

Le transfert de l'écrit en contexte d'enseignement bilingue au Mali

*N'do CISSE
Université des Lettres et
des Sciences Humaines de Bamako*

Résumé

Plusieurs pays de l'Afrique de l'Ouest ont reçu le français comme héritage colonial. Il est retenu comme langue officielle à côté des langues nationales. Ces anciennes colonies françaises ont entrepris la valorisation de certaines langues nationales à travers des programmes d'enseignement à l'école. Pour sa part, le Mali est engagé dans l'expérimentation de l'enseignement bilingue des langues nationales et du français depuis 1979, (Calvet :1982). La politique linguistique du Mali a la prétention de « ne jeter l'exclusive sur aucune langue nationale», Canut Cécile :1996). Malgré l'augmentation du nombre de langues introduites et une volonté de généralisation de cet enseignement, cette introduction est sujette à de nombreuses interrogations.

Le présent article traite de l'apport que constitue le fait d'apprendre l'écrit dans la langue maternelle avant de l'aborder en L2. Le traitement a concerné aussi bien les productions du maître que celles des élèves. Le corpus de base est tiré d'enregistrements vidéoscopiques faits dans le cadre du projet « Transfert de connaissances » pendant les années 2011, 2012 et 2013. Les données ont été collectées à l'école primaire bilingue bamanankan/français Sere CAMARA de Fana, au sud du Mali.

A l'issue de la recherche, certains constats méritaient d'être partagés avec le lecteur. Différentes pistes d'actions pédagogiques sont proposées comme perspective d'amélioration des pratiques en matière d'écriture dans le cadre de l'enseignement bilingue bamanankan/français.

Mots clés : enseignement bilingue, écriture, bamanankan, français, interaction en classe, transfert de connaissance, Mali

Abstract

Many countries in West Africa have received the French as a colonial inheritance. It is then chosen as official language otherwise others national languages exist. Those countries have planed to promote their national languages through their introduction in the school. Mali is involved in testing the bilingual teaching of national languages and the official language since

1979. Despite the increase in the number of languages introduced, and the willingness to generalize this kind of teaching, this introduction called into many questions.

The present article discusses the advantage of learning writing in the native language (L1) before tackling it in a second language (L2). The treatment involved productions of both the teacher and the students. The basic corpus is taken from videoscopic recordings made through the project named Knowledge Transfer during the years 2011, 2012 and 2013. Data were collected at primary bamanankan / French bilingual school of Sere CAMARA in the village of Fana, south of Mali.

At the end of the research, some findings deserve to be shared with the reader. Different educational activities are proposed as prospect of improved practices in writing within bilingual bamamanankan / French education.

Keywords: bilingual education, writing, Bamanankan, French, classroom interaction, knowledge transfer, Mali

Introduction

L'historique de l'introduction des langues nationales remonte à la réforme de l'éducation du Mali de 1963, qui stipulait déjà en son article 5 qu'elles seraient introduites à côté du français dès que les conditions le permettraient. Ce souhait tirait son fondement des travaux de l'UNESCO démontrant qu'il est plus facile de commencer les apprentissages dans sa langue maternelle plutôt que dans une langue étrangère. Cela justifie l'enseignement bilingue des langues nationales et du français depuis 1979, (Calvet :1982).

Dès 1979, cette volonté va connaître un début de mise en œuvre avec l'ouverture de quatre écoles expérimentales d'enseignement en langue nationale bamanan, deux dans la région de Ségou (Banankoroni et Zanabougou) et deux dans la région de Koulikoro (Kossa et Ndjifinna). Ce modèle va connaître une extension numérique et une extension linguistique puisque les langues, peule, songhay et tamasheq vont être ajoutées au Bamanankan. Six autres langues vont être introduites, la politique linguistique ayant la prétention de « ne jeter l'exclusive sur aucune langue nationale », Canut Cécile :1996). Cinq ans après une phase d'enthousiasme des responsables, un rapport va mettre en cause les résultats de l'expérimentation⁴⁰. Alors vont se suivre différentes tentatives de modernisation de l'enseignement bilingue au Mali : méthodologie convergente, pédagogie convergente, curriculum bilingue. Aujourd'hui encore les interrogations persistent (Tréfauld :2005, Maurer :2007). Le Rapport EGRA (Early Grade Reading Assessment) attestait en effet qu'en

⁴⁰ Rapport de Joseph Poth, Abou Diarra et John Hutchinson, 2000.

2008, 80% des élèves des classes bilingues de 2ème année n'étaient pas capables de produire un court texte ni en L1 ni en L2.

