THÈSE

Pour obtenir le grade de

Docteur

Délivré par **UNIVERSITÉ PAUL VALERY, MONTPELLIER 3**

Préparée au sein de l'école doctorale 58
Et de l'unité de recherche DIPRALANG EA739

Spécialité : **Sciences du Langage**

Présentée par **Amadou Salifou GUINDO**

Multilinguisme et enseignement-apprentissage des langues en Pays dogon (Mali)

Soutenue le 8 janvier 2021 devant le jury composé de

Mme Colette NOYAU, Professeure Emérite, Université Paris Nanterre,	Rapportrice
Mme Marielle RISPAIL, Professeure, Université Jean-Monnet-Saint-Étienne	Rapportrice
Mme Aline GOHARD RADENKOVIC, Professeure, Université de Fribourg,	Examinatrice
M. Jean-Léo LEONARD, Professeur, Université Paul Valéry Montpellier 3	Président
M. Bruno MAURER, Professeur, Université de Lausanne	Directeur
M. Denis DOUYON, Professeur, Ecole Normale Supérieure de Bamako	Co-Directeur

Thèse corrigée. Version du 12 avril 2021

Thèse corrigée. Version du 12 avril 2021

RESUME

Cette thèse tente de comprendre, à partir de données d'observations ethnographiques, les difficultés d'implantation de l'éducation bi-plurilingue au Mali à partir d'une étude contextualisée qui a pour terrain, l'aire linguistique dogon. Le problème d'intercompréhension entre locuteurs de la principale langue du milieu, *diasystème* dogon (dɔgɔsɔ) très fortement dialectalisé mais aussi les représentations sociolangagières négatives à l'égard du standard dogon de scolarisation, le tɔrɔsɔ, constituent les obstacles majeurs de l'installation de l'enseignement bi-plurilingue en Pays dogon.

S'inscrivant dans une démarche interdisciplinaire, aux confluents de la didactique intégrée français langue seconde et de scolarisation – langues africaines, de la sociolinguistique du contact des langues, de la dialectologie perceptuelle et de l'anthropologie du langage, ce travail analyse les politiques publiques (curricula, formation initiale et continu des enseignants et production d'outils didactiques) en faveur de l'enseignement dans et en langues nationales ; analyse qui a permis de mettre en regard les discours officiels avec les réalités du terrain, mais aussi de mieux saisir les pratiques et les représentations sociolangagières des acteurs issus des différentes communautés et dont la prise en compte est importante pour une éducation bi-plurilingue réussie dans cette région mais aussi à l'échelle du Mali.

Dans un contexte régional marqué par la montée des tensions entre communautés ethniques et où les conditions de productions du savoir scientifique ont évolué et ne correspondent plus réellement aux consignes et conseils des manuels et guides d'observation de terrain, ce travail propose aussi de repenser, au regard des mutations que subissent les terrains sahéliens, devenus dangereux et violents, les questions d'enquête ethnographique et de posture du « chercheur indigène et à domicile » ayant un rapport intime avec le terrain investigué.

Mots-clés : *Pays dogon, dialectalisation, contacts de langues, éducation bi-plurilingue, représentations sociolangagières, terrains dangereux.*

ABSTRACT :

This thesis attempts to understand, from data from ethnographic observations, the difficulties of implementing bi-plurilingual education in Mali from a contextualized study which takes as its field the Dogon linguistic area. The problem of intercomprehension between speakers of the main language of the environment, a very strongly dialectalized Dogon diasystem (dɔgɔsɔ), but also negative sociolanguistic representations with regard to the Dogon standard of schooling, tɔrɔsɔ, constitute the major obstacles to the installation of bi-plurilingual education in Dogon Country.

As part of an interdisciplinary approach, at the confluence of integrated French as a second and schooling language - African languages didactics, sociolinguistics of language contact, perceptual dialectology and anthropology of language, this work analyzes public policies (curricula, initial and continuing training of teachers and production of teaching resources) for teaching in and in national languages; analysis which made it possible to compare the official speeches with the realities on the ground, but also to better understand the sociolanguage practices and representations of the actors from different communities and whose taking into account is important for a successful bi-plurilingual education in this region but also across Mali.

In a regional context marked by the rise in tensions between ethnic communities and where the conditions for the production of scientific knowledge have evolved and no longer really correspond to the instructions and advice of manuals and field observation guides, this work also proposes to rethink, with regard to the changes undergone in the Sahelian lands, which have become dangerous and violent, the questions of ethnographic investigation and the posture of the "indigenous and home researcher" having an intimate relationship with the field investigated.

Keywords: *Dogon country, dialectization, language contacts, bi-plurilingual education, sociolanguage representations, dangerous grounds.*

Dédicace

A mon grand-père, feu Aly Enéba GUINDO, l'imam autodidacte qui me donna mon premier exemplaire du *Nouveau Testament*.

Avertissement

Dans ce texte, le pronom de rédaction adopté est la première personne du singulier « JE » plutôt que celle du pluriel dite de modestie « NOUS ». Le chercheur doit s'assumer et être soi-même.

Egalement, les citations extraites des ouvrages ou des articles publiés en anglais ne sont pas traduites. Des commentaires ou des phrases d'insertion permettent de les comprendre. Il s'agit d'éviter de trahir en voulant traduire.

Les glossonymes sont rendus par leurs appellations *autonymiques* : les langues des Bambara et des Dogon s'orthographieront plutôt « bamanankan » et « dɔgɔsɔ » et non « bambara » ou « dogon » ; orthographes adoptées pour les ethnonymes. Les ethnonymes maliens sont invariables. Ils ne s'accordent ni en genre ni en nombre, qu'ils soient utilisés en tant que substantif ou qualificatif. Ainsi, on écrira plutôt « les Dogon » et « la femme dogon », au lieu de « les Dogons » et « la femme dogonne ». La meilleure façon de reconnaître à un peuple sa dignité et son authenticité est de le nommer tel qu'il le fait.

Quelques caractères spéciaux sont utilisés pour représenter certains sons, propres aux langues du Mali conformément à l'orthographe officielle de l'Académie Malienne des Langues (AMALAN). Il s'agit des consonnes : nasale vélaire voisée [ŋ] et nasale palatale voisée [ɲ] et les voyelles [ɔ] (o ouvert) et [ɛ] (e ouvert) et, dans une moindre mesure, la voyelle fermée arrondie [u], prononcée « ou » dans la plupart des langues maliennes.

Il est aussi important de souligner que, conformément aux recommandations du laboratoire ICAR de l'Université de Lyon 2 Lumière mais aussi par DIPRALANG, « ***toutes les productions verbales sont transcrites en minuscule*** *; les majuscules sont réservées pour la notation des saillances perceptuelles. »* (Convention ICOR, 2013).

Remerciements

Ce travail est le résultat de cinq ans de recherche. Cinq ans de passion, de doute, de certitude, de découverte (de soi), d'insomnie, de passion et de kilos en plus.

Au terme de cette recherche, je voudrais dire ma sincère reconnaissance à une personne, qui a cru en moi, qui m'a apporté son soutien (moral, conseil, documentation, …) et qui a su être patient avec moi. Il s'agit de M. Bruno Maurer, mon directeur de thèse, qui a dirigé aussi mon mémoire de master dans cette même université, en 2014 et qui a accepté de poursuivre l'aventure.

Je voudrais aussi dire merci à M. Denis Douyon, mon co-directeur de thèse, sous l'aile de qui j'évolue depuis 15 ans, depuis la faculté des lettres de l'Université de Bamako (2005-2006) à l'Ecole Normale Supérieure de Bamako (2008-2010), où il a dirigé mon mémoire de fin de cycle.

Mes remerciements vont aussi au Service de Coopération et d'Action Culturelle de l'Ambassade de France au Mali pour avoir financé cette thèse en alternance et aux responsables du Programme PFF pour la prise en charge de mon séjour de soutenance de thèse. Je voudrais particulièrement saluer ici M. Biringanine Ndagano, Mme Touré Fanta et M. Sinaly Dembélé.

Je voudrais aussi adresser ma reconnaissance à Mmes Colette Noyau, Marielle Rispail, Aline Gohard Radenkovic et à M. Jean-Léo Léonard pour m'avoir fait l'honneur d'accepter d'être des membres du jury de cette thèse, malgré leur agenda très chargé en ces temps de COVID-19.

Ma reconnaissance va également aux différentes équipes de l'Ecole Doctorale 58 à travers le Laboratoire Dipralang, au sein duquel cette recherche a été menée.

A Maria Carmen-Alen Garabato, Ksenija Djordjevic Léonard, Henri Boyer, Jean-Marie Prieur et Nathalie Auger (de l'UMR Praxiling) pour leur disponibilité et leurs précieux enseignements depuis mon année de master.

Je voudrais aussi saluer l'accompagnement de l'Ecole Normale Supérieure de Bamako à travers son ancien directeur, Bréhima Camara, pour avoir coparrainé avec l'association culturelle Ginna Dogon, ma candidature au programme de bourses en alternance de l'Ambassade de France au Mali. Sans leur implication, cette thèse n'aurait pu être réalisée.

Je voudrais dire aussi mes remerciements au Département d'Enseignement et de Recherche de la Faculté des Lettres et des Sciences du Langage (FLSL) de l'Université de Kabala (ULSHB) ainsi qu'à la Studios SIL-Mali et l'Académie Malienne des Langues pour la confiance.

A Walter E. A. van Beek de l'African Studies Center (Université de Leiden), Michael Rowlands de l'University College of London, à Daouda Kéita, Directeur Général du Musée

National du Mali, Eric Jolly de l'IMAF, Roberto Beneduce de l'Université de Turin et à toute l'équipe de DigiDogon Project, dont la rencontre m'a inspiré l'interdisciplinarité.
Je voudrais aussi dire mes sincères remerciements à Wolf Schijns et à Jacques Leclerc pour les autorisations d'utuliser des images et des cartes.

A Housseyni Amion Guindo dit Poulo et à Aliou Badra Diarra, je voudrais dire ma très grande reconnaissance pour avoir contribué financièrement et matériellement à la réalisation des séjours d'enquêtes de terrain.

Mes remerciements vont aussi à MM. Mamadou Konta et Abdrahamane Cissé pour avoir facilité les démarches relatives au congé de formation.

A Salifou Koné, Nadhir Douidi, Julie Godard, Maïté Baudin, Nicolas Nicolas Rydezuk, Hamza Alhousseyni Maïga, Koundya Joseph Guindo, Modibo Tembély, Hamidou Naparé, Alboukadel Kassambara, Ali Timbiné, Zakaria Nounta, Tidiane Ferdinand Keita, Zakaria Nounta, Mahamadou Kané et Père Gérard Blayac, je voudrais dire ma gratitude et mon amitié pour la relecture et pour les précieux conseils.

Aux différents participants à l'enquête (experts, administrateurs scolaires du Secteur de l'Education Nationale et de l'Académie d'Enseignement de Douentza), aux enseignants et aux élèves des écoles de Douentza, de Koro, de Bankass, de Bandiagara, de Birga-Peulh, de Doucombo et d'Endé pour s'être prêtés à l'exercice.

Aucun mot n'est assez fort pour exprimer ma profonde gratitude et ma reconnaissance à l'endroit de ma famille, dont l'amour, la patience et le sacrifice s'inscrivent à chaque page de ce travail : ma mère Hawa et mon père Salif, mon épouse Kadia et à mes enfants Hawa et Gabdo.

