

LANGUES NATIONALES ET RÉSULTATS SCOLAIRES DES APPRENANTS AU MALI : LE CAS DU BAMANANKAN

Fatoumata Bintou SYLLA,

Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako

bintousyllat@yahoo.fr

Mamadou DIA,

Université des Lettres et des sciences Humaines de Bamako

Oudidiam55@gmail.com

RÉSUMÉ

Cet article met en lumière l'impact positif du bamanankan sur les résultats scolaires des apprenants. Il fait d'abord l'historique de l'enseignement bilingue au Mali. Ensuite, il compare les écoles classiques ayant le français comme médium d'enseignement aux écoles à pédagogie convergente sur la base des résultats des examens d'entrée en 7^e année et ceux d'un test en dictée pour enfin conclure sur la nécessité de généraliser le bilinguisme scolaire.

MOTS CLÉS

Bamanankan, résultats scolaires, Pédagogie convergente, langues nationales.

ABSTRACT :

This article highlights the positive impact of bamanankan on the learning outcomes of learners. First, the history of bilingual education in Mali. Next, it compares the classical schools with French as a medium of instruction to schools with convergent pedagogy based on the results of the entrance exams in the 7th year and those of a dictation test to finally conclude on the need to generalize the school bilingualism.

KEY WORDS :

Bamanankan, academic results, convergent pedagogy, national languages.

INTRODUCTION :

Plus d'un demi-siècle après l'accession de la plupart des pays africains à l'indépendance,

L'ombre de la colonisation plane toujours sur leurs systèmes éducatifs qui continuent d'utiliser les langues des anciennes puissances coloniales comme des médiums d'enseignement et comme des facteurs de promotion sociale : « Pour comprendre les questions actuelles liées à l'utilisation des langues et à l'alphabétisation en Afrique, il faut rappeler le legs colonial car il continue à influencer sur les politiques et les pratiques linguistiques des pays Africains. » (ALIDOU, 2006, p. 11). Or en Afrique, le français cohabite avec plusieurs langues. Au Mali cette cohabitation, surtout à l'école, se fait avec onze langues nationales dont le bamanankan.

Le bamanankan est l'une des treize langues nationales du Mali. Le concept de langues nationales mérite un éclaircissement dans la mesure où sont parlées au Mali plus de treize langues. Pour ce faire, il est nécessaire de rappeler ces propos de RASHIDI (2005 : 2) qui écrit que « les langues indigènes ayant obtenu un statut par décret ou, plus généralement, toutes langues indigènes » sont appelées langues nationales. Ainsi la loi N° 96 – 049 du 02 août a élevé au rang de langues nationales maliennes treize langues à savoir le bamanankan, le bomu, le bozo, le dogoso, le fulfulde, le hasanya, le mamara, le maninkakan, le soninké, le songoy, le syenara, le tamasayt, le xaasongaxango.

L'indépendance du Mali avait deux ans quand les autorités politiques, à la faveur de la réforme de l'éducation, envisagèrent l'utilisation des langues nationales dans le système éducatif. L'article 4 de cette réforme précise : « L'enseignement est donné en français en attendant la possibilité d'utilisation des instruments des langues du pays. ».

À la faveur de cette volonté politique clairement exprimée, l'instrumentation de certaines langues devint une réalité : les langues mandingue, peul, tamasheq et songhoy furent dotées en alphabet. Cela ouvrit la voie à l'utilisation des langues nationales dans le système éducatif par une phase expérimentale : le bamanankan a été expérimenté dans les écoles de Kossa, Djifina (région de Koulikoro), Banankoroni et Zanbougou (région de Ségou) en 1979. En 1982, le fulfuldé (dans la région de Mopti), le songhoy et tamasheq (dans les régions de Gao, Tombouctou et Kidal) furent leur entrée à l'école.

Nonobstant l'introduction des langues nationales à l'école la méthode d'enseignement n'avait pas changé :

(...) les méthodes pédagogiques utilisées dans les écoles expérimentales étaient les mêmes que celles pratiquées dans les écoles classiques. Les programmes d'enseignement n'étaient qu'une simple transposition des programmes officiels en vigueur dans les écoles classiques. Les contenus étaient les mêmes, seul le médium d'enseignement les différenciait. (TRAORE, 2001 : 5).