A chaque étape de son développement, ce type d'enseignement a sa conception de l'écriture. La question de l'écrit est importante dans le système éducatif, même si aussi bien dans les programmes de formation des maîtres que dans ceux de l'enseignement, peu de place est accordé à cette activité. Ayant observé plusieurs classes d'enseignement bilingue, en contexte de bilinguisme convergent du Mali⁴¹, nous essayons de savoir si le passage par L1, (le bamanankan en l'occurrence) a été utile pour l'écriture.

Nous avons retenu l'école primaire Sere Camara de Fana, qui pratique un enseignement bilingue bamanankan-français, pour décrire les interactions entre élèves et enseignants. Elle est en plein cœur du pays bamanan et pas loin de la capitale Bamako. La classe de troisième année a été retenue. C'est en effet à ce niveau que le passage de L1 à L2 devient une réalité, selon le schéma adopté au Mali. En effet, de manière simplifiée, le scénario de transition entre les deux langues prévoit la première année entièrement en langue nationale, le français oral introduit en deuxième année et le français écrit en troisième année de manière progressive.

Des enregistrements ont été faits et des films produits. Ce sont ces éléments sonores et visuels qui font l'objet du présent article.

L'étude s'est posé les questions suivantes :

1. Quelle place est dévolue à l'écrit du français dans les méthodes officiellement proposées aux maîtres, par l'administration scolaire?
 2. Quelle application les maîtres font-ils de ces instructions sur l'écrit dans une classe bilingue ?
 3. Quel est le résultat de l'action des maîtres sur la maîtrise de l'écriture du français ?
- Que peut-on suggérer à des décideurs du système éducatif, responsables des innovations éducatives, afin d'améliorer cet apport de la L1 ?

Dans toute notre démonstration, L1 désignera le bamanankan et L2 la langue française.

⁴¹ Si dans certains programmes le bilinguisme est soustractif, la langue nationale s'effaçant progressivement pour laisser la place au français, au Mali c'est la convergence, comprise comme développement équitable des langues en présence, qui est en vigueur.

1. Sur la problématique de l'écriture

1.1. Revue de la littérature

L'UNESCO, dans un rapport sur l'environnement lettré au Mali (2007), déplore l'absence de l'écriture dans les préoccupations des décideurs, et insiste sur son importance en ces termes :

« pourtant un des défis majeurs de l'environnement lettré consiste en sa reproduction et sa multiplication. Pour ce faire, il faut une appropriation par les populations de la pratique d'une culture de l'écrit ... cela passe par l'envoi de courriers, par la tenue de livret comptable, par la publicité de son magasin, par la décoration de son «sotrama».

Parlant aussi du cas des adultes, Arrijs (2011 :213) aboutit à une délimitation des fonctions de l'écriture. Il lie l'écriture au développement de certaines qualités : la puissance (capacité à s'exprimer), le pouvoir (capacité à exprimer son avis), l'autorité (habileté à prendre des initiatives sans attendre les ordres d'un formateur), l'influence et l'hégémonie, définie comme la capacité à exprimer son intérêt pour la parole.

Dans le même document, pour définir un néologisme, utilisé dans les programmes en Belgique, « l'écriturisation », ayant pour but d'écrire et d'y prendre plaisir, l'auteur cite plusieurs enjeux pour l'écriture :

« - l'enjeu linguistique selon lequel l'écriture fait trace pour celui qui l'écrit, fait écho pour ceux qui l'entendent. Il s'agit d'écrire, d'inscrire sur le territoire blanc d'une feuille le monde...

- l'enjeu culturel qui vise à ... faire de l'écriture un bien partagé et de donner passage aux dires personnels, de les lier au patrimoine culturel.

- l'enjeu individuel ...servant à partager des expériences ».

C'est à Mbodj-Pouye (2013 :121) citant Fabre que l'on doit une autre catégorisation des types d'écrits :

« les travaux sur les écrits ordinaires menés par l'ethnologie française ont fait ressortir la complexité des liens entre l'écrit personnel et les autres registres de l'écrit, professionnel, religieux, administratif ou domestique ».

A l'école, l'écriture est considérée comme le complément de la lecture à laquelle il semble qu'une meilleure place soit faite. Dans ce sens des efforts sont faits pour développer des pratiques d'écriture

Le projet 'Transferts d'apprentissages et mise en regard des langues et des savoirs à travers l'école bilingue : le point de vue des élèves à travers les activités de classe' est une initiative de quatre pays : le Burkina Faso, le Niger et le Mali et de la France. Il s'agit de mener une observation des pratiques d'enseignement et des situations d'apprentissage scolaire dans le contexte des écoles bilingues⁴². Chacun des trois pays du Sud est engagé

⁴² « Deux angles de vue complémentaires sont adoptés :

depuis plus deux décennies dans un enseignement des langues nationales en concomitance avec le français. Ce projet plurilatéral s'est monté à la faveur d'un appel à projet de recherche de l'AUF (pôle Didactique des langues, 2009) avec l'appui conjoint de l'OIF (action « Enseignement du français en contexte multilingue »).