Sommaire

Introduction générale……..…1

Première partie : Repères théoriques et méthodologiques…….....7

Chapitre II : Politique linguistique éducative du Mali……..25

Chapitre III : Modèles d'enseignement bi-plurilingue……..62

Chapitre IV : Etat des lieux de l'enseignement des langues ..... .71

Chapitre V : Méthodologie de la recherche et « assemblage des observables » 87

Deuxième partie : Contexte sociolinguistique du Pays dogon 128

Chapitre VI : Présentation du Pays dogon 129

Chapitre VII : Multilinguisme régional en Pays dogon 150

Chapitre VIII : La dialectisation de l'aire dogon 162

Troisième partie : Analyse des données qualitatives 206

Chapitre IX : Présentation des écoles et données de terrain..... 207

Chapitre X : Résultats des données d'enquête par entretien 234

Chapitre XI : Résultats des données d'observation de classe ……292

Conclusion générale 312

Références bibliographiques 321

Index generalis (auteurs et des notions-clés)..... 352

Table des illustrations..... 358

Introduction générale

La Loi N° 99-046 AN-RM du 28 décembre 1999, portant Loi d'Orientation sur l'Education au Mali dispose, en son article 10 : *« l'enseignement est dispensé [au Mali] dans la langue officielle et dans les langues nationales. Les modalités d'utilisation des langues nationales et étrangères dans l'enseignement sont fixées par arrêtés des ministres en charge de l'Education. ».* Énième dispositif juridique adopté par l'Etat malien en vue de la promotion d'un enseignement bi-plurilingue, la Loi d'Orientation sur l'Education n'en reste pas moins contraignante. La Constitution malienne du 25 février 1992 avait déjà ouvert la voie en évoquant la possibilité d'officialiser les langues nationales (LN)[1] codifiées. Le Programme décennal de développement de l'Education (PRODEC), également appelé les grandes orientations de la politique éducative, adopté par les autorités scolaires en janvier 2000, visait les mêmes objectifs dans ses axes prioritaires quand il prétendait promouvoir « *une utilisation des langues maternelles dans l'enseignement formel concomitamment avec le français. »* (p. 9)

Dans la pratique, le français, langue officielle, demeure le médium de l'enseignement dans les différents ordres d'enseignement. Au niveau de l'enseignement fondamental, après les expériences mitigées de la Pédagogie Convergente (PC), la généralisation du curriculum bilingue connaîtra aussi des difficultés. La seule langue de scolarisation (LSco) du secondaire et du supérieur reste le français. Les langues nationales sont inscrites comme disciplines obligatoires à la Faculté des Lettres, des Langues et des Sciences du Langage (FLSL) de l'Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako (ULSHB) et, depuis la rentrée scolaire 2011-2012 - début de l'application des programmes pensés selon l'Approche Par Compétences- dans l'enseignement secondaire général.

Les tentatives de dispenser un enseignement exclusivement en langues nationales se heurtent à de nombreux obstacles comme la non adhésion des communautés concernées, les difficultés liées à l'accès aux ressources didactiques et surtout la formation des enseignants en didactique du bi-plurilinguisme ou des langues nationales.

Pourtant, dès l'accession du Mali à la souveraineté internationale, les pères de l'Indépendance ont pensé aux *« modalités de promotion des langues nationales ».* Et ce, à un moment où, la plupart de leurs pairs d'Afrique Francophone se sont orientés vers une politique

[1] Le Mali compte 13 langues nationales dont 11 sont retenues dans le cadre de la généralisation du curriculum bilingue.

assimilationniste d'unification linguistique, calquée sur le modèle *unilingue* (Boyer, 2001: 36) de la France colonisatrice.

La première réforme du système éducatif malien, intervenue en 1962, visait entre autres *« un enseignement tout à la fois de masse et de qualité »* et qui *« décolonise les esprits »*. Les réformateurs, prenant même à témoin de Saussure (1899)[2], étaient convaincus que *« malgré les apparences et les compromis, malgré les prétendues adaptations et les replâtrages des programmes, l'enseignement (colonial) ne visait autre chose que la dépersonnalisation de notre peuple. »* (Traoré, 2008 : 20)

Cette réforme de 1962 propose des pistes pour un enseignement des contenus reflétant les réalités nationales et africaines et une promotion du patrimoine linguistique local par l'alphabétisation de masse (alphabétisation fonctionnelle)(Davé et Ouane, 1984).

Aussi, dès l'année 1965, le Mali abrite un sommet panafricain sur l'adoption d'un alphabet conventionnel pour les langues africaines. Nous étions alors à une phase embryonnaire de ce qu'il conviendrait d'appeler aujourd'hui la didactique intégrée langues africaines/langue française (Maurer, 2007).

Mais la première utilisation des Langues Nationales (LN) dans l'enseignement formel au Mali remonte à octobre 1979, avec le bamanankan, langue nationale dominante, dans les régions de Koulikoro (Kossa et Djifina) et de Ségou (Banankoroni et Zanbougou). Le but était de trouver une solution à la baisse de niveau dans un contexte de massification scolaire et à l'échec scolaire. Le taux d'achèvement, à l'issue du premier cycle de l'enseignement fondamental, était bas. On pensait donc que l'introduction des langues nationales dans l'enseignement formel aiderait à améliorer les résultats scolaires et donc, à réduire le taux d'échec. Enseigner dans les langues de l'apprenant était vu comme une panacée. Joseph Poth (1988), un des premiers grands défenseurs de l'enseignement bi-plurilingue en Francophonie et expert de l'UNESCO, postulait à ce propos que le choix d'un enseignement/apprentissage débutant dans les langues des apprenants était, plus qu'un choix politique, une exigence psycholinguistique et pédagogique :

[2]« La politique de l'assimilation repose sur un raisonnement très séduisant et qui aura toujours accès dans l'esprit latin, tant que les dogmes philosophiques dont il est imprégné n'auront pas été modifiés. Si les indigènes, se disaient la plupart des coloniaux français, se montrent réfractaires aux bienfaits de la civilisation que nous leur apportons, c'est que leurs préjugés ne leur ont pas encore permis de comprendre les avantages qu'ils pourront en retirer. Ces préjugés sont entretenus chez eux par les vestiges de leurs anciens États, par leur croyance, par leurs institutions et par leurs langues. Supprimons ces restes d'un passé révolu. S'ils sont trop invétérés dans la génération actuelle, adressons-nous par l'éducation aux générations futures Enseignons aux enfants notre langue, inculquons leur nos idées, et la France comptera bientôt par millions, sinon de nouveaux citoyens, du moins des sujets fidèles et reconnaissants. » (Saussure, 1899: 27-28)

> « quand le pédagogue revendique le droit d'utiliser les langues maternelles dans les programmes de l'école primaire, son attitude n'est pas forcément liée à une option politique, idéologique ou même culturelle. Ce sont en réalité les impératifs de la psychopédagogie, récemment mis en relief par la recherche appliquée à la psychologie des apprentissages, qui lui dictent ce choix. » (Poth, 1988:11)

Un enseignement dispensé dans une langue locale permet de réduire le taux de décrochage et d'améliorer les résultats scolaires des apprenants. L'UNESCO reconnaissait deux décennies plus tôt, en 1953, que la *« meilleure langue d'instruction est celle de l'apprenant ».*

Aussi, au Mali, de 1982[3] à 1986 (première génération de l'utilisation des LN), l'utilisation des LN va s'étendre à trois autres langues nationales : le fulfulde dans la région de Mopti, le songhay et le tamasheq dans les régions de Tombouctou, Gao et Kidal (Samba Traoré, 2003). Cette première expérience concernera un total de cent-huit (108) écoles et s'avère concluante en termes de résultats scolaires comparativement aux résultats des élèves des écoles classiques sans pouvoir résoudre un problème de taille : la question de la *transférabilité* des compétences acquises en LN vers le français langue de scolarisation ou seconde (LSco ou LS).

En vue de résoudre les difficultés inhérentes à l'articulation Langues premières/LSco (Maurer, 2013a, 2013b) une nouvelle méthode d'enseignement bilingue va voir le jour : il s'agit de la pédagogie convergente (PC), pensée par le Belge Michel Wambach du Centre international audio-visuel d'études et de recherches (CIAVER). Elle va être expérimentée dans deux écoles de la ville de Ségou d'octobre 1986 à juin 1993.

Le programme va atteindre progressivement, à partir de 1994, sa vitesse de croisière dans le but, selon le département de l'Education, d'aller vers *« un multilinguisme fonctionnel convivial à l'école »* (PRODEC, 2000). En 1997, l'expérience va être étendue à deux nouvelles langues nationales (dɔgɔsɔ et soninké). Soit désormais 6 langues nationales dans 153 écoles, 205 classes pour 22 400 élèves. Au total, 692 maîtres, 126 conseillers pédagogiques et 12 inspecteurs sont formés à la PC. Cinq autres langues nationales sont également enseignées depuis : bozo (teyaxo), bobo (bomu), minianka (mamara), sénoufo (syenara), khassonké (xaasongaxanno) ramenant le nombre de langues enseignées à 11 sur les 13 que la loi fondamentale considère comme langues nationales.

La troisième génération de l'utilisation des LN dans l'enseignement formel est celle du curriculum bilingue. Elle débute en 2004 et apparaît à la fois comme une réaction à la PC et un prolongement de celle-ci, élaguée de ses ramifications superflues.

[3] La même année a été adopté l'alphabet de transcription des langues nationales du Mali par le Décret N° 159 PG-RM du 19 juillet 1982.

Egalement appelée approche curriculaire par compétences de l'éducation de base (Nounta, 2015), cette approche se veut être active et entend, à l'instar de l'approche par compétences (APC) et de la pédagogie Freinet, faire une centration sur l'apprenant en intégrant l'éducation à la vie et en mettant l'accent sur ce que les tenants du romantisme ont qualifié de « couleur locale ».

Il est là important de préciser que la notion de 'langues nationales' utilisée pour désigner les langues d'enseignement ne correspond pas forcément aux langues maternelles ni aux langues premières des apprenants (Maurer, 2007; Poth, 1997). Maurer (1993 : 13) donne une définition cependant simple de la notion, à partir du contexte sociolinguistique djiboutien les langues nationales comme, *« les langues des populations installées dans [un] pays suffisamment longtemps pour être considérées comme nationales. »* Cette précision est importante pour présenter le contexte général d'étude qu'est le Pays dogon.

Le Pays dogon n'est, contrairement à son appellation, ni un pays ni un Etat au sens jacobin du terme. Il est une région géographique et culturelle du Mali, un pays traditionnel, située au centre-est du pays, dans la région administrative de Mopti. La région, multilingue et fortement dialectalisée, est le berceau des Dogon, un peuple de traditions et de cultures d'environ un (1) million d'individus, répartis sur les quatre cercles de la zone exondée de la région de Mopti avec un prolongement sur le nord-ouest du Burkina Faso.

D'un point de vue sociolinguistique, les Dogon ne forment pas une entité homogène du fait, en partie, de l'histoire du peuplement de l'espace et de la diversité du relief, favorables à une forte dialectalisation. Cette hétérogénéité des Dogon n'est pas sans conséquence sur la situation sociolinguistique de la langue, qui connaît au moins une vingtaine dialectes (c'est un euphémisme).

Outre ces nombreuses variantes dialectales dogon, l'on note la présence d'une dizaine d'autres langues des groupes Niger-Congo, Nilo-Saharien (maliennes et voltaïques) et indo-européens (français mais aussi l'anglais, etc.).

Le processus de *dialectalisation* de l'aire dogon est lié aussi au contact des Dogon avec les peuples voisins. Et l'on sait, comme le fait remarquer le linguiste malien, Adama Ouane, lui-même originaire de la région, que le contact prolongé de groupes ethniques entraîne sur le plan linguistique soit le *« maintien des langues, le bilinguisme ou bien le changement ou à l'abandon de langues. »* (Ouane, 1995 : 89-90). Des emprunts, interférences voire émergence de nouvelles langues et autres phénomènes afférents s'y sont greffés.

La question du choix du dialecte de scolarisation à l'intérieur de la communauté linguistique dogon (Menigoz, 2001; Maurer, 2007; Naparé, 2010) et/ou de la langue voire des langues de scolarisation dans le cadre d'un enseignement bi-plurilingue se pose avec acuité.

Le choix du sujet

La problématique de l'enseignement bi-plurilingue est aujourd'hui au cœur même de la discipline scientifique qu'aspire à devenir la sociodidactique (Dabène & Rispail, 2008) ; une approche au croisement de la sociolinguistique et de la didactique des langues (Blanchet, 2011).

Le choix d'un thème de recherche sur la gestion des plurilinguismes et de la diglossie dans une perspective didactique en Pays dogon participe de cette démarche nouvelle.

Partant des modélisations diglossiques (Boyer, 2001) correspondant aux visions des sociolinguistes comme Psichari et Ferguson et celles des sociolinguistes européens et de l'Américain Fishman, il peut être établi que le modèle diglossique du Pays dogon est le même que celui de la plupart des anciennes colonies françaises d'Afrique : un *complexus diglossique* (Canut, 1995) ou une « *diglossie enchâssée* » (Maurer, 1993 et Calvet, 1994) où l'on est en présence à la fois de la diglossie (fait social) sans le bilinguisme (fait individuel) et des deux à la fois à une échelle plus réduite (Fishman, 1971).

Sur une diglossie Français Langue Seconde et de Scolarisation/langue dogon (dont les variantes dialectales) se superposent une diglossie langue dogon/langues africaines. Aussi, la scolarisation des enfants en une seule langue nationale est-elle sujette à débats.