Donc l'introduction des langues nationales n'a pas comblé toutes les attentes. Des problèmes d'ordre pédagogique et didactique planaient toujours sur l'école malienne :

L'absence d'une méthodologie appropriée pour l'enseignement des langues nationales et de matériel didactique adéquat rendait difficile l'atteinte des objectifs assignés à l'expérimentation des langues nationales dans l'enseignement formel. (TRAORE, 2001 : 5).

Pour pallier cette situation, les autorités maliennes se sont mises à la recherche d'une méthodologie appropriée permettant d'aboutir à un bilinguisme. Un stage auquel le Mali a participé et dont le thème était « L'enseignement du français et des langues nationales en milieu multilingue » a posé les premières pierres de la nouvelle méthodologie. Tenu du 19 novembre au 4 décembre 1984 à Saint-Geslain (Belgique), ce stage a été organisé par le Centre International Audio-Visuel d'Etudes et de Recherche (CIAVER). D'autres stages et rencontres pédagogiques ont eu lieu. Mais il a fallu attendre octobre 1987 pour voir la naissance de la nouvelle méthodologie sous la dénomination de Pédagogie Convergente (PC) qui est définie par TRAORE (2001) comme une méthode active d'apprentissage des langues, dont l'objectif est le développement d'un bilinguisme fonctionnel chez l'enfant. Dans le même ordre d'idée WAMBACH (2001) précise qu'elle est une pédagogie de construction de connaissances s'assignant comme but de développer des aptitudes, d'organiser des savoirs et de leur donner du sens, accordant une grande importance à la convergence méthodologique entre les langues et les sciences et permettant de créer de nouvelles structures grâce à l'intégration des connaissances.

Donc l'occupation de l'espace scolaire par les langues nationales ne fut pas brutale. Après la phase expérimentale, les deux premières classes de la Pédagogie Convergente ouvrirent leurs portes dans la région de Ségou. Elle s'effectua donc en deux phases:

Il faut donc distinguer au Mali deux générations dans l'histoire de l'introduction des langues nationales à l'école. Dans la première (introduite en 1979), les langues nationales sont introduites à l'école fondamentale sans pour autant changer de pédagogie. Dans la deuxième (introduite en 1987), les méthodes pédagogiques sont d'inspiration plus moderne, mettant l'accent sur l'apprenant plus que sur les connaissances, en encourageant l'activité propre des enfants. (DOUMBIA, 2000 : 100).

Les résultats encourageants obtenus ont poussé les autorités scolaires à lancer la phase d'extension de la PC à toutes les écoles du pays à partir de l'année scolaire 1994 – 1995. Mais cela devait se faire progressivement : « *Aujourd'hui, grâce à cette stratégie, l'extension de la pédagogie convergente a atteint 345 écoles, plus de 1000 classes, 45000 élèves et 1600 enseignants et conseillers pédagogiques formés.* » (TRAORE, 2001 : 33).

Les insuffisances soulignées ci-dessus pourraient constituer un blocage pour le passage de la langue nationale à la seconde langue. Cela invite à l'interrogation suivante: existe-t-il une relation entre l'enseignement du bamanankan et les résultats

scolaires des apprenants ?

1. MÉTHODOLOGIE

Cette étude vise à montrer la relation entre l'enseignement du bamanankan et les résultats scolaires des apprenants. Pour ce faire, après la phase documentaire centrée sur une revue de la littérature, les résultats des examens du Certificat de Fin d'Études du Premier Cycle de l'Enseignement Fondamental ont été exploités dans une visée comparative. Nous avons pris en compte les résultats, sur le plan national, de sept années scolaires allant de 2003 à 2009.

Le choix des années n'est pas un hasard. En effet la plupart des académies d'enseignement ont présenté des candidats à l'examen de 2003. Sur les quinze académies du pays, huit (soit 53,33%) ont présenté des candidats à l'examen. 2009 est la dernière année qui a vu se tenir l'examen d'entrée en 7^e année.