1.2. Place de l'écrit dans les textes officiels

Une analyse du programme d'écriture du curriculum bilingue du Mali montre que l'apprentissage des graphies se fait en première année pendant les 3 premières séances d'une heure, en bamanakan seulement. La production d'écrits (originaux) est recherchée à la fin de la première session en 1^{ère} année.

Cette activité est également envisagée en 2^{ème} année, mais toujours en langue nationale au cours des 5 séances de cette langue. En français le programme d'écriture va directement à la construction de phrases. La troisième des 5 séances de français propose l'écriture des nombres et la copie des répliques de dialogue.

A titre comparatif, le programme officiel de l'écriture en France, bien que la situation socio-pédagogique ne soit pas la même, est tout aussi édifiant. Trois extraits du Bulletin Officiel Hors Série n° 3 du 19 juin 2008 concernant les nouveaux programmes de l'école primaire applicables à la rentrée 2008/2009 vont servir d'illustration des recommandations en ce qui concerne le français en France.

« Recommandation générale : pour chaque niveau, les compétences déjà acquises sont à consolider, en particulier en écriture, copier des textes courts, écrire sans erreur sous la dictée des syllabes, mots, phrases...

Recommandation concernant le CP : les élèves doivent pouvoir progressivement déchiffrer et écrire seuls des mots ou textes courts de manière autonome. Ils sont amenés à utiliser aussi le clavier... ».

Au CE2 et CM : ...en français lecture et écriture sont étroitement liées les élèves sont amenés à rédiger des textes régulièrement et progressivement. Ils corrigent et améliorent leurs productions...

Aussi bien au Mali qu'en France l'écriture semble moins citée que la lecture dans les programmes officiels.

Concernant l'enseignement bilingue, c'est la méthodologie convergente qui sert de référence. Or voici les consignes qu'elle donnait en matière d'écriture (MEN 1986 :107)

-
- celui des *apprenants*, à travers l'étude analytique des interactions en classe et des apprentissages permis ou freinés par les façons d'enseigner ;
 - celui des *maîtres*, à travers l'étude analytique de leur agir professionnel relatif aux langues, ses conséquences sur les apprentissages ».

« Objectifs généraux de l'enseignement de la langue nationale et du français (selon la répartition proposée)

...

3ème année Bamanankan

Etre capable de reconstituer un texte (grammaire, orthographe)

Etre capable de rédiger des lettres, rapports

Etre capable de lire des consignes et mode d'emploi simples

...

3ème année d'apprentissage du français

Etre capable de comprendre et de dégager le sens d'un texte oral contenant 250 mots au moins

Etre capable de dégager le sens d'un texte écrit inconnu dans un temps limité

Etre capable de reconstituer correctement un texte incomplet (orthographe)

Etre capable de comprendre des consignes écrites dans le cadre d'un projet

Etre capable de rédiger des billets et messages simples.

Le lecteur décèlera l'orientation pédagogique de ces conseils qui servirent de *modus vivendi* pour la formation de toutes les équipes qui eurent la responsabilité de la mise en œuvre de cette importante innovation au Mali ».

2. Différents outils et espaces d'écriture

Différents outils didactiques sont utilisés pour faciliter l'enseignement de l'écriture.

2.1. L'affichage

Voici un exemple de planche disposée dans une classe et qui porte sur les majuscules :

Photo1 : la tablette des lettres de l'alphabet



Source : *Équipe Tranferts 2012, Fana*

De nombreuses écoles recourent à des affichages muraux. Dans un village où l'environnement lettré est quasi-absent, ce que Cissé a amplement démontré (Unesco; 2006 :1) de tels outils sont jugés nécessaires par la direction. En plus, ces images semblent remplacer des abécédaires non disponibles dans l'école. L'alphabet exposé ici est celui du français seulement. Les maîtres pensent aider les élèves à reproduire les formes des lettres qu'ils voient chaque jour devant eux.

2.2. L'ardoise

L'écriture s'apprend-elle mieux sur les ardoises (tablettes de bois) que sur les cahiers ?