Outre cette principale motivation, un certain nombre de raisons m'interpellent particulièrement. Ce travail de recherche en *sociolinguistique et en didactique* du bi-plurilinguisme en Pays dogon vise donc à :

- toucher du doigt, à partir de données issues du terrain et de mon expérience d'enfant issu du milieu, le problème méthodologique de l'enseignement bi-plurilingue dont la réussite améliore le processus d'acquisition du français langue seconde et proposer des solutions ;
- de contribuer à la politique nationale de formation des enseignants du Mali en didactique des langues nationales ;
- *redogoncenter* le débat sur la situation sociolinguistique de l'aire dogon,
- apporter enfin ma contribution à la communauté scientifique.

Problématique :

Partant du modèle diglossique spécifique du Pays dogon, marqué par une forte dialectalisation et une coexistence quasi-conflictuelle de plusieurs langues africaines, je pose la

question de recherche suivante : Quels sont les principaux obstacles à la généralisation de l'enseignement bi-plurilingue en Pays dogon ?

Hypothèses :

- la réticence des communautés à la base, le manque de formation des enseignants et la conception d'outils didactiques adaptés sont des obstacles à la généralisation de l'enseignement bi-plurilingue ;
- l'implantation de l'enseignement bi-plurilingue dans une seule langue première n'est pas viable en Pays dogon ;

Méthodologie

L'entretien semi-directif, l'entretien non-directif individuel et/ou en groupe, l'observation directe et l'observation ethnographique sont les principaux outils méthodologiques utilisés pour la collecte des données ayant permis de réaliser cette thèse. Des ressources documentaires essentiellement quantitatives entrent également du corpus ayant permis de de parvenir à ce résultat.

Les résultats obtenus ont permis de décrire le vécu d'enseignants sur la problématique globale du bi-plurilinguisme à l'école ayant influencé leurs pratiques enseignantes et le ressenti des parents d'élèves et des difficultés éventuelles que rencontrent les élèves.

Les entretiens et entrevues avec les administrateurs scolaires et les spécialistes de la question au Mali ont permis de recenser les difficultés rencontrées par les enseignants et l'administration dans la gestion du plurilinguisme à l'école.

Plan du travail

Ce travail est bâti autour de trois parties.

La première partie aborde les questions théoriques et méthodologiques. Elle revient sur les principales réformes et tentatives d'innovations que l'école malienne a connues depuis l'accession du pays à l'indépendance et revient sur la trajectoire méthodologique suivie.

La deuxième partie est une mise en texte du contexte sociolinguistique du Pays dogon avec une présentation détaillée des phénomènes sous-jacents comme le conflit diglossique, découlant du contact entre peuples et la dialectalisation de l'aire linguistique dogon.

La troisième est la présentation et l'analyse des données issues du terrain : les données obtenues par observation et celles obtenues par entretien.

Première partie : Repères théoriques et méthodologiques

Cette première partie revient sur les questions théoriques et méthodologiques nécessaires pour comprendre le système éducatif malien, la politique linguistique éducative du Mali et la démarche méthodologique adoptée pour la collecte des données de terrain ayant permis la réalisation de cette thèse. Elle se compose de cinq chapitres.

Le premier chapitre aborde la politique éducative du Mali. Le deuxième, qui aborde la politique linguistique du Mali, est aussi déterminant pour mieux appréhender les interventions glottopolitiques et la actions sur les langues en faveur de l'éducation.

Le troisième chapitre dresse le bilan de l'enseignement des langues nationales au Mali suivi d'un quatrième qui fait l'état des lieux de l'enseignement des langues nationales au Mali. Le cinquième chapitre met en récit la démarche méthodologique adoptée dans le cadre de la réalisation de cette thèse.

Chapitre I : Politique éducative du Mali

La politique éducative du Mali est héritière de celle de la France colonisatrice. De la création de la première école coloniale du Soudan Français, à Kita, au dernier Forum National sur l'Education, tenu en 2008, en passant par la réforme du système éducatif de 1962, l'école malienne a constitué un véritable champ d'expérimentation de méthodes et d'innovations pédagogiques majeures, toutes d'origine occidentale (françaises et canadiennes). Le système éducatif malien actuel, prolongement de la réforme de 1962, a aussi connu de nombreuses mutations sans réussir à s'émanciper des influences politiques, de la pression extérieure et de la loi du marché. Cette multiplicité des acteurs, qui n'est pas sans conséquences sur l'efficacité du système éducatif global, est même parodiée avec véhémence par de nombreux experts dont Pelletier (2007) : *« souvent en éducation, les changements majeurs sont trop pensés en haut pour être appliqués en bas ».*

1. Le système éducatif malien de 1884 à nos jours

A l'instar des autres pays d'Afrique francophone, l'histoire de l'école malienne est intimement liée à celle de la France colonisatrice. Marie-France Lange (2007: 639) le souligne :

> « L'école s'est progressivement instituée en Afrique, de l'époque précoloniale à nos jours. Elle reste cependant marquée par l'histoire coloniale qui l'a fait naître : l'organisation des cycles d'enseignement, des contenus, des modalités de sélection ou le choix de la langue d'enseignement sont encore très dépendants de l'héritage colonial. De même, l'espace scolaire s'est construit sur le modèle européen. »

Le système éducatif malien se définit ainsi par rapport à l'histoire coloniale du pays qui a fortement influencé les décisions des pères de l'Indépendance, qui entendaient s'en démarquer en initiant très tôt, en 1962, l'une des premières grandes réformes dans le domaine de l'Education en Afrique noire francophone. Aussi peut-on distinguer deux types d'école malienne : l'école coloniale et l'école postcoloniale.

1.1. L'école coloniale

La première école coloniale du Haut-Sénégal-Niger[4] a vu le jour à Kita en 1884 dans l'actuelle région administrative de Kayes. Les apprenants étaient des enfants indigènes, réquisitionnés par le colon, dans le but d'en faire de futurs auxiliaires de l'administration coloniale. Ces premiers instruits vont servir de relais auprès de leurs communautés respectives pour la propagation de la culture française, dont la langue en constituait le vecteur essentiel.
Le Sous-secrétaire d'Etat des Colonies et Gouverneur du Sénégal et, par extension, de ce qui va constituer entre 1895 – 1958 l'Afrique Occidentale Française (AOF), Félix Faure est sans

[4]Première appellation du territoire qui va, en 1920, devenir Soudan Français.

ambages sur la nécessité d'associer les populations locales à la diffusion du message colonial par la scolarisation des enfants d'indigènes :

> « c'est par la connaissance de notre langue que les populations qui environnent nos postes arriveront à entretenir avec nous des relations suivies indispensables à la facilité des échanges, et c'est lorsque les besoins et les ressources des pays sur lesquels étend notre action seront connus que le Commerce se décidera à fonder des établissements sérieux à l'abri de notre drapeau. » (Bouche, 1966: 231)

Deux ans plus tard, à Kayes (1886), l'« Ecole des Otages » voit le jour, sous l'impulsion du Commandant supérieur du Soudan français, Joseph Gallieni (1886-1888). Elitiste, cette école (qui va être rebaptisée « Ecole des Fils de chefs et des interprètes ») l'était tant n'y avaient accès que des fils de chefs de village et de notables que le gouverneur de la colonie faisait réquisitionner pour limiter et prévenir les soulèvements que leurs familles pourraient être emmenées à organiser ou à soutenir contre le colonisateur. Cette école poursuivra le même objectif d'assimiler, d'inculquer aux enfants indigènes la culture et les valeurs françaises à l'image de l'école indigène de Kita et surtout de celle créée à Saint-Louis du Sénégal par le Gouverneur-Général, Faidherbe en 1855. Ces initiateurs lui assignent une mission civilisatrice :

> « l'instruction donnée aux indigènes a pour but de faire d'eux des hommes honnêtes, éclairés, prévoyants, amis du travail, disposés à se rapprocher de nous par l'usage de notre langue et la constatation des progrès auxquels nous leur offrons de participer, en vue d'améliorer leur bien-être, leur hygiène, leurs pratiques agricoles, leurs travaux industriels, leurs relations commerciales. » (Taraud, 2008: 79-80)

Dans la même veine, Maret et Saintot[5] voulaient pour la France colonisatrice, des indigènes *« capables de nous rendre immédiatement service dans notre œuvre de colonisation, soit comme interprètes, ouvriers, marchands, cultivateurs, soit par leur parole et leur exemple comme propagateurs de notre morale et de nos idées. ».* Et la classe politique française en était très fière. Comme l'atteste ce passage de l'ouvrage *La plus grande France* Député de la Drôme, Léon Archimbaud (1928: 17), elle est convaincue que « *notre expansion coloniale, comme toutes les réformes utiles, dépend […] d'abord de l'éducation de la masse.* »

De la création de l'école indigène de Kita en 1884 à l'indépendance du Soudan, sous le nom de République du Mali, l'école va subir de nombreuses transformations mais ses finalités restent de doter l'administration coloniale d'un personnel à moindre coût et voué entièrement à la cause coloniale. L'école n'était pas qu'un lieu d'apprentissage. Elle était un moule où l'on façonnait le nouveau type d'homme que désirait former le colonisateur. Le Gouverneur-Général de l'AOF et plus tard, secrétaire aux Colonies du maréchal Pétain, Jules Brevié (cité par Traoré,

[5] Cité dans Réformes et innovations pédagogiques. Rapport 2008 mis à jour par le CNE -MEN Mali. Il n'a pas été possible d'établir l'authenticité de ce passage ni de savoir qui sont ces deux personnages.

2008: 91), dans une circulaire du 3 avril 1933, notifiait en effet que *« le contenu de nos programmes n'est pas une simple affaire pédagogique. L'élève est un moyen de la politique indigène. ».*

On ne pouvait à proprement parler de système éducatif ici et qui soit propre à toutes les colonies françaises d'Afrique. Les types d'établissements étaient nombreux, les enseignements qui y étaient dispensés étaient variés en contenus et échappaient au contrôle effectif de l'administration coloniale. Dans le lot, il y avait de nombreuses écoles de type confessionnel tenues par des « Pères Blancs ».

L'an 1903 marquera un tournant décisif pour l'avenir de l'école en Afrique de l'Ouest Française. L'instruction publique et laïque, consacrée par une charte de l'enseignement en AOF, va faire ses effets mais aussi des sacrifiés : tous les établissements confessionnels vont fermer. (Trefault, 1999 : 40-41).

Le système s'organise autour de trois catégories d'établissements : du sommet à la base de la pyramide l'on retrouve une école urbaine, une école régionale et une école villageoise avec chacune les finalités qui lui sont spécifiques.

La seconde Guerre Mondiale va faire évoluer les rapports entre colonisés et colonisateurs. En plus des nombreux tirailleurs africains venus aider la France dans la Guerre contre le nazisme-fascisme, cette période était celle qui a vu éclore une élite intellectuelle africaine, issue des colonies avec la possibilité d'étudier et d'avoir les mêmes diplômes que les habitants de la métropole. C'est dans ce contexte désormais de « tension latente », de prise de consciences des nouvelles élites indigènes que se tiendra la Conférence de Brazzaville (février 1944), qui va entériner le maintien du français comme seule langue de scolarisation, rendant difficile toute possibilité pour les langues locales d'émerger. Cette rencontre de Brazzaville va aussi mettre fin au recrutement forcé des élèves mais surtout proposer la suppression du régime de l'indigénat, qui érigeait un statut discriminatoire à l'encontre des indigènes (Taubira & Castaldo, 2006). Rappelons que le Code de l'indigénat, adopté à l'Assemblée Nationale le 28 juin 1881(Le Cour Grandmaison, 2005: 246; Hugoniot et al., 2006: 619), est un ensemble de textes répressifs appliqué aux colonies françaises à travers le monde de 1854 à 1946.

1.2. L'école postcoloniale

Toutes les réformes entreprises pour améliorer les rendements de l'école malienne ont épousé les couleurs de leur époque et des régimes politiques qui les ont mises en place :

> « La politique Nationale d'Education est initiée par un parti au pouvoir (US-RDA, UDPM, ADEMA) en fonction de sa vision politique (Socialisme pour l'US-RDA, Démocratie Nationale pour l'UDPM, Démocratie à tendance libérale et Décentralisation pour l'ADEMA) et des contraintes nationales et

internationales. Mais, dans tous les cas, le travail d'élaboration a toujours été soumis à une équipe « d'experts », plus ou moins politisée. Ce fut le cas de la Réforme de 1962, des Etats Généraux de l'Education de 1989, de l'équipe du PRODEC et du Comité d'Organisation du Forum National sur l'Education de 2008. » (Coulibaly, 2013 : 7).

Les réformes sont aussi inspirées par l'évolution démographique du pays et le marché de l'emploi : la mondialisation. Elles sont les résultats de choix politiques mais également de la pression internationale.

