



Etude comparée des performances en français d'apprenants évoluant dans le système classique et le système bilingue : cas de deux écoles de Bamako

Ibrahima DIAWARA

Ecole Normale Supérieure de Bamako, Mali

ibrahimadiawaral@yahoo.fr

&

Moro dit Tiémoko DIALLO

Ecole Normale Supérieure de Bamako, Mali

morotdiallo@hotmail.fr

Résumé : Il est de plus en plus évident que les élèves du primaire éprouvent d'énormes difficultés à s'épanouir dans l'apprentissage de la langue française. Le but de la présente étude est d'évaluer la maîtrise du français à travers l'analyse des performances des élèves de l'enseignement classique et l'enseignement bilingue. Nous avons mené des enquêtes dans deux écoles d'un même groupe scolaire, répondant aux deux types d'enseignement. Nous avons utilisé une méthode essentiellement quantitative. Pour ce faire, nous avons utilisé le questionnaire comme instrument de collecte des données. Les résultats issus du traitement des données ont montré que, dans l'apprentissage du français, les élèves évoluant dans le système bilingue s'en sortent mieux que les élèves évoluant dans le système classique, dans bien des cas et sur plusieurs plans.

Mots-clés : école bilingue, école classique, français, langue nationale, performance

Abstract: It is increasingly clear that elementary school students have enormous difficulty in learning the French language. The aim of the present study is to assess the proficiency of French through the analysis of the performance of students in classical education and bilingual education. We conducted surveys in two schools in the same school group, responding to both types of education. We used an essentially quantitative method. To do this, we used the questionnaire as a data collection instrument. The results from the data processing showed that, in learning French, students working in the bilingual system do better than students working in the traditional system, in many cases and on several fronts.

Keywords: bilingual school, classical school, French, national language, performance

Introduction

Depuis octobre 1979, le système éducatif malien connaît deux types d'écoles : les écoles monolingues communément appelées écoles classiques et les écoles bilingues. Dans les classes monolingues, le français assume seul la fonction de langue d'enseignement tandis qu'il s'associe à la langue maternelle pour assurer la même fonction à l'école bilingue. Ceci implique que les deux écoles font recours à des méthodes différentes pour enseigner le français. Ces méthodes sont-elles à la faveur de l'apprentissage du français ? Pour ce qui concerne l'enseignement bilingue, les théories de l'acquisition du bilinguisme, notamment celle de l'interdépendance développementale (Cummins : 1980, Toukoma et

Skutnabb-Kangas : 1977)), ont montré que l'apprenant ne peut véritablement apprendre d'autres langues que s'il connaît bien sa langue première, ici le bamanankan, car celle-ci exerce une influence déterminante sur son développement cognitif et émotionnel. Les compétences de l'apprenant en langue seconde (le français dans cette étude) sont donc déterminées en partie par les compétences déjà atteintes en langue première au moment de son exposition à la langue seconde. C'est à partir de ces résultats que nous tenterons de répondre à la question posée. Ainsi, nous nous sommes fixé comme objectif de comparer la maîtrise du français par les apprenants des deux d'écoles. Nous avons mené des enquêtes dans deux écoles correspondant chacune à un des types d'école ; quarante (40) enseignants y ont participé. L'enquête a consisté à recueillir les représentations des enseignants sur le niveau des apprenants en français. Comme instruments de collecte, nous avons utilisé deux questionnaires. A quelques exceptions près, ces questionnaires portent les mêmes questions visant à établir une corrélation plus ou moins exacte entre les pratiques liées à l'enseignement-apprentissage de la langue française à l'école classique et à l'école bilingue. Pour le traitement des données recueillies, nous avons fait recours à l'analyse quantitative. Les résultats qui en sont issus ont montré clairement le niveau supérieur des apprenants de l'école bilingue par rapport à leurs pairs de l'école classique. Cette maîtrise du français est favorisée par le fait que la méthode à l'école bilingue s'appuie sur la langue maternelle comme moyen d'apprentissage du français.

