractéristiques très différentes des autres groupes, avec une proportion de personnes mariées particulièrement faible: 50 %, un pourcentage de célibataires très élevé: 33 %, avec pour conséquence un nombre d'enfants bien inférieur à la moyenne. Le critère de l'âge n'explique qu'en partie ces résultats puisque le nombre de veuves et divorcées est également important. On peut donc en déduire que les institutrices qui «restent» dans les postes ruraux sont celles qui ont le moins d'atouts professionnels (âge, ancienneté, grade...) ou une situation familiale qui ne leur permet pas d'accéder au poste urbain.

Si l'on considère le milieu rural, on remarque une proportion élevée de célibataires; nous l'avons mentionné pour les femmes, cela est vrai aussi pour les hommes, mais dans une moindre mesure: 13 %. Enfin, la catégorie la plus stable socialement et la plus installée dans la vie est bien celle des instituteurs urbains, avec un pourcentage d'hommes mariés de 94 % et un nombre d'enfants qui atteint presque le chiffre 6.

### 1.2.2 PROFESSION DU CONJOINT

Il existe une différence fondamentale entre les professions des conjoints selon qu'il s'agit des instituteurs ou des institutrices. Alors que les institutrices mariées ont TOUTES un conjoint qui exerce une activité professionnelle, la grande majorité des épouses des instituteurs mariés est sans profession, ce qui est mentionné sur les tableaux des écoles par le terme «ménagère». Cela est vrai pour 91,4 % des instituteurs ruraux et pour les maîtres des écoles urbaines, la proportion d'épouses «au foyer» est de 76 %. Pour cette dernière catégorie d'enseignants, parmi les conjointes qui travaillent, les \_ sont des enseignantes.

Pour résumer, le salaire de l'instituteur est dans la grande majorité des cas la seule source de revenus du ménage; et dans le cas contraire, bien plus rare, il s'agit le plus souvent d'un couple d'enseignants avec deux salaires.

Chez les institutrices mariées, la profession du mari se situe dans la fonction publique dans 64 % des cas. Les enseignants représentent à eux seuls 41 % des professions représentées. Les professions libérales forment 3 % et les commerçants 8,7 % de l'ensemble. Quant au reste (25 %), il se partage entre les ouvriers, les techniciens ou les retraités. Il est à noter que parmi les institutrices rurales, aucun conjoint n'est agriculteur.

On peut en conclure que le salaire de l'institutrice mariée est dans bien des cas considéré comme une source de revenus secondaire, le mari bénéficiant d'un statut professionnel et social en général supérieur à celui de sa femme.

A la lumière de ce que les chiffres nous ont appris, nous nous trouvons devant des tendances manifestes. A moins d'y avoir des attaches familiales, comme c'est quelquefois le cas, pour un instituteur nommé dans la région de Ségou, il faut tout faire pour fuir le milieu rural. La petite école de village, sa tranquillité, ses classes à double cours mais peu chargées attire peu. Certains maîtres, surtout ceux qui sont originaires d'une autre région, ont très vite tendance à se considérer comme limogés. La stratégie consiste à parvenir ou revenir à la ville. Si arbitraire et autoritaire qu'apparaisse l'organisation des mutations, les vœux peuvent s'exprimer et la possibilité de choix existe. Plusieurs atouts facilitent ou accélèrent l'accès au poste en ville: la notation, l'obtention du certificat de maître du second cycle, et bien sûr l'âge.

Les femmes apparaissent privilégiées dans la mesure où les débuts de carrière «en brousse» se prolongent moins que pour les hommes et qu'elles se retrouvent plus tôt que ces derniers aux postes urbains; c'est souvent la demande de rapprochement du conjoint qui en est la cause. Privilégiées, elles le sont aussi par leur position sociale bien différente de leurs collègues masculins. Pour un ménage d'instituteur, il n'y a qu'un seul revenu, le sien; chez l'institutrice, le salaire vient en complément d'un autre plus important, celui du mari. Pourtant cette apparente aisance dans le déroulement de la carrière est contrecarré par le fait que les plus hautes fonctions sont l'apanage des hommes. Les plus ambitieux accéderont à la direction d'école puis à la décharge totale qui fait pénétrer le

fonctionnaire déclassé qu'est l'instituteur dans le monde valorisé du «papier» et du savoir-faire administratif. Ils échappent surtout au monde de l'enfance ou pire de la petite enfance qu'il convient de réserver aux femmes.