Nous avons comparé les résultats des écoles classiques à ceux des écoles à Pédagogie Convergente pour mesurer l'influence des langues nationales sur la performance scolaire des apprenants.

Ensuite, sachant que les résultats des examens seraient biaisés à cause de plusieurs facteurs dont le système d'organisation, les implications politiques, sociales... nous avons repéré (échantillonnage aléatoire) au niveau de l'Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako (ULSH.B) cinquante-huit (58) étudiants dont la première moitié est un produit de la PC et l'autre celui du classique. La totalité des étudiants retenue est inscrite en première année au département de Lettres de la Faculté des Lettres, des Langues et des Sciences du Langage (FLLSL).

Le chiffre cinquante (58) se justifie par le fait que nous avons trouvé en première année Lettres vingt-neuf étudiants ayant été formés dans les écoles à PC. Pour une question d'équité, le même nombre a été choisi chez les étudiants formés dans les écoles classiques.

Le choix des étudiants en Lettres se justifie par le fait que le département de Lettres est le lieu privilégié pour l'enseignement du français. Il devient donc facile de comparer le niveau en français des deux types d'étudiants.

Le test a consisté à donner aux étudiants une dictée de contrôle : un extrait de *Sous l'orage*, un classique de la littérature malienne : ce roman est connu de l'ensemble des étudiants car il figure au programme d'enseignement du fondamental, du secondaire et du supérieur au Mali.

Le texte choisi dans le livre contient suffisamment de points sur l'accord du participe passé, l'accord de l'adjectif qualificatif, le nombre des noms.

Cela a permis, en sus des résultats obtenus aux différents examens, de comparer le niveau des étudiants en français et de vérifier l'hypothèse selon laquelle l'apprentissage du bamanankan a un impact positif sur le niveau des apprenants.

2. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Cette rubrique présentera d'une part les résultats à l'examen d'entrée en 7^e année dans les écoles classiques et dans les écoles bilingues, sur une période de sept années et d'autre part les résultats du test en dictée effectué auprès des étudiants en Lettres à l'Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako.

3. RÉSULTATS DES EXAMENS

D'une part le tableau 1 présentera les résultats du système classique et d'autre part le tableau 2 sera relatif aux données statistiques de la Pédagogie Convergente.

Tableau 1 : Système classique

Années	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Inscrits	150836	137340	152034	166727	177534	176826	171518
Présents	145949	130719	145644	160400	170076	167851	162158
Admis	89226	73982	90704	107682	119356	121540	124821
Pourcentage	61,14%	56,60%	62,28%	67,13%	70,18%	72,41%	76,97%

Source: D.E.P.E - CNECE (MEALN)

Le taux de réussite le plus faible en classique est **56,60%** tandis que le plus élevé est **76,97%**.

L'examen de 2003 a enregistré 150836 candidats inscrits. Parmi ceux-ci 145949 se sont présentés. Nous notons une absence de 4887 soit **03,23%**. En 2004 les inscrits étaient 137340 et les présents étaient 130719. Le nombre des absents était 6621 soit **04,82%**. En 2005, les inscrits étaient 152034 tandis que les candidats présents étaient 145644 donc les absents étaient 6390 soit **04,20%**. Se sont inscrits en 2006 166727 candidats tandis que ont réellement pris part aux évaluations 160400 d'où une absence de 6327 (**03,79%**) constatée. En 2007, les inscrits s'élevaient 177534 à tandis que les présents étaient 170076 d'où une absence de 7458 candidats (**04,20%**) constatée. L'année 2008 a vu l'inscription de 176826 candidats parmi lesquels se sont

présentés 167851 ; alors l'absence constatée s'élève à 8975 candidats soit **05,07%**. En 2009, sur un total de 171518 inscrits ont composé 162158 soit une absence de 9360 (**05,45%**). Au titre des écoles classiques, en sept années d'examen 1 132 815 candidats se sont inscrits tandis que 1 082 797 se sont réellement présentés soit une absence de 50 018 (**04.41%**) enregistrée.