Comme on le voit plus haut, le système éducatif malien a connu plusieurs réformes. Dès l'accession du Mali à l'indépendance en septembre 1960, la nouvelle élite nationale, guidée par l'ultranationaliste et panafricain Modibo Keita, va décider de *« nettoyer la nouvelle école malienne des fruits avortés d'une culture caduque »* pour paraphraser Etienne Léro, auteur martiniquais du très virulent manifeste *Légitime défense* (Léro, 1979). Il faut décider d'une refondation globale de l'Education et lui donner un contenu permettant aux enfants maliens de devenir de patriotes travailleurs et surtout enracinés dans la culture et les valeurs africaines tout en étant ouverts aux valeurs universelles « qui sont positives. »

L'école va dès l'indépendance être élaguée de ses références négatives. Même si l'élaboration des programmes rappelle celui de la métropole, les contenus vont substantiellement changer avec toutes les conséquences que cela implique, en termes de méthodes, de recrutement et de formation d'enseignants et surtout de supports didactiques. Les auteurs socialistes de ces lendemains d'indépendance assignent à l'école la tâche de *« former l'être humain à partir de l'enfant, de le préparer et l'adapter aussi largement que possible à la vie, au contact avec la nature et les hommes. »* (Langevin, 1944 : 38)

C'est dans ce contexte d'une séparation douloureuse avec la puissance colonisatrice et la soif d'affirmer leur appartenance au mouvemement panafricaniste que Modibo Keita et ses compagnons vont décider d'entreprendre la première réforme de l'Education du Mali post-colonisation. Il faut hâter la décolonisation, est-on tenté d'ajouter. L'alphabétisation de masse va jouer un grand rôle pour y parvenir.

1.2.1. La réforme de 1962

1.2.1.1. Objectifs

La réforme du système éducatif du Mali de 1962 visait cinq objectifs majeurs (Traoré, 2008: 23) qui ambitionnait de rompre avec le système éducatif hérité de la colonisation et qui est jugé assimilationniste par le gouvernement socialiste du nouvel Etat du Mali.

1.2.1.1.1. Un enseignement tout à la fois de masse et de qualité

Cet objectif résume à lui seul les ambitions des responsables du jeune Etat, même si les expressions de « masse » et de « qualité » dans un tel contexte pourraient sembler antinomiques. Il pourrait être interprété surtout comme une réaction à l'école coloniale qui, pendant plusieurs décennies, a privilégié les enfants des familles les plus nanties des colonies françaises et de fils de militaires. La nouvelle école, dépoussiérée de toute coloration impérialiste, devrait être accessible à tous et cesser d'être un luxe pour y compris les villages ignorés par le colonisateur.

1.2.1.1.2. Un enseignement qui puisse fournir avec une économie maximum de temps et d'argent tous les cadres dont le pays a besoin pour ses divers plans de développement

A l'issue du bras de fer ayant entraîné la dislocation de l'éphémère Fédération du Mali, regroupant le Soudan et le Sénégal, les pères de l'indépendance du Mali s'étaient assignés comme objectif de rendre non seulement l'école gratuite et accessible à tous, ils ambitionnaient surtout de former le maximum de cadres au niveau national et faire face à la dure bataille pour le développement national dans laquelle les nouveaux Etats indépendants. Une véritable course contre la montre qui paraissait trop ambitieuse pour un pays enclavé et dont l'option idéologique l'isolait davantage. Il s'agissait, pour Modibo Kéita et son gouvernement, de relever un défi ; celui de ne pas rester à la traîne (surtout par rapport à ses voisins). Ils se sont donc engagés à former, dans un temps record et avec très peu de ressources financières et humaines, le maximum de cadres pour pourvoir les postes et emplois des secteurs porteurs. Il n'était pas rare de voir des jeunes fraîchement diplômés venir directement occuper des postes ministres ou de Directeurs nationaux, sans justifier d'aucune expérience professionnelle.

1.2.1.1.3. Un enseignement qui garantisse un niveau culturel nous permettant l'établissement des équivalences des diplômes avec les autres Etats modernes

Même si l'objectif est de former des cadres pour les besoins nationaux, les initiateurs de la réforme sont conscients que, ressortissants pays de tradition migratoire par excellence et pour des besoins d'intégration, les cadres maliens pourraient être tentés de travailler ailleurs. Il fallait donc très tôt résoudre l'équation de la reconnaissance des diplômes pour les cadres formés localement mais aussi prévoir, pour les expatriés de retour volontaire, puissent être pris en charge sur le plan socioprofessionnel.

1.2.1.1.4. Un enseignement dont le contenu sera basé non seulement sur nos valeurs spécifiquement africaines et maliennes, mais aussi sur les valeurs universelles

L'autre apport majeur de cette réforme était également de former des cadres patriotes et panafricains mais assez outillés scientifiquement et culturellement pour pouvoir rivaliser aux côtés des autres nations du monde. Le contenu des apprentissages doit refléter les valeurs maliennes et africaines (panafricanisme) tout en faisant des cadres maliens des citoyens du monde (ouverture internationale).

1.2.1.1.5. Un enseignement qui décolonise les esprits

Cet objectif pourrait apparaître comme la motivation principale de la réforme du système éducatif national. La réforme est le couronnement de décennies de luttes pour l'émancipation et la réhabilitation de l'homme africain ; une victoire contre l'impérialisme et la colonisation. Les manuels scolaires et l'école coloniale vont être retirés du système et l'enfant africain n'apprendra plus à l'école que son ancêtre est un Gaulois et ceux qu'il pensait être des résistants à la pénétration occidentale ne seront plus traités de tyrans, barbares et sanguinaires.

1.2.2. Organisation

Cette réforme de 1962 constitue le socle sur lequel s'est forgée la politique éducative du Mali depuis sa mise en place. De l'efficacité de cette réforme au relent de précurseur de l'intégration africaine dépendait la réussite ou non du modèle de gouvernance que voulaient les pères de l'Indépendance du Mali.

En adoptant la loi N°62-74 du 17 septembre 1962 sur l'organisation de l'enseignement, le régime socialiste vooulait « fondamentalement écarter » l'ancien système. La rupture consistera alors à un élargissement de la structure du système éducatif de la jeune nation dans le but de la rendre *« plus populaire en l'adaptant à notre structure sociale. »* (Traoré, 2008 : 23). L'école comprenait alors : l'enseignement fondamental, l'enseignement secondaire général, l'enseignement supérieur, l'enseignement technique et professionnel élémentaire et supérieur et l'enseignement dans les cours du soir et par correspondance. Les écoles nomades devant permettre de rehausser le taux de scolarisation des populations nomades du Sahel et du Sahara maliens.

1.2.2.1. L'enseignement fondamental

Il se subdivise en deux cycles : le premier cycle et le second cycle. Il dure 9 ans contre 10 pour la période coloniale.

Le premier cycle de l'enseignement fondamental dure quatre (4) ans. Le second cycle dure quatre (5) ans, sanctionné par une première évaluation certificative appelée Diplôme

d'Etudes Fondamentales (DEF)[6]. Les détenteurs de ce premier diplôme sont orientés vers le secondaire général ou le technique ou professionnel, selon les besoins du pays.

L'on peut aisément comprendre ici que, pour se démarquer du système colonial, les réformateurs vont jusqu'à changer l'appellation des cycles d'études et des niveaux d'études. L'examen de passage du primaire au collège va être supprimé.

L'école primaire est remplacée par l'école fondamentale et le Certificat d'Etudes Primaires Elémentaires (CEPE), qui sanctionnait les études primaires, va être supprimé pour conditionner le passage de l'élève d'une classe à l'autre ou d'un cycle à un autre par *« l'ensemble de son travail et non par le hasard d'un examen ou d'un concours. »* (Traoré, 2008: 25).

Mais le premier séminaire national de l'Education, tenu deux ans plus tard, recommande le rattachement de la 5^{è} année d'études fondamentales au premier cycle qui en comptait 4. Le second cycle passe alors de 5 à 4 ans.

1.2.2.2. L'enseignement secondaire général

Il dure 3 ans et est dispensé dans les lycées généraux. Il est sanctionné par le baccalauréat 1ère et 2nde parties et donne accès à l'enseignement supérieur.

1.2.2.3. L'enseignement supérieur général et technique

Il a pour mission de doter le pays de cadres supérieurs, jusqu'ici formés à l'extérieur, mais aussi de développer la recherche scientifique. Il s'agissait implicitement d'avoir un contrôle sur les « intellectuels[7] » du pays, les former idéologiquement à la doctrine socialiste du parti unique et s'assurer que leur formation initiale ne s'éloigne pas trop des besoins développement du pays et donc du parti-Etat : l'Union Soudanaise-Rassemblement Démocratique Africain (US-RDA).

1.2.2.4. L'enseignement supérieur

Cet enseignement est dispensé dans les facultés de l'université[8], les grandes écoles spécialisées et les instituts. Mais pour des raisons que nous verrons plus tard, cette mission sera dévolue à l'Ecole Nationale d'Administration (formation des administrateurs) et à l'Ecole Normale Supérieure (formation des Enseignants du secondaire et inspecteurs de l'enseignement fondamental).

---

[6]Le DEF correspond au BEPC

[7]La méfiance était réelle. A l'intérieur, le pouvoir faisait face à des voix discordantes, qui finiront, on le verra, par l'emporter et, à l'échelle africaine, l'assassinat de son ami zaïrois Patrice Lumumba aurait fortement secoué Modibo Keita.

[8]L'Université ne verra jamais le jour que trente ans plus tard. Créée en 1993, elle ouvre ses portes en 1996 sous le régime d'Alpha Oumar Konaré, chef de l'Etat.

1.2.2.5. L'enseignement technique et professionnel

Cet ordre d'enseignement a pour rôle de former « des travailleurs qualifiés » et des « techniciens », mais aussi des « ingénieurs » dans le minimum de temps et dans un esprit conforme à l'option socialiste. Et on est *« très pressés et parfois pris de court. »,* précisera Traoré (2008 :28). La durée des études varie de deux (2) à trois (3) ans selon la spécialité, à partir de la 5è année de l'enseignement fondamental.

Les études sont sanctionnées soit par un Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP). Certains élèves sont reçus au Lycée technique. Ils en ressortent avec un brevet du 1er ou du 2nd degré après respectivement 2 et 3 ans de formation technique. Les ingénieurs de cette époque (ingénieurs de fabrication ou d'exécution et ingénieurs de création) aussi étaient formés avec le même rythme au bout de 5 années de formation après la neuvième année d'études.

L'enseignement dans les cours du soir et par correspondance correspondent à l'alphabétisation de masse ou l'alphabétisation fonctionnelle. Il est dispensé soit en français soit dans les langues locales et avait pour but de « liquider l'analphabétisme », pour reprendre les expressions usitées dans le rapport rédigé qui rend compte des résolutions du séminaire de 1964. Il s'adresse ainsi aux adultes qui ne savent ni lire ni écrire.

La gestion des écoles nomades est particulière du fait de son caractère ambulant.

En résumé, le but principal de la réforme de 1962 était de dépasser le modèle élitiste puis forcé de recrutement des élèves de l'époque coloniale. L'accès à l'école devient universel et un droit pour tous les citoyens. Aller à l'école était une façon de contribuer à l'édification d'une nation libre, autonome et forte dans le concert des nations modernes.

1.2.3. Le système éducatif malien depuis la réforme de 1962

La réforme de 1962 va subir, au fil des années et des régimes politiques, d'importants amendements, mais les grandes lignes de ses actions vont être continuellement reconduites. Par ses initiateurs d'abord en 1964 au travers du premier séminaire national, puis en 1968 à travers de la conférence des cadres.

C'est cependant sous le régime dictatorial de Moussa Traoré que l'école va entrer dans sa zone de turbulences, avec une politique économique désastreuse conduisant à l'ingérence des partenaires étrangers à travers les politiques d'ajustement structurel dont les effets sont encore aujourd'hui fortement ressentis.

1.2.3.1. La dictature militaire et les politiques d'ajustement structurel

Le coup d'Etat militaire qui a déposé le régime socialiste, deux ans plus tôt, avait aussi souci de l'amélioration de la qualité de l'enseignement. La junte militaire abroge certaines dispositions de la loi 62-74/AN-RM du 17 septembre 1962 d'abord par l'Ordonnance

N°20/CMLN du 20 avril 1970 portant réorganisation de l'enseignement. Elle va étendre le premier cycle à 6 années d'études au lieu de 5 ans et réintroduire l'examen du Certificat de fin d'études du premier cycle de l'enseignement fondamental (CFEPCEF). Schéma qui rétablit le modèle colonial pour ce cycle. Le parcours du fondamental reste maintenu à 9 ans (6+3).

Le séminaire national sur l'Education de 1978, le second de l'histoire du pays, se tient dans l'optique de faire un diagnostic sans complaisance de la réforme de 1962.