Aux fonctions très prisées répondent par contraste les situations peu enviées: les petites écoles rurales et les plus petites classes. C'est là qu'on trouve en plus grande proportion les enseignants les moins bien armés pour la compétition professionnelle: les vacataires au statut précaire, les maîtres du premier cycle, censés être moins qualifiés, les plus jeunes et moins expérimentés. Les petites classes sont généralement les plus chargées, celles dont on cherche à se défaire. En ville c'est le domaine le plus féminisé, c'est aussi le lieu, dans le cas des écoles bilingues, que l'on réserve à la langue nationale.

### 2 LES ECOLES BILINGUES OU LA SPECIFICITE OUBLIEE

C'est dans la région de Ségou que sont apparues les premières écoles bilingues, au cours de l'année 1979-80. Tout comme pour celle de Koulikoro, la région avait été jugée suffisamment monoglossique pour que tous les enfants scolarisables aient la même langue maternelle, le bambara. C'est cette raison qui a fait qu'on a d'abord choisi le monde rural pour la première expérimentation. C'est le village de Banankoroni, situé à 15 kilomètres de Ségou au sud ouest, non loin du fleuve, qui avait été retenu en 1978, à cause de sa facilité d'accès - la route goudronnée Bamako-Ségou le traverse - et parce que le recrutement de ce seul village suffisait à alimenter, année après année, les six classes du premier cycle puis les trois années du second. Il fallait en outre que les élèves n'aient pas été influencés par une pratique quelconque du français, et cela était plausible dans ce petit village. Aussi, dans un premier temps, des écoles entièrement nouvelles ont été bâties dans certains villages pour mettre à l'épreuve l'utilisation du bambara dans la scolarité.

L'ancien directeur de la première école expérimentale bilingue se souvient: «L'école de Banankoroni est une école qui est venue dans l'enthousiasme populaire, c'était l'affaire de tout le monde.» Cette année-là, ce sont les moniteurs de la Direction Nationale de l'Alphabétisation (DNAFLA) qui ont commencé la classe avant de passer le relais à des instituteurs dûment formés à la lecture et transcription du bambara.

Cinq ans plus tard, on se félicitait de cette expérience puisque 46 % des élèves étaient admis en fin de premier cycle sans avoir redoublé aucune classe, contre 7 % dans les autres écoles; 22 % étaient reçus à l'examen d'entrée en septième année contre 4 % ailleurs. Même si certaines voix nuançaient cet optimisme en faisant remarquer qu'à ce stade de l'expérimentation les résultats ne peuvent être qu'encourageants car: «Les maîtres y sont beaucoup plus motivés parce que leur responsabilité est particulièrement en jeu, que le contrôle pédagogique y est plus systématique et que ces écoles constituent un centre d'attraction pour les autorités politiques.», ce que tous les témoignages d'ensei-

gnants recueillis sur cette époque confirment, même si d'autres soulignaient déjà les «difficultés de transfert d'une langue à l'autre», il n'en reste pas moins que 73 écoles fonctionnaient sur tout le territoire malien, et que 36 autres ont été ouvertes au cours de la décennie suivante.

Qu'en est-il aujourd'hui dans la circonscription de Ségou 1 qui renferme à elle seule 25 écoles bilingues? Que nous apprend le cahier de bord de l'année 95-96?

## 2.1 L'ORGANISATION DES ÉCOLES

On dénombre 14 écoles urbaines dont une école privée et 11 écoles rurales. Deux d'entre elles sont associées à un second cycle; une école urbaine possède également des classes après la sixième année. D'une manière générale on compte moins de maîtres que de classes, constatation déjà faite sur l'ensemble des écoles: 13 écoles seulement suivent le schéma classique 6 maîtres-6 classes, et on trouve parmi ces dernières les deux écoles pilotes qui depuis plus de six ans expérimentent la «méthodologie convergente». Beaucoup d'écoles rurales (6) fonctionnent avec un regroupement de classes en double division. Deux de ces écoles n'ont que 5 classes et seulement 3 maîtres. Pour les écoles plus importantes, deux établissements comptent 9 classes mais 7 maîtres; trois autres enfin, dont une importante école rurale, ont 10 classes mais 7 ou 8 maîtres. On peut dire que du point de vue de leur organisation, ces écoles bilingues n'apparaissent pas bénéficier de conditions meilleures que les écoles monolingues, à taille et implantation égales.