Tableau 2 : Pédagogie Convergente

Années	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Inscrits	6064	11283	14030	18630	14851	30503	30072
Présents	5923	10924	13549	18028	14425	29084	28811
Admis	4492	7682	10706	13037	11760	25020	25160
Pourcentage	75,84%	70,35%	79,02%	72,32%	81,53%	86,03%	87,33%

Source: D.E.P.E - CNECE (MEALN)

Le taux de réussite le plus faible en pédagogie convergente est **70,35%** tandis que le plus élevé est **87,33%**.

En 2003 sur les 6064 candidats inscrits (5923) se sont présentés à l'examen. Cela donne 141 absents soit **02,32%**.

L'examen de 2003 a enregistré 6064 candidats inscrits. Parmi ceux-ci 5923 se sont présentés. Nous notons 141 absents (soit **02,32%**). En 2004 les inscrits étaient 11283 et les présents étaient 10924. Le nombre des absents était 359 soit **03, 18%**. En 2005, les inscrits étaient 14030 tandis que les candidats présents étaient 13549 donc les absents étaient 481 soit **03,42%**. Se sont inscrits en 2006 18630 candidats tandis que ont réellement pris part aux évaluations 18028 d'où une absence de 602 (**03,23%**) constatée. En 2007, les inscrits s'élevaient 14851 à tandis que les présents étaient 14425 d'où une absence de 426 candidats (**02,86%**) constatée. L'année 2008 a vu l'inscription de 30503 candidats parmi lesquels se sont présentés 29084 ; alors l'absence constatée s'élève à candidats soit **04,65%**. En 2009, sur un total de 30072 inscrits ont composé 28811 soit une absence de 1261 (**04,19%**). Au total 125433 candidats se sont inscrits en sept années d'examen tandis que 120744 ont réellement composé soit une absence totale de 4689 (**03.73%**).

2-2-Résultats du test en dictée : Les principales fautes prises en compte étaient d'ordre morphologique et syntaxique.

Tableau 3 : Statistique des fautes commises

Nombre de fautes	PC	Pourcentage PC %	Classique	Pourcentage Classique %

00	00	00	00	00
01 à 05	01	03,44	00	00
06 à 10	03	10,34	04	13,79
11 à 15	11	37,93	09	31,03
16 à 20	06	20,68	07	24,13
+ de 20	08	27,58	09	31,03

Sources : Copies du test

Aucun étudiant n'a fait zéro faute. Un étudiant issu de la PC a fait moins de six fautes tandis qu'en classique aucun n'a fait moins de six fautes.

Trois étudiants issus de la PC ont fait moins de onze fautes tandis que parmi ceux issus du classique, quatre ont fait moins de onze fautes.

Onze étudiants issus de la PC ont fait moins de seize fautes tandis que neuf étudiants issus du classique ont fait moins de seize fautes.

Six étudiants issus de la PC ont enregistré moins de vingt et une fautes tandis que sept étudiants issus du classique ont enregistré moins de vingt et une fautes.

Huit étudiants issus de la PC ont fait plus de vingt fautes tandis que neuf étudiants issus du classique ont fait plus de vingt fautes.

4. ANALYSE DES RÉSULTATS

Dans un premier temps, les résultats des examens ont été analysés et dans un second temps, les résultats du test ont été commentés, en lien avec la revue de la littérature.

D'abord, une lecture des tableaux 1 et 2 permet de conclure qu'en sept (07) éditions d'examen, la PC a enregistré les meilleurs résultats. Les écarts entre les deux sont les suivants :

2003 : PC (75,84%) classique (61,14%) soit un écart de 14,70%.

2004 : PC (70,35%) classique (56,60%) soit un écart de 13,75%.

2005 : PC (79,02%) classique (62,28%) l'écart est de 16,74%.

2006 : PC (72,32%) classique (67,13%) l'écart est de 05,19%.

2007 : PC (81,53%) classique (70,18%).. soit un écart de 11,35%.

2008 : PC (86,03%) classique (72,41%) soit un écart de 13,62%.