Dix ans après le putsch militaire qui a déposé les initiateurs de la réforme de 1962 et deux ans seulement après la mort en détention du père de la Nation, la dictature militaire du Général Moussa Traoré va décider officiellement, sous le prétexte d'adapter les objectifs de l'Education aux réalités d'alors, de retirer toute référence à la doctrine socialiste sur la base de laquelle les finalités de l'école avaient été définies.

C'est le début d'un calvaire qui va secouer le monde scolaire malien, jusqu'ici, relativement résigné et passif.

Mais déjà, en 1977, l'année de la mort dans des circonstances non encore élucidées dans les geôles de la junte du président déchu, Modibo Keita, l'Union nationale des élèves et étudiants du Mali (UNEEM), principal mouvement étudiant, descend régulièrement dans la rue.

C'est dans ce contexte particulièrement évolutif que s'ouvrent les premières écoles en langues nationales bamanankan dans les régions de Ségou et de Koulikoro (première génération de l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement formel).

Du fait de l'entêtement et du refus de ses leaders de s'inféoder au régime dictatorial à travers l'Union nationale des jeunes du Mali (UNJM), l'UNEEM est dissoute le 15 janvier 1980 et remplacée par des comités scolaires UNJM, la pépinière du nouveau parti unique : l'Union démocratique du Peuple Malien (UDPM). La même année, les écoles secondaires et supérieures du pays sont fermées pour une durée d'un an.

La contestation ne faiblit pas. Abdoul Karim Camara dit Cabral est porté à la tête du mouvement, dorénavant clandestin, en février. Suite à une marche de protestation, il va être arrêté le 16 mars 1980, torturé puis assassiné le lendemain même au Camp des bérets rouges de Bamako.

Les militaires investissent le domaine scolaire officiellement "inviolable". Des leaders estudiantins et des enseignants syndicalistes sont déportés dans les bagnes-mouroirs de Kidal et de Taoudéni ou emprisonnés à Bamako.

La pression monte aussi du côté des partenaires techniques et financiers du Mali. C'est le début d'une longue et intenable période marquée par les politiques d'ajustement structurel, initiées par les Institutions de Bretton Woods (la Banque mondiale et le Fonds Monétaire

International). Ces politiques d'ajustement structurel engagent le gouvernement du Mali à une réduction des dépenses publiques.

Le secteur de l'Education sera le plus touché par cette politique d'austérité imposée par les institutions financières internationales dans le cadre de la gestion de la dette. Les conséquences sur les résultats scolaires et sur la réalisation d'infrastructures sont énormes.

Le taux brut de scolarisation baisse en même temps que le nombre d'enfants en âge d'être scolarisés augmente de façon vertigineuse. Les infrastructures physiques sont insuffisantes face à l'explosion démographique que connaît le pays, entraînant la pléthore dans les classes de base. La principale mesure prise va à l'encontre des fonctionnaires dont l'écrasante majorité relève du secteur de l'Education. L'Etat va, à la demande des bailleurs de fonds, limiter les recrutements d'enseignants. Trois écoles normales d'enseignement fondamental (IPEG et ENSEC) sur les six que comptait le pays vont fermer. Des milliers de diplômés de ces écoles et de l'Ecole Normale Supérieure de Bamako sont au chômage. Les plus entreprenants d'entre eux vont regagner les pays voisins. Les enseignants les plus expérimentés sont aussi poussés vers la sortie à travers un plan de retraite volontaire.

En quelques années, plusieurs centaines d'enseignants se déclarent partants volontaires à la retraite. Dans les campagnes et zones sahéliennes et désertiques du pays, des écoles fonctionnent sans enseignants de carrière. Les effectifs d'enseignants, victimes des programmes d'ajustements structurels, baissent aussi de 10% en cinq ans (1985 et 1990) (Hertrich et Keita, 2003: 35).

Le taux de scolarisation va *decrescendo*. Des enfants en âge d'aller à l'école ne peuvent être inscrits, faute d'enseignants dans la plupart des écoles. La dynamique enclenchée sous la première République en matière de scolarisation et d'alphabétisation va connaître un ralentissement après le coup d'Etat de novembre 1968. A titre de comparaison, le taux de scolarisation, qui était de 7% en 1960 avait atteint la barre de 29% en 1968. Par contre, durant les vingt-trois ans de règne de la junte militaire, les chiffrent vont chuter de 10% entre 1970 (24%) à 1980 (20%) selon le rapport annuel 1998 de UNESCO (UNESCO 1998, 156) avant de connaître un début de décollage au crépuscule du régime avec 22% en 1989, selon Alioune Sall dans son essai intitulé *Quelle école au Mali ? Textes fondamentaux 1962-1994* et cité par Hertrich et Keita (2003: 35).

Le taux de scolarisation du Mali était parmi les plus bas au monde ; le deuxième le plus bas de l'Afrique juste devant la Somalie, pays pourtant en guerre (Dumestre, 1997, cité par Trefault (1999: 7). Le taux de scolarisation durant toute la période était de 30% pour les garçons

contre 15-20% pour les filles. Le taux de déscolarisation augmente aussi, ce qui réduit la marge du taux d'achèvement du fondamental.

Acculé et ne pouvant plus contenir les contestations, le régime militaire aura l'occasion de tenir, avant sa chute, en mars 1991, les états généraux de l'Education en mars 1989. L'objet de cette rencontre est encore une fois de corriger les imperfections de la réforme de 1962 en vue de l'adapter aux contextes sociopolitiques et économiques d'alors. A l'issue de la rencontre, les participants recommandent entre autres :

- le relèvement du taux de scolarisation par la multiplication des écoles privées, des médersas, la promotion des écoles de village et des écoles coopératives ;
- l'amélioration du rendement interne grâce notamment à l'introduction des langues nationales dans l'enseignement formel (Coulibaly, 2013: 42).

Le temps ne permettra pas au régime de mettre en application toutes les recommandations issues de ces états généraux. Les priorités du pouvoir étaient autres que l'amélioration des résultats scolaires.

Les mouvements syndicaux et étudiants vont être rejoints plus tard dans la contestation contre le système par la rue et les médias naissants : c'est le mouvement démocratique en devenir. Le soulèvement qui s'en suivra va faire tomber le régime en mars 1991.

1.2.3.2. L'école malienne de l'ère démocratique

L'école malienne continue sa traversée du désert en dépit des différentes modifications subies par la réforme de 1962 visant à améliorer les résultats. Parmi des premières décisions de la transition démocratique (mars 1991 à juin 1992), il faut noter la tenue successivement d'une table ronde pour l'Education pour tous (EPT) tenue du 3 au 7 septembre 1991 puis d'un débat national sur l'Education, une semaine plus tard (16 au 21 septembre 1991).

Les deux rencontres sont organisées pour établir le bilan de quarante ans d'un système éducatif qui a montré ses limites et proposer des pistes pour l'adapter aux changements qu'implique l'avènement de la démocratie.

Le Mali devra aussi se doter d'une nouvelle constitution pour panser les séquelles d'une dictature sinistre qui aura duré près d'un quart de siècle.

Les acteurs du mouvement démocratique et les partenaires de l'école sont unanimes pour dire qu'une des plaies de l'école malienne résidait dans le fait qu'elle manque de personnel qualifié. L'accent va être mis sur la formation initiale des enseignants par l'opérationnalisation des concours d'entrée dans les écoles de formation des maîtres et le recrutement massif d'enseignants pour résorber le déficit d'enseignants dans les zones rurales notamment. Les politiques d'ajustement structurel étant des engagements avec des partenaires, vont aller

jusqu'au bout des délais contractuels. Pire, les nouvelles autorités élues démocratiquement perpétuent la politique que pourtant unanimement beaucoup avaient décriée lors de la conférence nationale de 1991.

Tout le monde va faire des sacrifices désormais. Des ponctions sont effectuées sur les bourses d'étudiants pour équiper les bibliothèques scolaires. Ce n'est pas du goût de tout le monde. La Constitution adoptée en février 1992 dispose en son article 17 : *« l'éducation, l'instruction, la formation, le travail, le logement, les loisirs, la santé, et la protection sociale constituent des droits reconnus. »* Et l'article 18 ajoute : « *tout citoyen a droit à l'instruction. L'enseignement privé est reconnu et s'exerce dans les conditions définies par la loi. »* En 8 ans au lieu de 9 mais, l'expérience échoue. La même année, la loi N°94-010 du 24 mars propose une réorganisation de l'enseignement en République du Mali.

Le système éducatif comprend depuis : l'éducation préscolaire, l'enseignement fondamental, l'enseignement secondaire général, l'enseignement secondaire technique et professionnel, l'enseignement normal, l'enseignement supérieur et universitaire. A cette nouvelle organisation de l'enseignement formel s'ajoute l'alphabétisation fonctionnelle et l'éducation des jeunes déscolarisés ou non-scolarisés dans les Centres d'Education pour le développement (CED).

Chaque village malien devrait en principe compter une école et/ou un CED désormais. D'où le célèbre : « un village : une école et/ou un CED » du président de la République Alpha Oumar Konaré (1992-2002).

Tableau 1. Comparaison des systèmes scolaires primaires et secondaires entre le Mali et en France

France	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	6è	5è	4è	3è	2nde	1ère	Terminale
	Ecole primaire					Collège				Lycée		

Age	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Mali	1ère	2è	3è	4è	5è	6è	7è	8è	9è	10è	11è	Tle
	1er cycle						Second cycle			Lycée		
	Enseignement fondamental									Enseignement secondaire		

Le développement et la modernisation de l'enseignement supérieur vont aussi atteindre leur vitesse de croisière.

L'université du Mali est créée en 1993 par la loi N°93-060 de septembre 1993 mais n'ouvrira qu'en 1996 avec des facultés (Faculté de Médecine, de Pharmacie et d'Odontostomatologie, Faculté des Langues, Arts et Sciences Humaines, Faculté des Sciences et Techniques, Faculté des Sciences Juridiques et Politiques, Faculté des Sciences Économiques

et de Gestion) des instituts et Centres supérieurs (Institut Supérieur de Formation et de Recherche Appliquée, Institut polytechnique rural de formation et de recherche appliquée, Institut Universitaire de Gestion, Centre d'Enseignement Supérieur de Bamako et Institut National de Formation en Science Santé) et de grandes écoles (École nationale d'ingénieurs Abderhamane Baba Touré, École Normale Supérieure, École Normale d'Enseignement Technique et Professionnel).

En septembre 2011, à travers une décision prise en conseil des ministres, qui sera adoptée plus tard par l'Assemblée Nationale, l'université du Mali puis de Bamako, va être scindée en quatre. Le pôle universitaire de Ségou va aussi voir le jour. Des études sont en cours pour l'ouverture d'une nouvelle université à Tombouctou, qui compte déjà l'Institut des Hautes Etudes et de Recherches Islamique Ahmed Baba (AHERI-AB), créé suivant la loi N°00-029 du 5 Juillet 2000.

Par ailleurs, les collectivités territoriales vont être associées à la gestion de l'école. Le forum national sur la gestion de l'école en mode décentralisé avait suggéré le transfert de certaines compétences de l'Etat vers les collectivités. La loi N°95-034 du 27 janvier 1995 portant code des collectivités territoriales est ainsi adoptée pour donner un contenu juridique à cette proposition. L'enseignement fondamental et l'enseignement secondaire relève désormais des collectivités territoriales. La Loi d'orientation sur l'Education de 1999 et le Programme décennal de l'Education (PRODEC) vont entériner les mêmes souhaits.

Le PRODEC est un programme pluriannuel qui s'était assigné comme objectif principal de rehausser le taux brut de scolarisation au premier cycle de l'enseignement fondamental. Il est construit autour de onze axes prioritaires, qui reprennent avec des termes différents les grandes lignes de la réforme de l'Education de 1962, à savoir, une éducation de base de qualité pour tous, un enseignement secondaire adapté aux besoins du marché de l'emploi et à moindre coût, une valorisation du patrimoine linguistique par l'utilisation concomitante des langues maternelles et du français dans l'enseignement formel. Le PRODEC se fonde surtout sur l'approche par les compétences, qui est aujourd'hui la méthode d'enseignement en vigueur dans le système éducatif notamment du primaire au secondaire.

La part de l'Education dans le budget de l'État est passée de 26,60 % en 2001 à 30,06 % en 2004. Ce taux est passé à 32% depuis. Sur la période 2001-2004, 2 812 salles de classes ont été construites, 4 Instituts de formation des maîtres (IFM à Sikasso, Koro, Tominian et Nara) et 9 Centres d'animation pédagogique (CAP)[9].