Photos 2 et 3 : des élèves écrivant sur leurs ardoises



Source : *Équipe Transferts 2012, Fana*

Comparée au tableau noir, l'ardoise est l'opposé du cahier. Elle est dure, résistante. Elle est individuelle donc a l'avantage de faire participer tout le monde. Elle favorise la correction des erreurs par le simple fait d'effacer avec un chiffon ou même avec la main. Une des surfaces est quadrillée pour permettre de dessiner des figures bien mesurées en géométrie. Pour un élève malien, l'ardoise est le cousin germain de la tablette des élèves coraniques. Seulement cette dernière est blanche et supporte l'encre noire, alors que la première est noire et est utilisée grâce à de la craie blanche ou de couleur. C'est l'outil privilégié pour apprendre à écrire.

II.3. Le cahier

Comme l'ardoise, le cahier est personnel. Il permet de matérialiser et de pérenniser les connaissances. A moins d'utiliser un crayon et une gomme, l'écriture sur le cahier devient indélébile ; dès lors, son utilisation nécessite plus d'attention, sinon ce sont les ratures. La feuille est molle et vulnérable. Sans un sous-main, l'écriture devient moins stable. Si certains cahiers sont de véritables chefs-d'œuvre par la variété des écritures, d'autres sont ce que les enseignants qualifient de "chiffons".

Le cahier est une surface blanche que laboure un écritoire noire quand l'ardoise est un champ noir que laboure une daba blanche.

Photo 4 : écriture sur un cahier en classe de 3^{ème} année



Source : *Équipe Tranfert 2012, Fana*

La copie est un exercice fréquent dans les classes. Il permet à l'élève de s'approprier un texte dont il n'est pas l'auteur. Dans le cas des séances observées par nous, il est tenu de copier le résumé in extenso. Le cahier étant quadrillé, les lignes d'écriture sont souvent droites.

2.4. Le brouillon de travaux de groupe

Photo 5 : l'écriture au cours des travaux de groupe



Source : *Équipe Tranferts 2012, Fana*

Au sein des groupes de travail, c'est un seul élève qui écrit pour tous. Et il est courant que ce soit le même. Ce rapport est porté sur une feuille de papier que ni les participants ni le maître ne contrôle.

Une question que nous avons posée aux enfants est de savoir ce qu'ils font de ces papiers : ils sont surtout jetés et rarement gardés pour une réutilisation.

2.5. Le tableau noir

C'est par définition une planche noircie permettant de mettre les écritures communes au niveau des yeux des élèves. La classe ne doit pas être profonde pour que tous puissent voir ces écritures. Le tableau doit être assez élevé pour que les élèves des premières rangées ne masquent pas ceux des dernières. Le maître doit savoir exploiter son tableau.

Photo 6 : Élève écrivant au tableau en classe de 3^{ème} année



Source : *Équipe Tranferts 2012, Fana*

Pour un élève, écrire au tableau c'est un peu jouer le rôle du maître. L'élève se sent valorisé par cette nouvelle responsabilité. Pourtant les mêmes exigences s'imposent à lui, ce qui fait hésiter certains à aller au tableau.

Quelque soit le support, tableau, ardoise, cahier ou brouillon, écrire est toujours valorisant. « Celui qui écrit cherche à *s'approprier l'espace* », d'après (Mbodj-Pouye 2013 : 224). Ecrire serait synonyme de pouvoir sur l'environnement.

3. Description et analyse des données

De 2011 à 2013, la section bambara de l'équipe malienne du projet « Transferts d'apprentissage » a réalisé plusieurs enregistrements, films et photos. Ces prises de vue ont respecté les programmations habituelles de l'école et suivi les préparations des maîtres. Les enregistrements ont eu lieu dans le premier trimestre de l'année scolaire. Parmi les nombreux films, nous en avons retenu trois.⁴³ Le premier et le deuxième enregistrement comportent des séquences d'écriture alors que le dernier porte sur la vitesse de réalisation de l'écriture. Tous ces enregistrements se sont passés en 2011. Dans les enregistrements de 2012 et 2013, nous avons surtout retenu des photos, puisque les leçons d'écriture étaient très brèves.

3.1. Leçon d'écriture en L1 (DP)

La première leçon que nous avons retenue pour notre analyse porte sur le Développement de la Personnalité (DP), matière qui a remplacé l'Education Civique et Morale (ECM) dans les programmes officiels. Voici ce qu'on peut y voir concernant l'écriture (lignes 812-824).