Ces écoles totalisent un effectif de 10 417 élèves, soit une moyenne de 417 élèves par école (391 tout type d'écoles confondu), cela provient du fait que la proportion d'écoles urbaines est plus importante. Les moyennes calculées sur le nombre d'enfants confié à un seul maître ne laisse rien apparaître de notablement différent des chiffres déjà trouvés précédemment. Tout au plus constate-t-on des effectifs très légèrement inférieurs, mais d'une manière non significative: pour les classes urbaines des écoles bilingues, on trouve le chiffre de 71,6 élève par maître alors qu'il est de 72,4 pour l'ensemble des écoles urbaines. Cependant, pour les écoles rurales, le fait que le nombre d'enfants par maître soit notablement différent dans les écoles bilingues: 64,2 contre 68 pour l'ensemble, pose question. Il ne s'agit pas, pour ces écoles déjà peu chargées, de l'attribution de conditions de travail meilleures, mais au contraire d'une difficulté persistante de recrutement des élèves due à une résistance marquée des villageois envers l'école en générale et l'école bilingue en particulier.

Les écoles bilingues de la circonscription de Ségou I fonctionnent en grande majorité sur le principe des «écoles expérimentales de première génération» pour lesquelles la langue maternelle est utilisée comme médium principal au cours des deux premières années, avant de s'effacer progressivement au cours des deux années suivantes au profit du français. On sait que ce modèle est remplacé, là où les conditions sont favorables, par une pédagogie plus élaborée, la «méthodo-

logie convergente», qui accorde un statut plus égalitaire aux deux codes linguistiques. Mais cette rénovation n'a débuté que depuis deux ans au moment où commence cette étude, et elle s'effectue très progressivement. Seules deux écoles de Ségou ont expérimenté la totalité du premier cycle. Aussi peut-on dire que si l'on considère les deux premières années, on a un apprentissage exclusivement mené en langue nationale, ici le bambara. Ce sont ces deux premières années qui nous préoccupent en priorité. Cherchons d'abord à savoir qui sont les enseignants de ces deux premières années.

## 2.2 LES ENSEIGNANTS DES DEUX PREMIÈRES ANNÉES

Ils représentent 46 personnes: 24 femmes et 22 hommes; 18 personnes en milieu rural et 28 personnes en ville. C'est une répartition qui n'a pas de quoi surprendre. En effet la proportion de femmes n'est pas plus importante dans les écoles bilingues que sur l'ensemble des écoles puisque le choix des institutrices s'oriente, pour les raisons culturelles et professionnelles que nous avons évoquées précédemment, principalement vers le début de la scolarité. Elles sont presque la moitié à enseigner dans les deux premières années, les deux tiers si on considère les trois premières années. Aussi n'est-ce pas étonnant que les institutrices soient plus nombreuses que les instituteurs dans cette tranche de la scolarité. Elles sont par ailleurs absentes des classes de 6<sup>ème</sup> année, ainsi que nous l'avions observé, notamment pour l'ensemble du milieu rural.

Si l'on met ces données en corrélation avec le milieu géographique, on s'aperçoit qu'en monde rural, ces classes sont tenues par des hommes: 17 sur 18, et qu'en ville, on trouve 23 institutrices pour un total de 28 enseignants. Cela provient du fait que les femmes sont très peu nombreuses dans les écoles rurales.

Si l'on considère l'âge de ces enseignants, on se rapproche de la catégorie urbaine, avec un âge moyen de 44 ans. Mais en regardant les grades (1 vacataire, 2 maîtres du premier cycle et 44 maîtres du second cycle), on s'aperçoit que la proportion d'instituteurs gradés est assez importante. Ce ne sont donc pas les moins gradés qui sont titulaires des petites classes, au contraire.

En revanche, pour ce qui est des effectifs, on sait déjà que les 1<sup>ères</sup> et 2<sup>èmes</sup> années sont les classes les plus chargées; les classes bambara suivent la même tendance. Pour les écoles bilingues on obtient les moyennes suivantes: 71 élèves par maître en milieu rural et 78 dans les écoles de la ville de Ségou et ses environs, ce qui ne doit guère différer des moyennes observables sur l'ensemble des écoles.