1. Contexte sociolinguistique et éducatif du Mali

1.1. *Situation sociolinguistique du français et des langues nationales*

Le paysage linguistique malien est caractérisé par la coprésence du français, langue d'expression officielle et langue du pouvoir, et de plusieurs langues nationales dont la plupart est instrumentée et utilisée de ce fait à l'alphabétisation fonctionnelle et à l'éducation formelle. En dépit des résultats positifs attachés à leur utilisation, les langues nationales ne bénéficient pas toujours du statut de langue de travail dans l'administration, les institutions de la République et à la justice. Le statut de langue nationale est accordé à treize des langues locales (loi N° 96-049/PG-RM du 23/08/1996) sur la vingtaine inventoriée¹. Ce sont : le bamanankan, le fulfulde, le songhay, le tamasheq, le dogon, le soninké, le bomu (bobo), le syenara (sénoufo), le tyeyaxo (bozo), le mamara (minianka), le khassonke, le maninkakan (mandé) et le hasanya. Seul le hasanya n'est pas encore enseigné en contexte bilingue faute d'instrumentation.

¹ Document de politique linguistique, 2014 : 29.

De par leurs aires et leurs locuteurs respectifs, ces langues couvrent tout le territoire mais avec des poids démographiques inégaux.

C'est à partir des années 70 que le Mali a expérimenté l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement fondamental. Sa généralisation en 1994 s'est appuyée sur l'approche « Pédagogie convergence » (PC), qui est devenue, de nos jours, le socle d'une nouvelle approche mise en application dans les classes bilingues. C'est l'approche par compétences dont le principe organisateur des activités éducatives est le développement des compétences. L'APC développe trois types de compétences qui sont : les compétences disciplinaires liées aux domaines de formation (Langue et Communication (LC), Sciences Mathématiques et Technologie (SMT), Sciences Humaines (SH), Développement de la Personne (DP) et Arts), les compétences transversales ou interdisciplinaires qui sont liées à l'utilisation des savoirs dans une discipline autre que celle dans laquelle ils ont été acquis, et les compétences d'expérience de vie liées aux comportements permettant à la personne de se prendre en charge ou de faire des choix qui favorisent son bien-être. Dans les classes de 1^{ère} année du primaire, l'enseignement se fait uniquement en langue nationale. Le temps d'enseignement est subdivisé en deuxième année : 75% du temps est consacré à l'enseignement en langue nationale et 25% en français. En troisième et quatrième années, la répartition du volume horaire est équitable : 50% pour la langue nationale et 50% pour la langue seconde (français). En cinquième et sixième année, le rapport est différent et 75% de l'horaire sont réservés à l'apprentissage du français (oral et écrit) et aux apprentissages en français (Haidara, 2004).

Le curriculum bilingue du Mali est renforcé par deux initiatives importantes : ELAN et SIRA. En 2011, avant l'avènement du coup d'état en mars 2012, on comptait 2550 écoles bilingues réparties sur l'ensemble du territoire national. Avec l'intervention du Programme SIRA de l'USAID en 2016, à peu près 4500 écoles bilingues utilisant le bamanankan ont été ouvertes principalement dans les régions sud du pays (Koulikoro, Ségou, Sikasso et Bamako). A côté du projet SIRA, il y a l'initiative ELAN Afrique de l'OIF qui, depuis 2014, a ouvert 110 écoles bilingues utilisant 4 langues nationales (bamanankan, fulfulde, songhay et tamasheq) dans les 6 académies d'enseignement suivantes : Ségou, Mopti, Gao, Ménaka, Kati et Bamako. De nos jours, l'éducation bilingue n'est pas toujours généralisée dans toutes les écoles primaires du Mali. Les établissements privés ainsi que des écoles dans certains établissements publics évoluent encore dans un curriculum dit « classique ».

1.2. Aperçu sur l'évolution des méthodes d'enseignement du français à l'école primaire

L'enseignement du français se caractérise par la pluralité des méthodes, qui se succèdent dans une logique de remédiation visant à améliorer la qualité