4. 812	<i>*MTR: Bεε k'a seben. A' y'a' teliya</i>
5. 813	<i>%gls: écrivez tout le monde depechez vous</i>
6. 814	<i>*MTR: Walannin bɔ</i>
7. 815	<i>%gls: enlève ton ardoise de ton sac</i>
8. 816	<i>*MTR: Lui là, il n'écrit jamais, jamais</i>
9. 817	<i>*VISITEUR: He-he. ça fait 2 ans qu'il est en classe, mais il</i>
10.818	<i>*VISITEUR: n'a jamais..... Taa ko i fa ka walannin d'i ma ka na. Ni</i>
11.819	<i>*VISITEUR: walannin ma sɔɔ i ka to so yen</i>
12.820	<i>%gls: allez y dire à ton père de te donner ton ardoise si tu ne trouves pas</i>
13.821	<i>%gls: d'ardoise tu restes à la maison là-bas</i>
14.822	<i>*VISITEUR: Un élève de la 3è</i>
15.823	<i>*VISITEUR: année; chaque année il n'écrit pas...</i>
16.824	<i>*VISITEUR: Et à la fin de l'année on vient nous em.....</i>
17.825	<i>*VISITEUR: Même pour écrire, apprendre à écrire</i>
18.826	<i>*ELV: Karamɔɔ</i>
19.827	<i>%gls: monsieur</i>
20.829	<i>*MTR: A ka ni kojugu</i>

⁴³ Libellés respectivement MBAM-A3-DP-11-241111, MBAM-A3-LC-L1-171111 et le Mbam-A3-LC-L2-251111.

Objectifs d'enseignement

Il s'agit de l'évaluation par écrit d'une leçon d'écriture.

Méthodes et supports utilisés

Il s'agit pour le maître de passer derrière chaque élève pour s'assurer qu'il exécute correctement les écritures demandées sur son ardoise.

Le maître demande aux élèves de prendre leur ardoise. Il commence son contrôle et découvre qu'un élève n'est pas en train d'écrire. En fait, ce dernier n'a pas d'ardoise.

Comportement interactionnel et pédagogique

L'analyse de la première séquence autorise certaines constatations : dans ce texte le lecteur notera la présence (massive) d'un visiteur. Ce dernier n'est autre que le directeur de l'école qui croit devoir rehausser, par sa présence, la motivation du maître et des élèves.

Or les échanges avec le maître mettent à nu un problème crucial : l'incapacité d'un élève à écrire. Cela durerait depuis plusieurs années.. Pour le directeur c'est l'enfant. Mais l'enseignant se hâte de le détromper. A ses yeux, l'enfant n'est pas le seul responsable. Le père de ce dernier n'a jamais acheté une ardoise.

Ici va se développer tout un dialogue entre le maître et le directeur à propos du manque d'ardoise chez cet élève. Tous deux expriment leur déception.

Le directeur recommande vivement à l'élève en question de demander une ardoise à son père pour le cours d'après.

Activités d'apprentissage

L'exercice demandé aux élèves est un travail de copie d'une phrase : *Amadou Toumani Touré est le président de la république*. Les efforts déployés aussi bien par l'enseignant que par le directeur tendent à montrer que la segmentation des mots pose problème.

D'après le constat du maître, il n'y a pas eu de transfert de compétence puisque la graphie, la première compétence visée à l'école, n'est pas acquise par cet élève. Mais la plupart des autres élèves n'arrive pas à écrire la phrase demandée.

Analyse de contenu

Ce texte contient deux reformulations tendant à recourir à L1. Elles dénotent la volonté de faire participer le maximum d'élèves. Le texte contient aussi des commentaires extérieurs sur les conditions externes de la réalisation de l'écriture. Enfin, des consignes pédagogiques sont données à deux reprises.

3.2 Leçon d'écriture en LC

La seconde séquence porte le titre de LC : **Langue et communication**, discipline du curriculum bilingue qui remplace les matières **langage, élocution et grammaire** de l'ancien programme, en L1 comme en L2. La session enregistrée à Fana va nous fournir une illustration des cas de transfert en français (extrait lignes 1-58).

1	*MTR: Vous avez fini?
2	*ELV: Oui
3	*MTR: C'est très bien
4	*MTR: Oui il y a l'évaluation
5	*MTR: εsike nin bε se ka kalan?
6	%gls: est ce que on peut lire ça?
7	*MTR: C-H(.)εsikein bε se kalan?
8	%gls: c h est ce que on peut lire ça?
9	*MTR: Ahaan, C-A o de bε tigε ka bɔ ye in na
10	%gls: voila c'est c a qu'on coupe de y
11	*MTR: Hun, o tigε kε
12	%gls: vas-y coupe le
13	*MTR: A kε ni biki bleye
14	%gls: écris ça avec le bic bleu
15	*MTR: A' ye kayew dayεlen
16	%gls: ouvrez les cahiers
17	*ELV: bruits
18	*MTR: Fatumata, c'est très bien
19	*MTR: sekou, toi tu n'as pas coupé les mots(.) A fɔra k'i k'u tigε
20	%gls: on t'a dit de les couper
21	*MTR: Jakite, i tε sabali wa?
22	%gls: Diakité attention!
23	*MTR: A fɔra ko an ka nin tigε(.) Nin bε tigε cogo di?
24	%gls: on a dit de couper cela comment on le coupe
25	*MTR: Han? Ka-ye(.) kanɲε joli de b'a la? Ni ne ko ka-ye
26	%gls: quoi? ka ye il y a combien de syllabe dans ça? si je dis ka ye
27	*MTR: N kan mankan bɔra siɲε joli
28	%gls: combien de bruit il y t-il dedans?