D'une manière générale, on s'aperçoit qu'actuellement, les écoles bilingues ne se différencient en rien de leurs homologues qui n'utilisent que le français. Rien ne permet de dire qu'elles bénéficient de quelque avantage ou particularité que ce soit, pas plus qu'on ne saurait prétendre qu'elles apparaissent défavorisées; le fait qu'une école soit bilingue n'apparaît d'ailleurs nulle part dans les renseignements du cahier de bord. On peut néanmoins mettre en relief que le taux de remplissage des classes en milieu rural est sensiblement plus faible dans les

écoles bilingues; on est en droit d'affirmer sans trop de risque d'erreur qu'il faut attribuer cette différence à la difficulté de faire venir les enfants des villages à l'école et surtout de les y garder. Les témoignages abondent dans ce sens. Ce phénomène, qui touche l'ensemble du monde rural semble plus sensible encore pour les écoles bilingues. Pour les villageois, envoyer son enfant à l'école signifie avant tout lui permettre d'apprendre le français, clé d'un avenir meilleur ou différent de la condition villageoise.

C'est principalement au cours des deux premières années que la classe s'effectue en bambara. On a souligné le fait que les enseignants y sont un tout petit peu plus âgés que la moyenne et que la proportion des maîtres du second cycle est légèrement plus importante, signe que ces classes continuent, moins que par le passé sans doute, à être attribués à des gens formés au code écrit de leur langue nationale. Mais notre expérience d'observation nous dit aussi que ce n'est pas toujours le cas.

Malgré tout, on sait que les petites classes attirent peu et les hommes ont tôt fait de s'en défaire au profit de leurs collègues féminines lorsque cela est possible, c'est-à-dire en ville. Il y a là l'illustration d'un clivage persistant qui tend à ne considérer la langue africaine que comme agent facilitateur d'apprentissages plus sérieux, plus intellectuels pour lesquels le français est de rigueur, dans la seconde partie de l'enfance. Aux femmes reviendrait alors le soin d'alphabétiser les enfants dans leur langue maternelle. Tout porte à affirmer que les enseignants maliens ne sont pas sortis de ce type de représentations. Enfin, si les écoles bilingues «de première génération» ont rejoint la banalité, ce n'est sûrement pas au bénéfice de la qualité, car une autre «génération» a capté les énergies.

### 2.3 UNE EXPÉRIENCE EN CHASSE UNE AUTRE?

En fait, il s'agit d'une lente asphyxie qui a été le sort de la première expérimentation d'écoles bilingues. C'est aux alentours des années 90-91 que la première génération a été laissée à son libre devenir. La source des stages de formation aux langues nationales s'est tarie car les enseignants formés étaient censés pouvoir aider leurs collègues moins chanceux, nouvellement nommés dans des écoles bilingues. Depuis quelques années déjà, ces écoles ne se différencient plus des autres au niveau du recrutement et n'importe qui pouvait s'y retrouver au hasard des mutations.

Le coup de grâce semble avoir été donné par les instructions officielles de 1991. De nouveaux programmes pour l'enseignement fondamental sont parvenus à toutes les écoles, mais plus rien de spécifique n'apparaissait en ce qui concerne les écoles bilingues, ni dans le découpage des programmes et des emplois du temps des classes, ni dans les méthodes préconisées. Les enseignants un peu désemparés ont cherché à s'adapter à ces nouvelles données en sacrifiant les méthodes qui commençaient à faire leurs preuves, notamment toutes celles qui faisaient manipuler oralement les structures de la langue française, considérée

alors bel et bien comme une langue étrangère. En définitive, l'expression en bambara était abandonnée de plus en plus tôt par rapport au découpage prévu au début de l'expérimentation; quant à la langue française, la question de son apprentissage était censé être résolue par les séquences d'expression orale des deux premières années, et l'on estimait que les enfants allaient pouvoir rattraper le programme de grammaire au même niveau que des élèves des écoles classiques. Et nous aboutissons alors aux aberrations que l'on peut constater dans les classes de troisième année où l'incohérence des programmes, des méthodes et des outils placent de nombreux élèves dans une situation d'échec. Si le discrédit avait dû être jeté sur cette première partie de l'expérimentation des langues nationales à l'école, ce n'est pas autrement qu'il aurait fallu agir.