de l'apprentissage du français. À l'école classique, c'est le recours à la méthode directe matérialisée par l'approche syllabique, l'approche globale et l'approche traditionnelle. Cependant, l'on fait recours à l'approche communicative dans les classes bilingues. La méthode directe met directement l'apprenant en contact avec la langue française, sans détour par la langue maternelle. À la « nouvelle école » issue de l'indépendance en 1960, l'apprenant commençait d'abord par apprendre l'alphabet ; il combinait ensuite les lettres entre-elles en syllabes ; il apprenait à les prononcer correctement pour arriver à la formation d'un mot ; une fois qu'il parvenait à former des mots, il apprenait à les associer pour former des phrases ; enfin, il combinait les phrases pour construire des textes. Cette approche syllabique faisait donc de la syllabe son point de départ pour faire acquérir à l'apprenant les compétences de lecture. Ainsi, elle lui permettait d'apprendre très rapidement à déchiffrer un texte. Cependant, elle connut des difficultés liées à l'association du processus de déchiffrage et du sens. Ceci a favorisé le recours à une autre approche qui englobe une méthode de langage et de lecture. Dans cette approche, l'apprentissage de la lecture suit celui du langage. Il est fait en deux phases : une phase globale et une phase d'analyse. Dans la phase globale, l'apprenant apprend à identifier les figures, les mots et les phrases qu'il a déjà expérimentés en langage et qu'il est censé parfaitement assimiler. En phase d'analyse, à partir de comparaison de mots, il est amené à découvrir des syllabes qui sont systématiquement étudiées, et des sons. Ici, le maître est doté d'un guide pour la conduite des leçons. Au-delà de l'acquisition des compétences dans ces disciplines-outils, à savoir la lecture-écriture et le langage, les cours de langue française débutaient par une initiation de l'apprenant aux règles. Après quoi, il est poussé à retenir ces règles et à les intégrer dans son esprit par des exercices répétés. Cette approche est basée sur une logique didactique de transmission et de mise en œuvre des savoirs suivant une séquence comportant différentes phases. L'essentiel de l'apprentissage se fait par écrit contrairement à l'école bilingue où c'est l'apprentissage de la langue nationale qui est privilégié comme préalable à celui de la langue française. Ici, une place importante est accordée à l'oral et à toutes autres conditions favorisant la libération de la parole en classe. L'enseignement de l'oral passe par des activités sur le dialogue, le récit, l'utilisation de la comptine, de la poésie et du jeu scénique (Trefault, 1999). Les apprenants sont sollicités de façon continue à s'exprimer et à échanger entre eux. Ces aptitudes sont abondamment développées en 1^{ère} année d'apprentissage en langue nationale et reprises en 2^{ème} année, de manière identique, pour l'apprentissage du français. Tous les procédés utilisés concourent à la maîtrise des aspects communicatifs du français et de la langue nationale. Ainsi, pouvons-nous reconnaître à la méthode d'enseignement du français l'appartenance au courant des « approches communicatives ».

2. Méthode et matériel

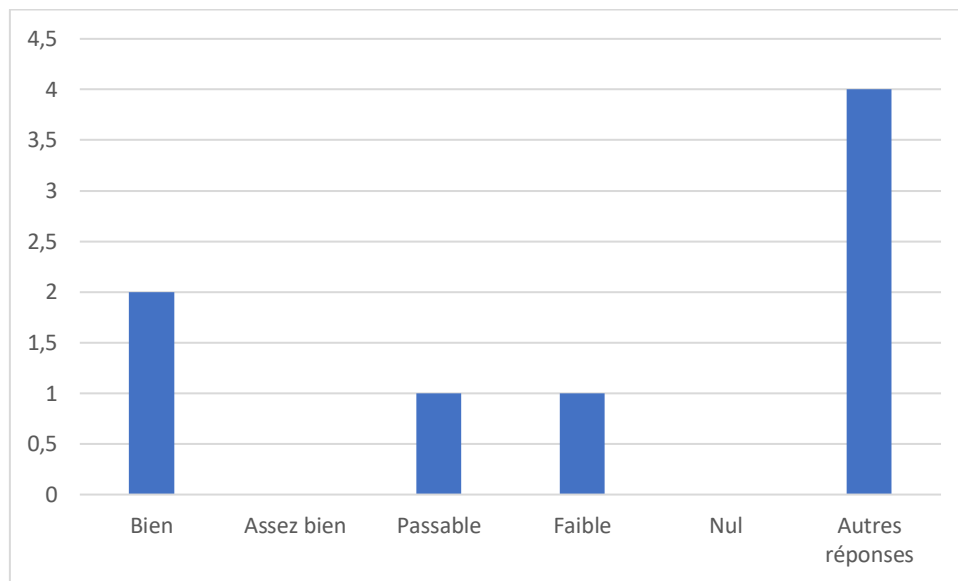
Comme moyens d'enquête, nous avons utilisé le questionnaire. Selon les spécificités du système dans lequel ils évoluent, deux questionnaires ont été administrés aux enseignants. Ces questionnaires portent sur des informations relatives à la performance des élèves dans des disciplines linguistiques uniquement. L'enquête a ciblé 40 enseignants dont 20 à l'école classique et le même nombre pour l'école bilingue. La version des questionnaires administrés a été évaluée et améliorée au préalable avant d'être émise. L'enquête s'est déroulée en deux phases : la phase d'émission des fiches de questionnaire et celle de leur collecte. Les résultats auxquels l'enquête a abouti sont obtenus grâce à une méthode d'analyse qui a fait recours à la comparaison.