[9]Rapport de la Banque mondiale sur le Programme d'investissement du secteur de l'éducation (PISE) (2005)

Le taux brut de scolarisation a explosé en moins de dix ans de démocratie. De plus en plus de filles vont à l'école même si les disparités restent importantes. Le tableau suivant rend compte de l'évolution du taux de scolarisation des filles (Ahouanmènou-Agueh, 2002).

Tableau 2. Evolution du taux de scolarisation des filles de 1989 à 1998

Périodes	Filles	Garçons	Ensemble
1989/1990	15,4 %	25,8 %	20,7 %
1990/1991	16,2 %	27,3 %	21,8 %
1991/1992	17,3 %	28,6 %	23,0 %
1992/1993	19,2 %	30,2 %	24,7 %
1993/1994	21,9 %	34,7 %	28,3 %
1994/1995	28,4 %	39,6 %	33,9 %
1995/1996	26,2 %	39,7 %	32,9 %
1996/1997	29,7 %	46,6 %	38,2 %
1997/1998	32,6 %	47,1 %	39,9 %

L'adoption du PRODEC a donné un coup d'accélérateur au processus de relèvement du taux de scolarisation, estimé en 2001/2002 et 2001/2002 à 64 % pour l'ensemble (75 % pour les garçons, 54 % pour les filles) (Hertrich et Keita, 2003). Le Taux Brut de Scolarisation (TBS) au premier cycle de l'enseignement fondamental est estimé à 77,6% en 2006-2007. La progression va atteindre en 2010-2011 un taux de 81,5% et s'estompera entre 2010-2011 et 2013-2014, passant de 81,5% à 70,1%, principalement à cause de la crise sécuritaire que connaît le Mali depuis cette période, ayant entraîné des déplacements/exils massifs de populations, dont des enfants et des enseignants[10].

Loua (2018) a comparé les taux de scolarisation et d'achèvement au primaire et fait ressortir que d'un point de vue quantitatif, les efforts sont faits, en matière notamment de relèvement du taux de scolarisation des filles. Le taux d'achèvement au primaire est de 48,8 % pour les garçons et 41,3 % pour les filles. Le taux d'abandon est plus élevé en zone rurale qu'en zone urbaine du fait notamment des représentations négatives vis-à-vis de la scolarisation des filles et qui trouvent leur explication dans le poids des traditions, les considérations d'ordre religieux, violences et insécurité, etc. (Loua, 2018: 107)

[10] Rapport de l'Examen national 2015 de l'Éducation pour tous : Mali (2014)

Tableau 3. Taux de scolarisation et d'achèvement de l'éducation primaire de 2014 à 2017

Premier cycle				**Second cycle**			
Scolarisation		**Achèvement**		**Scolarisation**		**Achèvement**	
Garçons	**Filles**	**Garçons**	**Filles**	**Garçons**	**Filles**	**Garçons**	**Filles**
2014-2015							
74,8 %	63,4 %	53,8 %	45,7 %	52,9 %	47,8 %	32 %	24,2 %
2015-2016							
75 %	64,3 %	49,4 %	43 %	55,5 %	43,7 %	32,1 %	23,8 %
2016-2017							
75,8 %	64,4 %	48,8 %	41,3 %	55,6 %	46,8 %	33,2 %	26,9 %

La dernière grande rencontre autour des problèmes de l'Education au Mali s'est tenue en 2008. Il s'agit du Forum national sur l'Education qui va mettre la pression sur l'Etat afin de respecter ses engagements vis-à-vis de l'école et de ses partenaires dont l'officialisation des langues nationales en vue de la généralisation de leur introduction comme médiums de l'enseignement formel.

L'examen d'entrée au second cycle de l'enseignement fondamental qui avait été rétabli en 1970 est à nouveau supprimé en 2010 conformément aux recommandations du PRODEC, en prélude à l'introduction de l'approche curriculaire par compétences.

Beaucoup d'écoles seront construites également sous la 3è République, mais insuffisantes face au nombre sans cesse croissant d'élèves et d'étudiants.

L'éducation préscolaire est encore aujourd'hui moins développée et semble être un luxe que ne peuvent s'offrir que quelques familles aisées des grands centres urbains. Moins de 2% d'enfants maliens fréquentent les jardins d'enfants. L'initiation y est faite dans la langue du milieu par des monitrices formées généralement à la seule Ecole de Formation des Educateurs Préscolaires (EFEP) du pays, située à Bamako.

1.2.3.3. Limites des différentes réformes de l'éducations depuis l'indépendance

Les différentes réformes entreprises pour améliorer le rendement de l'école malienne ont donné des résultats mitigés. Les objectifs assignés à l'école sont parfois contradictoires, à l'image de la réforme de 1962, qui voulait à la fois un enseignement de masse et de qualité et un accès universel à l'Education. Les gouvernements successifs ne disposaient pas des moyens de leurs politiques, notamment dans la réalisation d'infrastructures de base, la formation des enseignants, la conception et la diffusion des manuels et des méthodes d'enseignement.

1.2.3.3.1. Des données peu fiables, une situation désastreuse …

Dans son article intitulé « De la scolarité souffrante » (2000), Gérard Dumestre, qui avait tiré la sonnette d'alarme sur les problèmes qui minaient le système éducatif malien (Dumestre, 1997), entre tâtonnements et amateurisme, reviendra poser un nouveau diagnostic du même système éducatif qui ne lui paraissait plus à même d'être sauvé. L'école malienne, selon lui, souffre de plusieurs maux, imputables au manque de vision et de rigueur des autorités politiques et administratives nationales.

Gérard Dumestre considère *« le problème éducatif comme LE problème fondamental au Mali. »* (Dumestre, 2000 : 171-72). Son constat sur l'école malienne est on ne peut plus alarmant. Il estime d'abord que l'école malienne *« est dans une situation désastreuse, à la fois quantitativement et surtout qualitativement* ». Cette situation s'explique par *« la détermination zonale, la marginalité de la culture écrite, l'organisation familiale et sociale, l'extranéité de l'école et la gestion des langues. »* Il propose donc de *« refonder le système éducatif* » et de *« scolariser mieux ou autrement* », c'est-à-dire, « moins » dans un premier temps car des *« aménagements de surface* » ne résolvent pas le problème.

Le ratio élèves/maître est des plus bas de la planète et, pour Gérard Dumestre, il ne faut pas se fier aux chiffres, souvent édulcorés fournis par les acteurs de l'Education Nationale malienne. Il s'agit souvent, en effet d' « approximations » car les *« données sont le plus souvent douteuses » (ibid.).* Aussi, considère-t-il les chiffres relatifs au taux de scolarisation comme surestimés et exagérés.

> « La brusque envolée de ce taux (brut de scolarisation): 23 % en 1985, 32 % en 1995, 50 % en 19985, correspond certes à un effort quantitatif important consenti par le gouvernement de la IIIe République, mais traduit sans doute moins la réalité de la scolarisation que la volonté des décideurs nationaux à parvenir rapidement à des résultats probants, en quelque sorte la méthode Coué appliquée à la statistique (on observe que ce chiffre est un objectif déjà fixé dans les années 90, et qu'il est repris par le MEN (Ministère de l'Education nationale) en 1995. C'est d'ailleurs cette même méthode d'auto-persuasion qu'on trouve à l'œuvre dans les slogans « un million de Maliens alphabétisés par an », ou encore « l'éducation pour tous en l'an 2000 » et plus récemment « une école pour chaque village en l'an 2000 », formules propitiatoires qui constituent autant de manières d'anticiper le mouvement, en feignant de croire qu'il suffit d'agiter un slogan pour entraîner l'enthousiasme des populations et résoudre les problèmes. » (Dumestre, 2000 : 174).

1.2.3.3.2. La quantité tue la qualité

Parmi les solutions préconisées par Dumestre pour améliorer le système éducatif malien, il y a le souci de « scolariser moins » pour atteindre des résultats probants. Il dénonce ainsi

l'obsession que les autorités maliennes ont pour le quantitatif qui tue à petit feu la qualité de l'éducation au Mali.

> « L'obsession quantitative des autorités a pour conséquence catastrophique la baisse de la qualité de l'enseignement. …La progression nationale de la scolarisation a provoqué le doublement des effectifs : le nombre d'enfants par maître est passé de 34 à 66 pour le primaire entre 1985 et 1995, et pour la même période de 12 à 25 pour le second cycle (UNESCO 1998 : 144). …Pour gonfler les effectifs a été mise en place la double vacation, véritable scandale pédagogique ; qu'il n'est pas rare de trouver dans des classes du primaire, en première ou deuxième année surtout, étapes pourtant essentielles du parcours scolaire, des effectifs supérieurs à 100 enfants par classe. (Gerard Dumestre, 2000 : 175)»

Le ratio élèves/enseignant est passé en 2018 à 38 élèves/enseignants. Ce chiffre cache mal disparités qui existent entre les centres urbains et les campagnes et entre régions en termes d'accès aux infrastructures physiques et aux ressources humaines (les enseignants) amenant certaines des écoles des zones semi-urbaines à adopter la double division ou la double vacation.

1.2.3.3.3. De la formation des enseignants, des ressources éducatives et des contenus des enseignements

Les enseignants sont formés pour enseigner à des enfants dont la langue maternelle n'est pas celle de l'école. L'accent doit être mis davantage sur la formation initiale et continue des enseignants sur les méthodes d'enseignement des langues secondes et parallèlement pousser plus loin les recherches matière de didactique des langues nationales sur le modèle du Français Langue Maternelle.

Les ressources didactiques utilisées dans l'enseignement, fabriquées en métropole et souvent par des auteurs occidentaux, sont souvent déconnectés des réalités locales, sans compter le fait que les enseignants locaux ne sont pas associés aux décisions politiques importantes que les gouvernements prennent pour régir le domaine scolaire.

L'organisation actuelle de l'enseignement constitue un recul comparativement au niveau d'ensemble des apprenants. La réintroduction de l'examen du CEPE est une question qui revient régulièrement dans les revendications des syndicats d'enseignants et de certains parents d'élèves. La principale centrale syndicale du pays (UNTM) exige qu'une classe supplémentaire soit ajoutée à l'école fondamentale pour se conformer avec les pays membres de l'Union économique et monétaire ouest africaine (UEMOA) dont fait partie le Mali.

Chapitre II : Politique linguistique éducative du Mali

Toute politique linguistique se préoccupe en particulier de la mise en œuvre efficiente des politiques éducatives (Blanchet, 2000:129). Celle du Mali ne déroge pas à la règle. Chaque fois que le politique est intervenu dans la gestion du plurilinguisme, il s'est agi d'interpeller sur l'urgence de sauvegarder le patrimoine linguistique local par l'introduction des langues (nationales) dans les programmes scolaires nationaux. Les politiques éducatives et linguistiques au Mali s'épaulent mutuellement quand bien même il faut admettre que, plus tard, les considérations politiques auront raison des résultats escomptés, du fait du manque de volonté politique manifeste :

> « La standardisation des langues maliennes entamée dans la période qui a suivi l'indépendance du pays, s'est effectuée dans la perspective d'une réforme éducative sous la houlette des linguistes plus que dans un cadre institutionnel défini par les autorités politiques. » (Ouane, 1999 : 99)

De son indépendance en 1960 à nos jours, l'Etat malien a entrepris de nombreuses initiatives politiques et adopté plusieurs textes législatifs pour promouvoir les langues nationales aux côtés du français ; langue dont le statut la place au-dessus des langues locales mais dont cependant les locuteurs sont peu nombreux.

Ce choix s'explique en partie par le fait que la langue officielle et de la scolarisation joue un rôle de « langue neutre » pour nombre de locuteurs des langues en présence. Une enquête menée par Cécile Canut (1996), à Bamako, auprès de locuteurs de certaines langues nationales minoritaires, conforte cette hypothèse quant aux représentations que se font de la langue dominante du pays (le bamanankan) nombre de personnes issues des communautés linguistiques minoritaires du pays :

> « Le français, utilisé par une minorité de lettrés […] est une langue associée au travail et à l'ascension sociale en relation avec le parcours scolaire et son aboutissement (fonctionnariat), d'autre part, elle représente une échappatoire essentielle aux déséquilibres linguistiques maliens. « Langue neutre », « intermédiaire », « arbitre linguistique », pour beaucoup, « le français est un consensus car chacun y trouve son compte. » (Canut, 1996b : 105)

Le français occupe une place importante, mais dans les interactions verbales quotidiennes, il cède le terrain aux véhiculaires nationaux (Maurer, 2008).

Pour comprendre la politique linguistique et la situation sociolinguistique du Mali, une présentation de la configuration ethno-sociolinguistique du Mali et une définition de la notion même de politique linguistique sont nécessaires.