2009 : PC (87,33%) classique (76,97%) soit un écart de 10,36%.

Sur la base de ces statistiques, il est incontestable que l'utilisation du bamanankan dans le système éducatif améliore les résultats scolaires des apprenants. Cette étude confirme plusieurs autres faites au Mali ou ailleurs. En s'appuyant sur les résultats d'une étude comparative entre les élèves bilingues et les élèves monolingues en Côte-d'Ivoire, DIALLO Clémentine Brou (2011) conclut ainsi :

Il est donc très important de souligner que pour optimiser la réussite scolaire des enfants, la langue d'enseignement devrait être de prime abord la langue maternelle de ceux-ci, avant l'introduction de la langue seconde (le français). Ainsi alphabétisé dans sa langue maternelle, l'enfant peut partir de l'expérience langagière acquise dans celle-ci pour pouvoir accéder à la conscience phonétique en français

En sus, un groupe de travail de l'ADEA (1997) tire les conclusions d'études qui montrent que les politiques faisant appel aux langues maternelles au début de l'éducation de base ont pour effet d'améliorer et d'accélérer l'acquisition des connaissances. Par ailleurs, ALIDOU (2005) abonde dans le même sens que les auteurs précédents : « ... les enfants africains apprennent mieux lorsqu'ils ont la chance d'être enseignés dans leurs langues maternelles ou une langue qu'ils parlent bien ». Tirant le bilan de la pédagogie convergente, il écrit :

Ce modèle bilingue a produit des preuves tangibles montrant les effets positifs des langues familières aux enfants sur leur capacité d'apprentissage. Différentes évaluations menées par le

Ministère de l'Éducation de Base et les agences de bailleurs de fonds montrent que l'utilisation des langues nationales comme langues d'instruction est d'une importance cruciale pour un apprentissage efficace non seulement dans ces langues mais également en Français. (ALIDOU, 2006 : 20)

Ensuite, il est incontestable que les étudiants ayant fait peu de fautes figurent parmi les produits de la Pédagogie Convergente. Ceux ayant fait beaucoup de fautes sont les produits du système classique. Sur cette base, nous estimons que les résultats obtenus ne contredisent pas les tests déjà faits au Mali et ailleurs entre les élèves utilisant l'enseignement bilingue et ceux utilisant l'enseignement monolingue axé sur le français.

Un test réalisé au Burkina Faso par Batiana (2007) cité par (NIKIEMA & PARE, 2010 : 102) montre la performance des élèves bilingues sur ceux des écoles classiques en mathématique et en français : « les moyennes générales, quelles que soient les matières, sont supérieures dans les écoles satellites. Les écoles classiques n'obtiennent la moyenne dans aucune matière... ».

Au Niger une enquête dont les résultats sont cités par MAMAN (2004, p. 459) révèle que le bilinguisme scolaire est un facteur de performance : « De manière générale, les résultats en français sont plus favorables aux élèves bilingues mais ils s'inversent

à partir du CM 1, en raison probablement de l'absence d'enseignement en langues maternelles à partir de ce niveau. ».

Une étude de la CONFEMEN (2011 : 12) aboutit à la même conclusion que les auteurs précédents. Elle parle de la performance des écoles bilingues en ces termes :

Plusieurs expériences articulant langues nationales et français ont prouvé l'efficacité de la méthode. Les conclusions d'études comparatives menées dans quelques pays africains font ressortir la performance des élèves commençant l'apprentissage en langues nationales sans nuire à l'apprentissage d'autres langues.

Il ressort de la lecture des tableaux que le nombre d'abandons est plus élevé dans les écoles classiques (**04.41%**) que dans les écoles bilingues (**03.73%**). Donc l'utilisation des langues nationales contribue efficacement au maintien des enfants à l'école. Cela apparaît aujourd'hui comme une priorité :

La lutte contre le décrochage scolaire est devenue une priorité internationale tant dans tous les pays du nord que du sud. Les pays manifestent tous une volonté d'améliorer la réussite éducative de leur population, d'une part, pour améliorer la qualité de vie des citoyens, et, d'autre part, pour des raisons économiques et concurrentielles. (CONFEMEN, 2016 : 14)

CONCLUSION :

Au regard des résultats des examens et du test, l'hypothèse selon laquelle l'apprentissage des langues nationales impact positivement les résultats scolaires des apprenants se confirme. Une étude de la CONFEMEN (2016 : 65) atteste ces propos : « L'usage de la langue nationale, langue déjà parlée par l'enfant, favorise une acquisition accélérée des apprentissages instrumentaux de base que sont le calcul, la lecture et l'écriture. ».