3. Résultats

Les questionnaires comprennent en tout 12 questions pour le système bilingue et 11 pour le classique. Il y a une question transversale aux deux questionnaires, dont nous présentons les résultats dans cet article. C'est la question suivante : « Quelle évaluation pourriez-vous faire de la compétence des élèves en français ? ». La compétence des apprenants est évaluée en lecture-écriture, en dictée et en conjugaison. Ces disciplines, qui ressortent des réponses données, sont celles sur lesquelles les enseignants se sont appuyés pour évaluer la compétence des apprenants. Aussi, les mentions notées dans les graphiques ressortent-elles des réponses données par les enseignants enquêtés.

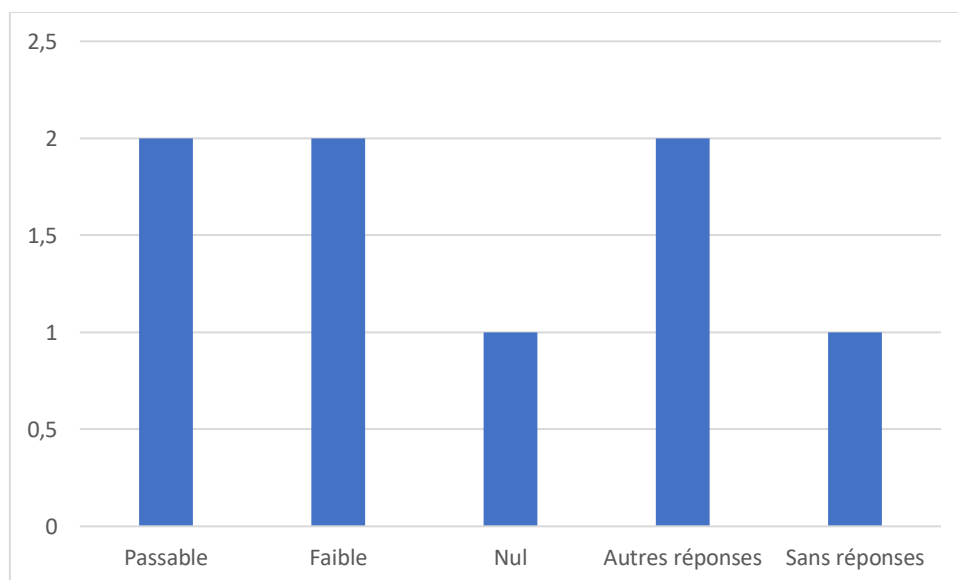
3.1. *Pour le système classique*

Sur les 20 maîtres ayant été ciblés par l'enquête, 8 se sont exprimés, soit un taux de participation de 40%.