1. Configuration ethno-sociolinguistique du Mali

La présentation de la configuration ethno-sociolinguistique du Mali implique de rappeler un certain nombre de faits liés au caractère spécifique de certaines langues maliennes et à leur mode de transcription, bien que la société malienne soit plutôt connue, à l'instar de celles de la plupart des pays d'Afrique subsaharienne, comme une société de l'oralité et par conséquent, une société sans écriture.

La majorité des langues maliennes sont des langues à tons. Comme la plupart des langues Niger-Congo, le caractère tonal de ces langues tend à disparaître du fait du contact avec d'autres langues (Hubert et Mavoungou, 2010: 150) de souches non africaines (le français notamment) mais aussi du fait du processus de normalisation des langues autochtones enclenché depuis quelques décennies et qui implique leur transcription selon un code conventionnellement et scientifiquement admis[11].

Bien qu'ils aient peu intéressé les chercheurs en linguistique et en anthropologie, certaines sociétés africaines disposaient ou disposent encore aujourd'hui des systèmes d'écriture. Ces systèmes d'écriture, que Galtier (1987b: 255)nomme à juste raison des *« codes symboliques picturaux et graphiques »,*répondaient, à l'origine, à des fonctions culturelles symboliques dans le domaine de l'ésotérisme. Chez les Dogon, les Bambara et chez les Bozo du Mali, les idéogrammes ou « signes-mots » hiéroglyphiques, ces signes graphiques ne servaient pas qu'à matérialiser la pensée. *« Les idéogrammes bambara ou dogon, ont eu à l'origine, dans leur contexte, une double fonction : servir à matérialiser une pensée, réaliser par là-même une action de portée religieuse ou sacrée*. » (Ki-Zerbo et Unesco,1989 : 277). Chez les Bambara du Kaarta, le *masaba* (Galtier, 1987b) a aussi joué et continue de jouer un rôle important. Aux côtés de ces systèmes primitifs et idéographiques, d'autres se sont développés, complets et simplifiés et encore d'usage comme l'ajami le tifinagh (pour le tamasheq) ou le n'ko (langues mandingues). En dépit du potentiel national existant, l'alphabet latin a été exclusivement adopté par le décret N°85-PG du 26 mai 1967 pour transcrire alors les quatre langues nationales véhiculaires transfrontalières : le bamanankan, le fulfulde, le songhay et le tamasheq.

[11]Le français est très influencé par les langues locales par les interférences et particularismes.

Image 1. La signalisation publique bilingue en caractères n'ko et latin



Le nombre de lettres varie d'une langue (alphabet) à une autre. Par exemple, le fulfulde emprunte à l'alphabet français vingt-deux des vingt-six lettres (Maiga et al., 2009). Comme la plupart des langues codifiées du Mali, certaines lettres (**q, v, x et z)** n'en font pas partie**.** Parmi ces lettres du français empruntées par les langues maliennes, quatorze ont la même prononciation dans les langues du Mali comme en français (**a, b, d, f, i, k, l, m, n, o, p, r, t, w**). Il y a aussi sept lettres dont la prononciation est spécifique au fulfulde et aux douze autres langues nationales du Mali (**c, e, g, h, s, u, y**).

Des phonèmes de l'Alphabet Phonétique International (API) interviennent également et la liste est complétée avec des signes graphiques ou des lettres spécifiques à chaque langue pour les cas où les sons ne peuvent être transcrits en alphabet latin que sous forme de graphèmes ou de digrammes.

Le fulfulde compte, en tout, trente-deux lettres sans compter les consonnes ou voyelles doubles (a, å, b, **mb**, c, d, **nd**, ɗ, e, f, g, **ng**, h, i, j, **nj**, k, l, m, n, ŋ, ɲ, o, p, r, s, t, u, w, y, ƴ, ’) dont un signe de ponctuation qui a valeur de lettre (’). L'on note également des lettres qui sont spécifiques à cette langue et à elle seule (ɓ, ɗ et ƴ), mais aussi d'autres lettres spécifiques aux alphabets des langues du Mali comme les consonnes nasales (vélaire [ŋ] et palatale [ɲ]), directement promues au rang de lettres des alphabets nationaux de même que les voyelles (ouvertes palatale [ɛ] et vélaire [ɔ]). Quatre graphèmes (mb, nd, ng, nj) acquièrent également la valeur de lettres dans ces alphabets.

Le décret de 1967 sera modifié par le décret N°159 PG-RM du 19 juillet 1982, qui étend la liste des langues nationales à dix avant d'être abrogé après l'adoption de la loi N°96-049 du

23 août 1996 portant modalités de promotion des langues nationales, qui fixe définitivement les alphabets des langues nationales du Mali.

Entre 1967 et 1996, les hésitations ont entraîné le remplacement du graphème [ny] par le phonème [ŋ] et plus tard des voyelles « è » et « ô » par les lettres spéciales [ɛ] et [ɔ] (Galtier, 1987a).

Egalement, plusieurs siècles avant le début des programmes d'alphabétisation, l'alphabet ajami(Clark, 2007), une adaptation de l'alphabet arabe au système phonologique des langues de certaines populations sahéliennes très tôt au contact des Arabes et surtout des Berbères islamisés (les Almoravides) comme les Haoussa, les Songhoy, les Peul et même les Manding (Battestini et Battestini, 1997: 312-13). De nombreux manuscrits (histoire, droit, théologie, poésie, récits etc.) en fulfulde, soninké (maraka), songhay et haoussa des bibliothèques de Tombouctou, de Djenné, ou d'Hamdallaye sont transcrits dans ce script qui était très répandu en Afrique, du nord au centre.

1.2. Principaux groupes ethniques du Mali

Avant de caractériser cette section, il me paraît primordial de lever une équivoque terminologique majeure de l'anthropologie : l'ethnie. En effet, souvent associée à celles de « clan » et de « tribu » pour caractériser l'organisation sociale et économique de peuples dits primitifs (Afrique, Des Indes Américaines, du Pacifique, etc.), cette notion désigne un ensemble humain constitué d'une communauté de langue, de culture et d'histoire.

L'organisation sociale des grandes communautés linguistiques, allant au-delà parfois de plusieurs dizaines de millions d'individus et très souvent métissés, le caractère mouvant des frontières démolinguistiques en Afrique tendent à fausser les statistiques ethniques et l'acception même du syntagme d'ethnie, suscitant la polémique et la controverse notamment chez les anthropologues africanistes comme Amselle et M'Bokolo (2009) ou chez des anthropologues du langages comme Canut (2001; 2015) et pour qui l'ethnie recouvre plutôt un sentiment d'appartenance à un groupe humain supposément homogène qu'une réalité biologique.

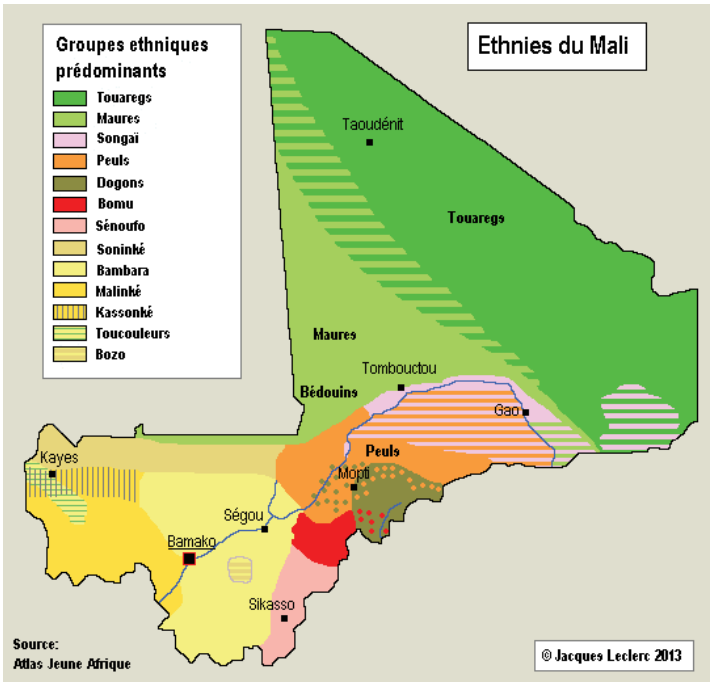
L'ethnie apparaît alors comme une construction coloniale. Un « préconstruit », une « *précatégorisation* », un ensemble de réflexions *« qui débouche sur le processus d'assignation des langues à des cultures, des communautés, des ethnies ou des identités supposées closes et substantielles.*» (Canut 2015 : 116). Les communautés du Mali n'échappent pas à cette comparaison et à cette analyse.

Au Mali, on pourrait dès lors distinguer deux grands groupes humains sur la base de la pigmentation de la peau et d'autres traits morphologiques (phénotype), les langues et les

habitats naturels : les Arabo-berbères (Maures, Arabes Bérabiches, Touaregs et Kel Tamasheq noirs aussi appelés Bellah), qui peuplent une partie des régions désertiques du territoire (nord-est et nord-ouest) et les Subsahariens (du nord-est au sud), qui constituent l'écrasante majorité de la population du pays subdivisés en trois principaux groupes selon leurs langues les Mandés (Bambara, Malinkés, Bozo, Sarakolés, Khassonkés, Dioula, Samo, Kouroumba, etc.), les Voltaïques (Sénoufo, Dogon, Minianka, Bobo, Mossi, etc.), les Peulh (Peulh nomades et sédentaires, Toucouleurs, Diawambé, Rimaïbé, etc.) et les Songhoy-Zarma (Songhoy, Zarma, Haoussa).

Cette catégorisation n'a pas la prétention d'être la plus objective ou la plus aboutie qui soit. Plusieurs tentatives existent comme chez Maurer (2008: 11) où compte quatre grands groupes *démolinguistiques* au Mali : les Mandés (Bambara, Malinkés, Dioula mais aussi les Khassonkés, etc.), les Voltaïques (Mossi, Bobo, Sénoufo, Minianka, etc.), les Sahéliens[12] (Dogon, Bozo, Songhoy-Zarma, Sarakolés, etc.) et des Nomades (Peulh, Maures, Touaregs, etc.).

Carte 1. Principaux groupes ethniques du Mali[13]



1.3. Configuration sociolinguistique du Mali

Dans son rapport pays 2015 sur les langues au Mali, la Société Internationale de Linguistique (SIL-International), s'inspirant des travaux menés par Bendor-Samuel et Hartell (1989), Capron (1973), Gabriel Manessy (1961 et 1975), Manessy et Sauvageot (1963) et

[12] Chez Maurer, on parle plutôt de Soudaniens.

[13] http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/mali.htm consulté le 22 novembre 2017

Nicolaï (1981), établit une liste de soixante-six langues vivantes au Mali. Le rapport, publié sur son site partenaire ethnologue.com[14], répertorie tous les parlers présents en territoire malien.

De son côté, le site Glottolog.org (édité par l'Institut Max Planck de Leipzig (Allemagne) et qui se définit comme la base de données bibliographiques des langues du monde y compris les moins connues) recense soixante-dix-huit (78) langues au Mali.

Les deux études emploient le terme de « langue » pour nommer indistinctement les langues dotées de statut et les variantes dialectales des treize langues que reconnaît la Constitution malienne.

Dans son rapport, Etnologue.com précise que soixante-deux des soixante-six langues sont des langues autochtones ('indigenous languages'). Les quatre autres sont des langues non-autochtones ('non-indigenous languages') et ce sont : le wolof (majoritaire au Sénégal), l'arabe (langue officielle de la Mauritanie et de l'Algérie voisines mais surtout des envahisseurs marocains du XVI è siècle, vainqueurs des troupes de l'Empire songhoy et des Arabes maliens d'origine libanaise notamment), le moore et le siamou (respectivement langue majoritaire et minoritaire du Burkina Faso, qui comptent des dizaines de milliers de locuteurs le long de la frontière Burkina Faso/Mali).

La même étude ajoute que dix-huit langues parmi elles sont en expansion et que trente-cinq langues sont dynamiques. Cependant, note l'étude, six langues sont menacées d'extinction : il s'agit du 'pana', qui comptait moins de trois mille (3 000) locuteurs en 1982, du 'kagoro' qui comptait quinze mille (15 000) locuteurs en 2001, le 'ana tinga' (500 locuteurs en 2005) et le 'bunoge' (1 000 locuteurs en 2005), qui ne sont en réalité que des variantes du dɔgɔsɔ- et enfin le 'jahanka' aussi connu sous l'autonyme djallonka par ses locuteurs et ses 500 locuteurs (2001).