29	<i>*MTR: ka-ye</i>
30	<i>*ELV: fila</i>
31	<i>%gls: deux</i>
32	<i>*MTR: Fila</i>
33	<i>%gls: deux</i>
34	<i>*MTR: Bruits</i>
35	<i>*MTR: tu as fin?</i>
36	<i>*MTR: C'est très bien</i>
37	<i>*MTR: Manbe, e ma tila folo?</i>
38	<i>%gls: tu n'as encore fini Mambe?</i>
39	<i>*MTR: E, i teliya sa</i>
40	<i>%gls: dépêches toi</i>
41	<i>*MTR: E tilara?</i>
42	<i>%gls: tu as fini?</i>
43	<i>*ELV: Uhun</i>
44	<i>%gls: oui</i>
45	<i>*MTR: C'est très bien</i>
46	<i>*MTR: A teliya sa</i>
47	<i>%gls: dépêches toi</i>
48	<i>*MTR: I ka kaye dayɛɛn</i>
49	<i>%gls: ouvres ton cahier</i>
50	<i>*MTR: Bien, fermez les cahiers(.) On va corriger les cahiers demain</i>
51	<i>*MTR: Sinin, kayew bæ bæ korize</i>
52	<i>%gls: demain on corrigera tous les cahiers</i>
53	<i>*MTR: A' ye kayew datugu an ka a koreksɔn kɛ walanba la</i>
54	<i>%gls: fermez les cahiers pour qu'on fasse la correction au tableau</i>
55	<i>*MTR: Fermez tous les cahiers</i>
56	<i>*MTR: Vous avez fini?</i>
57	<i>*ELV: Oui</i>
58	<i>*MTR: C'est très bien</i>
59	<i>*MTR: Oui il y a l'évaluation</i>

Objectifs d'enseignement

La deuxième séquence porte sur l'évaluation d'une leçon ayant eu pour objet la syllabe. Le découpage demandé est celui du mot *kaye* (*cahier en bamanankan*).

Méthodes et supports utilisés

Cet exercice d'écriture se réalise sur les ardoises. Les élèves écrivent, le maître contrôle en passant derrière eux.

Comportement interactionnel et pédagogique des acteurs

Les élèves ayant suivi le cours doivent, en guise de preuve de leur compréhension, diviser quelques mots en syllabes sur leur ardoise. La difficulté réside dans l'écriture correcte du mot et la délimitation de ses syllabes.

Activités d'apprentissage

De nombreux élèves semblent rencontrer des difficultés dans l'exécution de la tâche. Ils n'y arrivent pas. D'après le schéma d'introduction des langues (voir plus haut dans l'introduction) cet apprentissage devait être acquis depuis l'année précédente. Nous sommes donc amené à interpréter cette séquence comme une preuve de retard sur les instructions du programme officiel.

Dans cette même séance, l'enseignant reproche de manière indirecte à l'élève d'avoir réalisé une écriture illisible. Dans la seconde phrase, le non respect de la segmentation est cité. Et de fait, que ce soit à l'école ou dans l'enseignement non-formel, la coupure des mots constitue une difficulté surtout pour ceux qui utilisent le caractère script. De nombreux efforts doivent être faits par le maître pour amener les élèves à comprendre le rapport entre la nature des mots et leur disposition dans la phrase.

L'outil d'écriture, le stylo, fait l'objet d'une remarque du maître. En termes de couleur, les élèves recourent au bic de couleur bleu pour le contenu des leçons alors que la couleur rouge est préférée pour les titres.

Après avoir demandé la coupure en français, le maître passe au bamanankan, peut-être pour mieux se faire comprendre. Il demande ensuite combien de syllabes contient le mot. Or le terme *kanpe* semble ne pas avoir été compris. Alors l'enseignant utilise une périphrase : combien de bruit de la voix sont sortis ?

3.3. La leçon d'écriture en évaluation

Dans le même enregistrement de la ligne 184 à 235, nous trouvons cette séquence d'activité où chaque élève doit faire un exercice et présenter sa réponse à la maîtresse.