Graphique 1 : compétences des apprenants en lecture-écriture

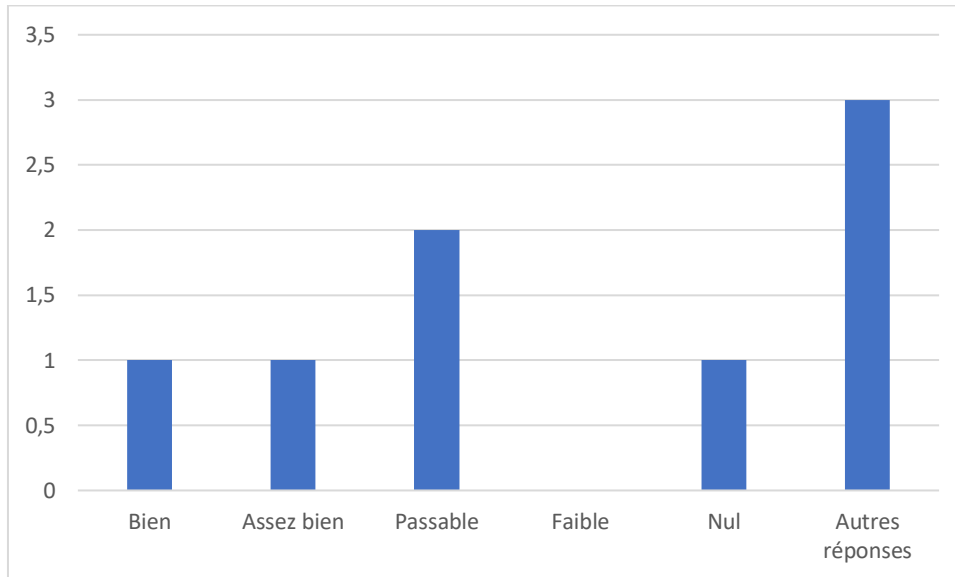
Les enseignants ne sont pas unanimes sur le niveau de compétence des apprenants en lecture-écriture. 2 d'entre eux trouvent que les apprenants lisent bien, 2 autres sont partagés entre des apprenants à niveau d'apprentissage passable et des apprenants à niveau d'apprentissage faible, et le reste, qui constitue la majorité, n'énonce pas clairement la mention à attribuer.



Graphique 2 : compétences des apprenants en dictée

Le graphique montre que les enseignants ont des analyses divergentes sur la compétence des apprenants en dictée. Sur 8 enseignants, 2 considèrent que le

niveau des apprenants est « faible », 1 le qualifie de « nul » et 1 autre demeure sans réponse. Seulement 2 enseignants soutiennent que le niveau est passable et deux autres n'expriment pas clairement leurs avis. Donc, sur 8 réponses, seulement 2 se penchent clairement vers des compétences positives.

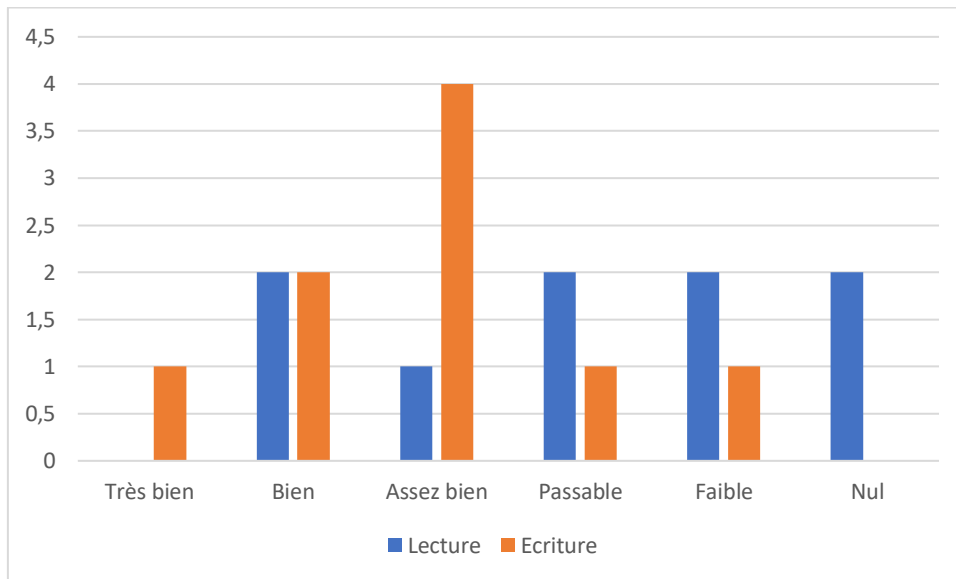


Graphique 3 : compétences des apprenants en conjugaison

Ce graphique présente, dans sa globalité, des réponses mitigées quant aux compétences réelles des apprenants en conjugaison. Sur les 8 réponses recueillies, 3 ne clarifient pas la mention à attribuer, 1 donne la mention « nulle », 1 qualifie le niveau de « bien » et 1 autre d'« assez bien » ; la mention « passable » est attribuée par 2 autres enseignants.