Dans ce cas, l'enseignement bilingue est la condition sine qua non pour la quête de la qualité de l'éducation : il améliore l'enseignement, réduit les échecs scolaires. Dans la mesure où il le taux d'admission est élevé dans les écoles à Pédagogie Convergente, l'enseignement bilingue contribue au maintien des enfants à l'école et contribue à l'épanouissement économique du pays : « ... plus le redoublement est pratiqué dans un système éducatif, moins les enfants du pays achèvent l'école primaire. De plus, les arguments économiques suggéraient que le redoublement agit comme un déclencheur pouvant amener les familles à revenu modeste à retirer leurs enfants e l'école. » (CONFEMEN, 2005 : 69)

Cela interpelle les décideurs qui doivent avoir la volonté politique de non seulement généraliser l'enseignement bilingue mais aussi de lui consacrer le financement nécessaire pour son essor. Ce financement doit venir du budget national. Il est difficile d'assurer le développement des langues africaines par l'aide extérieure.

Par ailleurs, le succès enregistré par les langues nationales à l'école pose la question de leur rapport avec le français ou l'anglais... Elles ne doivent plus servir d'échelles au français ou à une autre langue. Désormais, elles doivent être des langues de l'administration, de la science, de la diplomatie, du commerce... au même degré que les langues dites « internationales »

BIBLIOGRAPHIE :

A.D.E.A (1997), *Langues d'instruction implications pour les politiques d'éducation en Afrique*, CRDI, 36 pages

ALIDOU, Hassana (2006), *Utilisation des langues Africaines et alphabétisation : conditions, facteurs et processus (Benin, Burkina Faso, Cameroun, Tanzanie et Zambie)*, ADEA, 42 pages

ALIDOU Hassana (2005), « Optimiser l'éducation bilingue » in *La Lettre de l'A.D.E.A volume 17, n° 2*, p.15, avril – juin 2005

CONFEMEN (2016), *Vers la réussite pour tous : résoudre la crise de l'apprentissage dans les pays francophones en luttant efficacement contre l'échec et le décrochage scolaires*, CONFEMEN, 91 pages

DOUMBIA, T.A. (2000), « L'enseignement du bambara selon la pédagogie convergente au Mali : théorie et pratiques » in *Nordic Journal of African Studies* 9/3, pp. 98-107

DIALLO, Clémentine Brou. (2011) « Le Projet Ecole Intégrée (PEI), un embryon de l'enseignement du Français Langue Seconde (FLS) en Côte-d'Ivoire, in *Revue Sud langues* n° 15 de juin, pp. 40 – 51. <http://WWW.sudlangues.sn/sudlangues@refer.sn>. Consulté le 17 juin 2019

MAMAN, M. G. (2004) « Education bilingue au Niger : entre convivialité et conflits linguistiques » in *Penser la francophonie - concepts, actions et outils linguistiques*, PP : 455-471

NIKIEMA, N & PARE, A. K. (2010), *Les langues de scolarisation dans l'enseignement fondamental en Afrique subsaharienne francophone. Cas du Burkina Faso*, 102 pages

TRAORE, S (2001), *La pédagogie convergente : son expérimentation au Mali et son impact sur le système éducatif malien*, UNESCO-BIE, 47 pages

WAMBACH, M. (2001), *Méthodologie des langues en milieu multilingue. La pédagogie convergente à l'école fondamentale*, CIAVER, 205 pages

Jean-Marc Bernard, Odile SIMON, Katia VIANOU (2005), Le redoublement : mirage de l'école africaine ?, CONFEMEN, 96 pages