184	*ELV: <i>e</i>
185	*MTR: <i>très bien, e est la dernière lettre(.) bien écrivez ardoise sur les</i>
186	*MTR: <i>ardoises</i>

187	<i>*MTR: aw y'aw teliya kε</i>
188	<i>%gls: dépêchez vous</i>
189	<i>*ELV: [bruit]</i>
190	<i>*ELV: [bruit]</i>
191	<i>*MTR: dépêchez-vous a' y'aw teliya</i>
192	<i>%gls: dépêchez vous</i>
193	<i>*MTR: très bien</i>
194	<i>*MTR: c'est bien</i>
195	<i>*MTR: c'est bien</i>
196	<i>*MTR: écrivez</i>
197	<i>*MTR: c'est très bien</i>
198	<i>*MTR: c'est très bien</i>
199	<i>*MTR: c'est très bien</i>
200	<i>*ELV: karamɔɔ a filε</i>
201	<i>%gls: voici madame</i>
202	<i>*MTR: c'est bien</i>
203	<i>*ELV: karamɔɔ, a filε</i>
204	<i>%gls: voici madame</i>
205	<i>*ELV: karamɔɔ a filε</i>
206	<i>%gls: voici madame</i>
207	<i>*ELV: karamɔɔ a filε</i>
208	<i>%gls: voici madame</i>
209	<i>*ELV: karamɔɔ a filε</i>
210	<i>%gls: voici madame</i>
211	<i>*MTR: c'est bien</i>
212	<i>*ELV: karamɔɔ a filε</i>
213	<i>%gls: voici madame</i>
214	<i>*MTR: c'est bien, c'est bien</i>
215	<i>*MTR: karamɔɔ a filε</i>
216	<i>%gls: voici madame</i>
217	<i>*ELV: karamɔɔ a filε</i>
218	<i>%gls: voici madame</i>

219	<i>*MTR: c'est bien</i>
220	<i>*ELV: karamogo a file</i>
221	<i>%gls: voici madame</i>
222	<i>*MTR: c'est bien</i>
223	<i>*ELV: karamogo a file</i>
224	<i>%gls: voici madame</i>
225	<i>*MTR: c'est bien</i>
226	<i>*MTR: c'est bien, c'est bien</i>
227	<i>*MTR: c'est bien</i>
228	<i>*MTR: bien, suivez</i>
229	<i>*MTR: toujours au tableau</i>
230	<i>*MTR: ardoise commence par la lettre</i>
231	<i>*ELV: a</i>
232	<i>*MTR: han?</i>
233	<i>%gls: quoi?</i>
234	<i>*ELV: a</i>
235	<i>*MTR: bien</i>

Objectifs d'enseignement

La troisième et dernière séquence analysée ici visait à faire écrire le mot ardoise.

Méthodes et supports utilisés

C'est l'ardoise qui sert de support à cet exercice d'écriture.

Comportement interactionnel et pédagogique

La première impression dans cet enregistrement est que l'enseignante met la pression sur les élèves par la répétition des mots *dépêchez-vous*. Nous l'avons noté 3 fois en français et un fois en bamanankan. C'est à peine si elle jette un coup d'œil sur les écritures et elle attribue des *très bien* comme appréciation.

Activités d'apprentissage

Ce que nous découvrons à travers cet enregistrement c'est la confirmation que l'écriture est toujours négligée par rapport à la lecture. Dans nombre de classes, même quand le maître est aussi expérimenté que cette enseignante, c'est le cas, il faut finir l'écriture et passer aux choses sérieuses. Une telle hâte permet-elle d'atteindre le niveau d'appropriation nécessaire à une maîtrise complète de l'écriture ?

Le plaisir de la production décrit par les psychopédagogues modernes comme le second niveau du rapport à l'écriture (Szajda-Boulanger L. 2006) n'est pas non plus visible sur les visages des enfants.

4. Résultats et constatations

La présente recherche, conduite par l'équipe Bamanan du Mali, s'inscrit dans une tentative de remédier à des lacunes constatées dernièrement dans le programme d'enseignement de l'écriture en classe bilingue au Mali. Elle aboutit à des constats et à des suggestions que nous essayons de synthétiser.

4.1. Les obstacles à l'effectivité du transfert de la lecture à l'écrit sont les suivants :

Le peu de place accordé à l'écriture dans les séquences : le constat est que l'écriture est très peu évoquée comme un objectif pédagogique aussi important que la lecture dans les textes officiels analysés ;

L'appropriation de l'écrit par les élèves n'est pas évidente en dehors du contexte de l'exigence scolaire, comme déjà évoqué par Noyau (2011).