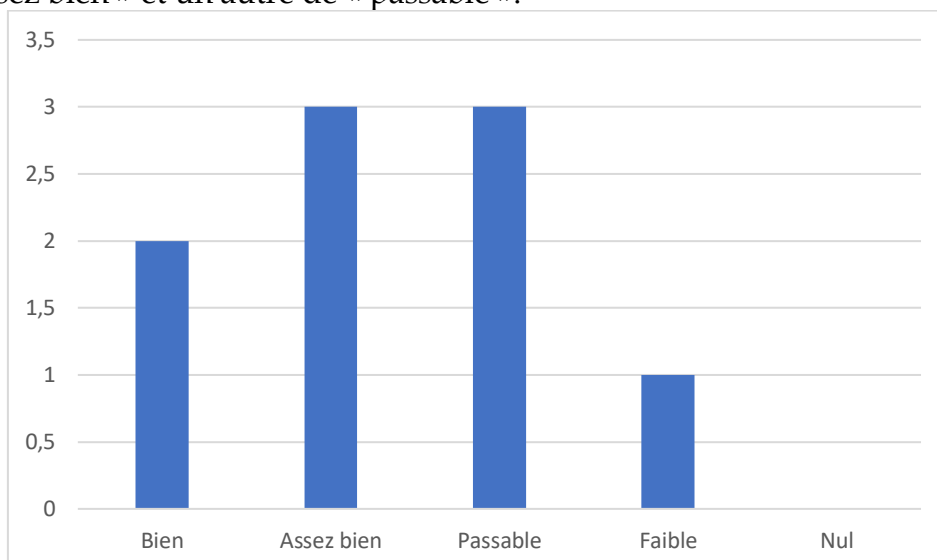
3.1.1. Pour le système bilingue

Sur les 20 maîtres enquêtés, 9 se sont exprimés, soit un taux de participation de 45%.



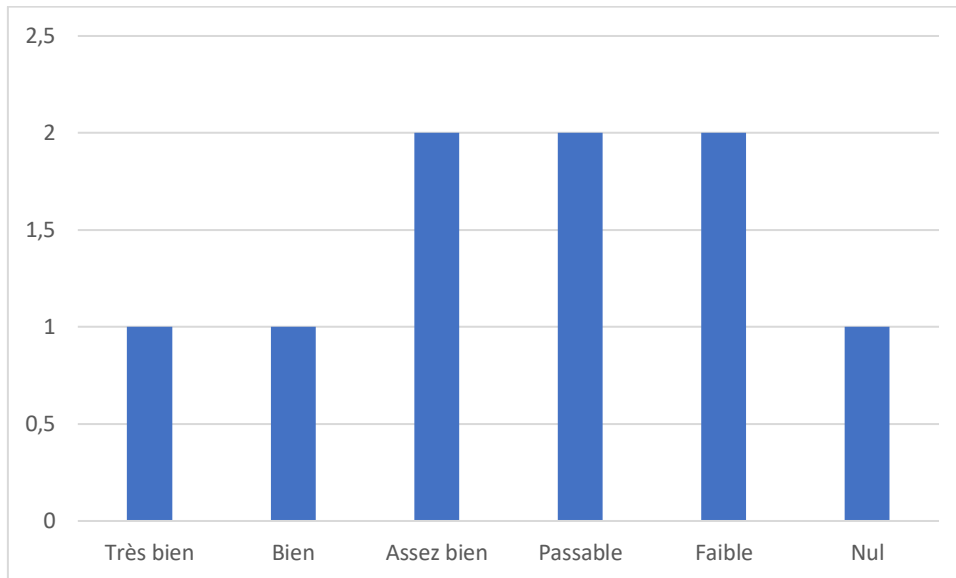
Graphique 4 : compétences des apprenants en lecture-écriture

Les réponses des enseignants sur les questions relatives à la lecture et à l'écriture sont satisfaisantes dans leur globalité. Pour la lecture, 2/9 enseignants pensent que le niveau est « bon », 1 le trouve « assez bon » et 2 autres le jugent « passable ». Au même moment, 2 enseignants qualifient le niveau de « faible », 2 autres le considèrent comme « nul ». Quant aux compétences en écriture des élèves, seulement 1/9 réponses considère le niveau « faible », tout le reste est nettement positif : une réponse le qualifie de « très bien », deux de « bien », quatre d'« assez bien » et un autre de « passable ».



Graphique 5 : compétences des apprenants en dictée

En dictée, 2/9 enseignants qualifient de « bon » le niveau des apprenants, 3 le considèrent « assez-bien » de même que 3 autres qui le jugent « passable ». Par contre, 1 enseignant juge le niveau « faible ». Ainsi, notons-nous 8/9 réponses positives.