4.2. Les solutions envisageables à la promotion d'un transfert plus productif

Pour résoudre certains des problèmes que nous avons identifiés, les solutions suivantes sont envisageables parmi d'autres :

Concernant la maigreur de la place accordée à l'écriture : cette situation semble se justifier non seulement par la place marginale des instructions académiques en la matière mais aussi par une pratique donnant plus de temps à la lecture. La pratique en 3^{ème} année le démontre à souhait. Il s'agirait face à cet état de chose de mener une action de sensibilisation auprès des autorités éducatives pour améliorer les directives pédagogiques d'une part, le recyclage des enseignants d'autre part.

Au niveau de la formation : améliorer la réflexion des maîtres eux-mêmes sur leur rapport à l'écriture;

le développement et la diffusion d'un module de l'écriture en classe bilingue au niveau national prenant en compte la programmation et l'aspect pédagogique.

Conclusions

La question adressée par la présente recherche était celle de savoir la qualité du transfert entre l'écriture abordée en L1 et celle pratiquée en L2.

La première constatation a été le peu de place accordé à l'écriture dans les programmes officiels d'enseignement au Mali.

A cela s'ajoute, conséquence du premier constat ou pas, la faible maîtrise de l'écrit par les élèves. Cette faiblesse a négativement influencé les résultats de la présente étude.

A l'issue des analyses, des pistes d'action ont été identifiées dans les domaines suivants :

Dans les instructions officielles en direction des autorités éducatives ;

Dans le programme de formation et de recyclage des maîtres intervenant dans l'enseignement bilingue.

Finalement d'autres aspects liés à l'environnement socio-économiques de la mise en œuvre de l'enseignement bilingue sont apparus dont l'étude peut intéresser d'autres études.

Références bibliographiques

Arrijs O., Trovado V. (2011), *De l'alphabétisation à la parlécriture. Bilan socio-pédagogique 1976-2011*, Mons (Be) : Presses Universitaires de Mons.

Assemblée Nationale, Mali, Loi N°99-046 du 28 décembre 1999 modifiée, portant Loi d'Orientation sur l'éducation.

Calvet Louis-Jean (1982), Le bamanankan : planification par défaut au Mali. in : Fodor J. & Hagège Claude, *La réforme des langues*, vol. 1, Hamburg : Buske, pp. 281-287.

Canut Cécile (1996), *Représentations et politique linguistique au Mali*, Paris : Didier Erudition / CIRELFA, OIF.

Cissé N'do (2006). *Traitement de l'environnement lettré dans les textes politiques au Mali*, Journée internationale de l'alphabétisation, septembre, broché, 65p.

Direction nationale de la Pédagogie (2012) Curriculum niveau 1. Bamako, Mali.
<http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/apprentissages.htm>, consulté le 10 juillet 2014

<http://www.elan-afrique.net/2011/06/22/bi-grammaire-mandingue-francais/> consulté le 05 novembre 2013

Maurer Bruno (2007). Introduction des langues maliennes dans le système éducatif et effets éventuels sur les hiérarchies sociolinguistiques, in : G. Chevalier (ed.) *Les actions sur les langues*. Paris : EAC Editions des Archives Contemporaines, Université de Moncton/AUF, pp. 127-138.

Mbodj-Pouye Aïssatou. (2013). *Le fil de l'écrit : une anthropologie de l'alphabétisation au Mali*, ENS éditions, 309 p.

Noyau Colette (2011). Du bambara au français, première leçon de français au Mali : comment salue-t-on ? in : *Pluralité des langues, pluralité des cultures : regards sur l'Afrique et au-delà*. K. Vold Alexander, Ch. Lyche & A. Moseng Knutsen. (eds). Oslo : Novus / The Institute for comparative research in human culture. p. 185-194.

Rapport EGRA (Early Grade Reading Assessment) (Mali 2008-2009), USAID Phare.

Rapport de l'étude sur la qualité de l'éducation (2013). Coalition EPT.

- Szajda-Boulanger L. (2006) Pratiques langagières et rapport à l'écriture des élèves de SEGPA. *Le français aujourd'hui* 152, pp. 83-92.
- Tréfault Thierry (2005), Français et langue du milieu à l'école malienne : vers quelle convergence ? *Le français dans le monde, Recherche et applications*, Numéro spécial *Français langue d'enseignement, vers une didactique comparative*, pp. 152-159.
- UNESCO (2007), *L'environnement lettré au Mali*.
- Van Den Avenne Cécile, Mbodj-Pouye Aïssatou (2008). Comment les langues se mélangent-elles à l'écrit ? Pratiques actuelles de deux agriculteurs passés par une école bilingue (franco-bambara) au Mali. In: Brock-Utne B., Skattum I. *Language and Education in Africa*,. Symposium Books, pp. 301-312.