Graphique 6 : compétences des apprenants en conjugaison

Nous notons que, dans le graphique, 2 enseignants trouvent que le niveau est « assez-bien » et pour 2 autres il est « passable ». De même, un enseignant apprécie le niveau à un degré élevé : « très bien » et un autre le juge en « bien ». Au total, 2/9 enseignants considèrent le niveau des apprenants comme « faible » et 1 le trouve « nul ». Nous constatons qu'au total, 6 enseignants apprécient favorablement les compétences des apprenants en conjugaison.

4. Analyse

A l'école primaire, la lecture et l'écriture font appel à de nombreux processus cognitifs qui s'acquièrent et s'automatisent à travers d'innombrables pratiques (nomination de sons, prononciation, identification, mémorisation...) sur un temps « relativement » étendu. Contrairement aux apprenants du classique, dans les classes bilingues, les apprenants apprennent d'abord à déchiffrer les lettres, à les combiner pour former des mots et/ou des phrases, et à développer des stratégies de lecture en langue nationale. Les techniques de déchiffrement et de combinaison mises en place dans leur langue les aident à débiter rapidement la lecture en français grâce à des opérations de transfert. Ces opérations constituent alors des activités de consolidation des compétences déjà acquises. C'est pourquoi ces apprenants bilingues apparaissent beaucoup plus performants que leurs homologues du classique en lecture-écriture. En outre, la

dictée est la résultante d'une maîtrise plus ou moins réelle de la lecture et de l'écriture. Avec la conscience méta-phonologique, les élèves redéployent les mêmes compétences acquises en lecture-écriture pour la dictée. Le réemploi des mots dans les dictées à la suite des lectures constitue une façon concrète de vérifier l'acquisition et/ou la maîtrise des notions apprises en lecture et en écriture. Ce réemploi est aussi à la faveur des apprenants bilingues qui apparaissent majoritairement forts par rapport aux apprenants du classique. Enfin, en regroupant les réponses qualifiées en conjugaison, les estimations n'atteignent pas, pour les apprenants du classique, le seuil de compétences souhaitées pour être considéré comme un bon lecteur. Cette situation d'incompétence est due à leur mauvais score en lecture-écriture puisqu'un apprenant qui ne sait pas lire ne peut faire une bonne conjugaison. Donc, en définitive, au regard du résultat des analyses, les apprenants du système d'enseignement bilingue sont plus performants en français que les apprenants du classique, ce dans toutes les rubriques grâce aux connaissances déjà acquises en langue nationale.

5. Discussion

À l'école classique, le français continue d'assumer seule la fonction de langue d'enseignement. Cependant, dans les classes bilingues, le français et la langue nationale assument ensemble et en même temps les fonctions de langues de communication et de langues d'enseignement dans toutes les disciplines scolaires. La scolarisation se fait d'abord en langue nationale selon un schéma d'articulation. Dans ce schéma, l'apprenant n'a pas tout à apprendre de zéro en entrant en français. En effet, par le truchement d'un bilinguisme de transfert (Napon, 2003), la maîtrise de la langue nationale permet de rentrer « rapidement » dans l'apprentissage du français. Ainsi, la plupart des experts en didactique bilingue (ELAN : 2014, Daff : 2011, Noyau : 2014, Poth : 1997) conçoivent le transfert des connaissances comme « *la mise en exergue des similitudes entre les systèmes linguistiques de la langue nationale et le français, et l'exploitation des phénomènes d'interférence linguistique* ». Les deux langues sont à traiter dans leur coexistence bilingue afin que les comparaisons puissent favoriser le transfert de ce qui est commun et établir les contrastes nécessaires entre les deux langues chez l'apprenant. Plusieurs niveaux sont à prendre en compte dans le traitement des convergences et des divergences : la phonie, la graphie, le lexique, la morphologie grammaticale, la syntaxe, etc. L'apprentissage du français subit donc inévitablement l'influence des habitudes liées à la langue nationale. Ceci explique les performances des élèves du système bilingue qui ont pu poser de toutes évidences, les premiers jalons de la lecture en français à partir des compétences déjà acquises en langue nationale. Ainsi, le temps d'apprentissage du français s'en trouve relativement « réduit ». Dans les classes bilingues, l'acte

pédagogique consiste donc à réutiliser dans une nouvelle situation, un apprentissage déjà effectué dans une situation de formation donnée. Pour ce faire, il est important que l'on puisse définir des connaissances qui soient transférables par rapport à d'autres qui ne le sont pas (Merieu : 1994, Meirieu et Tardif : 1999).

Conclusion

À l'entame de cet article, nous avons présenté d'abord les deux types d'école qui constituent le système éducatif malien. Ensuite, nous avons montré à travers une analyse évolutive des méthodes d'enseignement du français, que les pratiques diffèrent d'une école à l'autre. Ceci nous a amené à viser comme objectif la comparaison des compétences en français des apprenants des deux types d'école. Les résultats des enquêtes menées dans ce sens, au moyen de questionnaires, ont montré que les apprenants de l'école bilingue ont de meilleurs résultats comparativement à ceux de l'école classique. Ceci, grâce à la transposition des connaissances acquises en langue nationale, dans l'apprentissage du français. Enfin, nous avons montré que cette transposition relève d'un mécanisme cognitif visant à identifier les savoirs à enseigner d'une langue à l'autre.

Références bibliographiques

- Alby, S., Isabelle, L., (2014) « Pratiques et attitudes linguistiques des enseignants. La gestion du plurilinguisme à l'école en Guyane » in *Nocus, I., Vernaudon, J., Paia, M., (dir.) Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre : l'école plurilingue en Outre-mer*, Presses Universitaires de Rennes, 245-268.
- Blanchet, Ph., et Chardenet, P., (2015) *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Éditions des archives contemporaines, AUF, Paris.
- Daff, M., (2012) « Perspectives africaines sur les démarches comparatives en contexte d'éducation linguistique plurilingue : une réponse à un enjeu africain francophone. » in *L'enseignement des langues nationales vernaculaires, défis linguistiques, méthodologiques et socio-économiques*, Paris : L'Harmattan.
- Elan, ed., (2014) *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : Apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école*, Paris : Editions des Archives Contemporaines.
- Haïdara, Y. M., (2004) « Didactique des langues nationales en convergence avec la didactique des langues partenaires. » dans : *Penser la francophonie, concept, actions, outils linguistiques*, Paris, Actualités Scientifiques, AUF, Editions des Archives Contemporaines.

- Meirieu, P., (1994) « Le transfert de connaissances : éléments pour un travail en formation. » Communication présentée au colloque de l'Université Lumière, Lyon 2, France. <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/> (consulté le 20 août 2016).
- Meirieu, P. et Tardif, J., (1999) « Stratégie pour favoriser le transfert des connaissances. » Dans L. Brossard (dir.) *Pour des pratiques pédagogiques revitalisées*, Québec, Québec : Multimondes, p. 19-34.
- MEN, (2014). *Document de politique linguistique du Mali. Bamako*, 71p.
- Napon, A. (2003) « La problématique de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement primaire au Burkina Faso. » in *Revue Sud Langues* n°2 de juin 2003, pp. 154-156. Disponible sur : <http://www.sudlangues.sn/sudlangues@refer.sn> (consulté le 7 février 2016).
- Noyau, C., (2014) « Transferts linguistiques et transferts d'apprentissage : Favoriser les transferts dans une didactique du bi-plurilinguisme. » in ELAN (2014) : *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : Apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école*, Paris : Editions des Archives Contemporaines.
- O.I.F. et A.U.F., (2014) « Transferts d'apprentissages et mise en regard des langues et des savoirs à travers l'école bilingue : du point de vue des élèves aux activités de classe. » Actes des Journées scientifiques internationales de novembre 2013 (Ouagadougou, Burkina faso). Numéro spécial enseignement bilingue, *Recherches Africaines*. Disponible sur : <http://www.modyco.fr/corpus/transferts/> (consulté le 23/10/2014).
- Poth, J., (1996), *L'enseignement d'une langue maternelle et d'une langue non maternelle : la mise en application d'une pédagogie convergente (version Afrique)*, Centre International de Phonétique Appliquée - Mons. Guide pratique Linguapax n°4. Disponible en ligne : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116073> (consulté le 06/08/2017).
- Trefault, Th., (1999), *L'école malienne à l'heure du bilinguisme. Deux écoles rurales de la région de Ségou*, Paris : Didier Érudition 384 p.