La transmission intergénérationnelle de ces langues ou parlers est rompue ou en très forte diminution. Or, la transmission ou non des langues minorées d'une génération à l'autre, en contexte multilingue, est importante pour assurer leur survie et, déterminante pour leur vitalité voire leur place dans la perspective d'une gestion *in vitro*(Calvet, 2015)du multilinguisme. Spolsky (2004) relève d'ailleurs à ce sujet que la gestion des langues au niveau familial est déterminante dans le choix de typologie de politique linguistique au niveau étatique.

Si pour le linguiste toutes les langues se valent (Hagège, 1996; Calvet, 1999; Van Hoof, 2009) la mobilité et le brassage des peuples du Mali favorisent de fait une situation diglossique complexe et un traitement inégalitaire des langues.

[14]https://www.ethnologue.com/country/ML consulté le 15 décembre 2016.

1.3.1. Le contact des langues

Le contact des langues entraîne souvent une situation conflictuelle de laquelle l'une des langues en présence va dicter sa loi aux autres, à défaut de les éliminer tout simplement, par sa vitalité et son dynamisme (Ouane, 1995: 89-90). Le prestige et l'extension des langues locales se réfèrent à une histoire souvent antérieure à la coloniale et le bilinguisme est très développé chez les communautés dont les langues nationales de prestige ne sont pas langues maternelles ou premières (Houis, 1971: 5). Une situation caractéristique de la coprésence pacifique ou conflictuelle sur un même espace géographique relativement restreint de plusieurs communautés linguistiques.

Le terme de « contact de langues » est apparu pour la première fois en 1953 dans l'ouvrage *Languages in contact : Findings and Problems* (Weinreich et Martinet, 1979) du linguiste et yiddish américain Uriel Weinreich[15] (1926-1967), et fait référence au niveau individuel (Weinreich et Martinet, 1979), à l'état d'une personne qui maîtrise au moins deux langues (bilinguisme horizontal et vertical ou *polyglossie*, selon la représentation que l'on se fait des langues en présence).

Le Dictionnaire de Linguistique en propose une définition plus complète :

> « [La] situation humaine dans laquelle un individu ou un groupe sont conduits à utiliser deux ou plusieurs langues. Le contact de langues est donc l'événement concret qui provoque le bilinguisme ou en pose les problèmes.
>
> Le contact de langues peut avoir des raisons géographiques : aux limites de deux communautés linguistiques, les individus peuvent être amenés à circuler et à employer ainsi leur langue maternelle, tantôt celle de la communauté voisine. C'est là, notamment, le contact de langues des pays frontaliers…il peut y avoir aussi déplacement massif d'une communauté parlant une langue, conduite à s'installer pour quelques temps, longtemps, ou toujours, dans une zone géographique occupée par une autre communauté linguistique. […]
>
> Mais il y a aussi contact de langues quand un individu, se déplaçant, par exemple, pour des raisons professionnelles, est amené à utiliser à certains moments une autre langue que la sienne. D'une manière générale, les difficultés nées de la coexistence dans une région donnée (ou chez un individu) de deux ou plusieurs langues se résolvent par la **commutation** ou usage alterné, **la substitution ou utilisation exclusive** de l'une des langues après élimination de l'autre ou par **amalgame**, c'est-à-dire l'introduction dans des langues de traits appartenant à l'autre. » (Dubois et al., 2002 : 115)

Le phénomène de contact des langues est très courant à travers le monde. En Afrique, il est rare voire impossible de trouver un pays qui ne soit pas multilingue malgré les politiques linguistiques assimilationnistes de certains pays.

[15] Auteur de la fameuse phrase « la langue est un dialecte doté d'une flotte et d'une armée »

Le continent compte le tiers des 6000 langues vivantes de la planète (qui compte environs 200 pays). Ce qui représente en moyenne trente (30) langues par pays (Calvet, 2002 : 17) bien que le nombre d'habitants au kilomètre carré soit, de loin, le plus bas du monde**.** L'Afrique est un véritable « paradis linguistique », pour reprendre les termes de Genette (1976: 273).

L'intercompréhension entre les locuteurs de différentes langues africaines étant quasiment nulle, la majorité des pays anciennement colonisés, mais ne disposant pas de langues locales véritablement dominantes (Chaudenson, 1991: 22), opte pour des politiques linguistiques interventionnistes ou explicites favorisant les langues héritées de la colonisation.

La hiérarchisation des langues est quasiment identique à celle que propose Louis-Jean Calvet sous le désormais célèbre modèle gravitationnel(Calvet, 1999: 76-81) pour mettre exergue ce qu'il appelle le *« versant linguistique de la mondialisation »*(Calvet, 2007a).

> « Autour d'une langue *hypercentrale* (l'anglais) gravitent ainsi une dizaine de langues *supercentrales* (le français, l'espagnol, l'arabe, le chinois, l'hindi, le malais, etc.) autour desquelles gravitent cent à deux cents langues centrales qui sont à leur tour le pivot de la gravitation de quatre à cinq mille langues périphériques. » (Calvet, 2005b : 2)

Cette présentation hiérarchique des langues du monde met en évidence le traitement inégalitaire qui modifie les rapports de force entre les langues linguistiquement considérées comme égales. Weinreich ne disait-il pas d'ailleurs que la langue est un dialecte doté de marine et de flotte voire de missionaires ? Ce genre de discours relève, selon Calvet (1987) du discours politico-linguistiquement correct (DPLC).

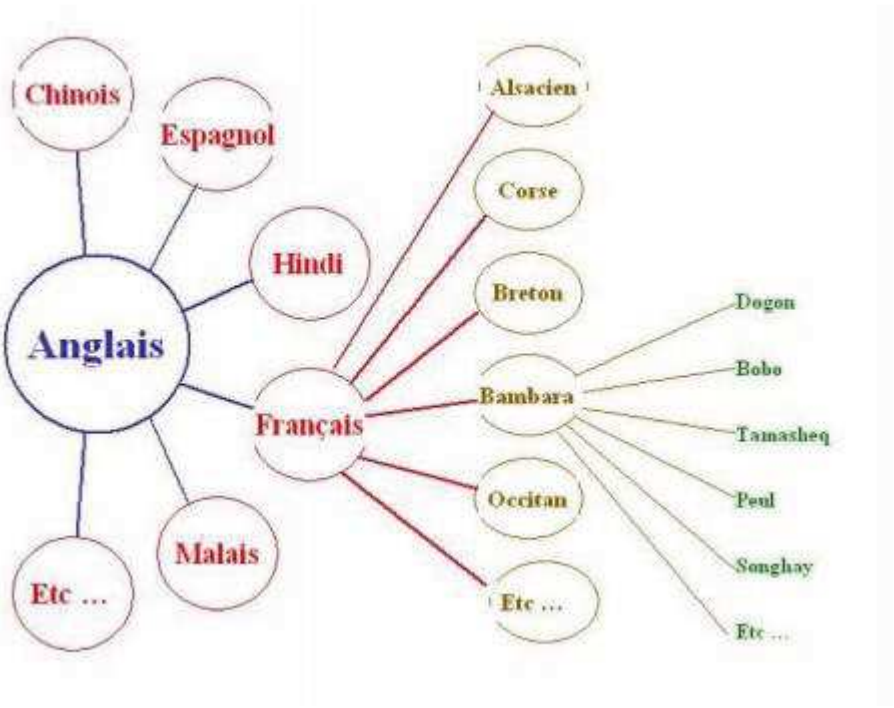
Egalement, les relations entre membres des différentes communautés ne sont pas partout les mêmes. Le type de bilinguisme le plus fréquent est celui dit vertical (acquisition d'une langue de même statut que la sienne) où, les locuteurs de la langue basse font l'effort unidirectionnel d'acquérir la langue haute ou de promotion sociale en devenant bilingues.

> « Un bilingue arabe/kabyle en Algérie est dans 99% des cas de première langue kabyle, un bilingue bambara/français au Mali est toujours de première langue bambara, un bilingue breton/français a toujours le breton pour première langue, etc. Les exemples pourraient se multiplier à l'infini, mais ceux-ci suffisent pour nous montrer que le ciment de cette organisation gravitationnelle témoigne de rapports de force. Les cas mentionnés ci-dessus sont le témoignage des traces de la colonisation du Maghreb par les Arabes, des traces de la colonisation du Soudan par les Français et de la constitution de la France sur un modèle jacobin. » (Calvet, *idem*)

L'on trouverait pour le Mali une langue ***hypercentrale*** (anglais, qui compte très peu de locuteurs : et qui n'est utilisé que dans la diplomatie, le tourisme et l'hôtellerie, etc.) autour de laquelle gravitent des langues ***supercentrales*** (français et arabe littéraire ou coranique…). Ces

langues sont des langues on-autochtones (non-indigènes) mais leurs statuts leur confèrent des fonctions plus importantes que les langues autochtones (indigènes) *centrales* (bamanankan, langue dominante à l'échelle nationale) et *périphériques véhiculaires* (songhay, fulfulde, etc.) ou encore des langues nationales *vernaculaires* dotées de statut (dɔgɔsɔ, mamara, tamasheq, syenara, bomu, teyaxo, khassonké, maninkakan, soninké et hassanya, etc.)et/ou *grégaires* dépourvues de statut et utilisées de façon limitée dans des situations d'interactions endolingues (haoussa, pana, baŋgime, kagoro, moore, ouolof, dafing-marka, dioula, zarma, jahanka, pulaar, samo, siamou et koromfe, etc.)

Graphique 1. Le modèle gravitationnel de Calvet appliqué aux langues du Mali



1

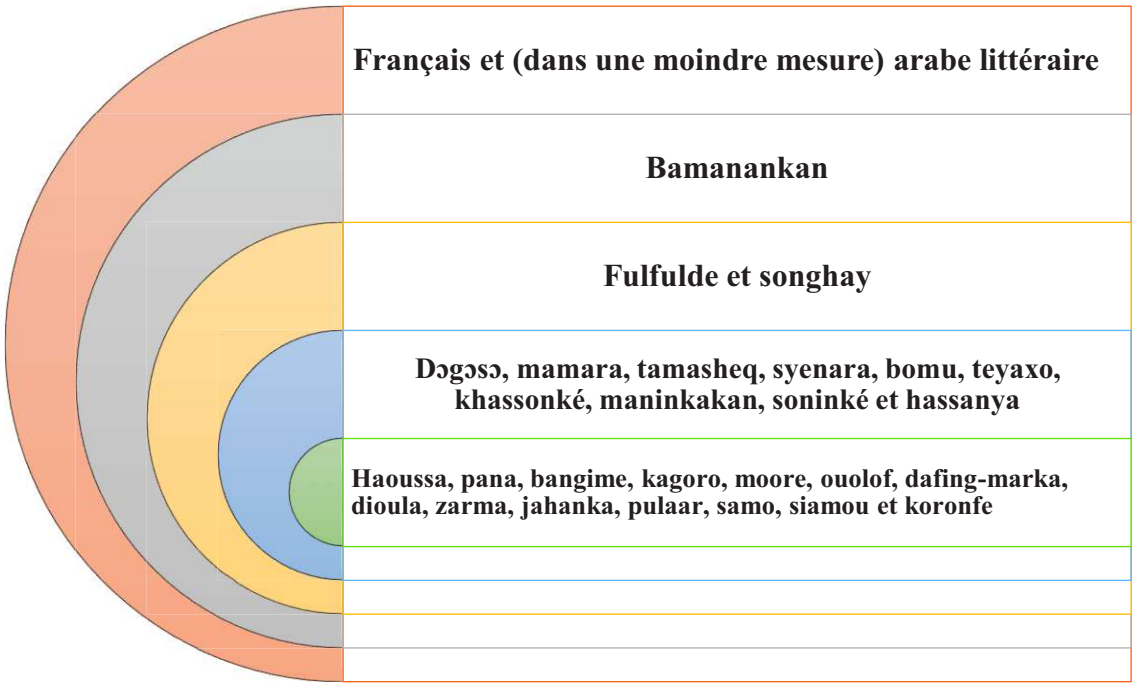
Source : Calvet (2016 : 28)

Mais cette présentation de la configuration linguistique du Mali, selon le modèle gravitationnel de Calvet, apparaît comme une lecture simpliste de la situation, qui ne reflète pas totalement les réalités du terrain où, seul le français est langue officielle et *supercentrale*. Autour du français gravitent trois langues *centrales :* le bamanankan, le fulfulde et le songhay qui sont des véhiculaires correspondant, à peu près, à chaque zone géographique du pays.

Chacune de ces trois langues a également servi de véhiculaire par le passé pour des empires ou royaumes importants (Mali, Songhoy et Maasina). Elles sont toutes en quête d'un statut de langues officielles. L'on pourra y ajouter le tamasheq qui est la langue des Touaregs et de leurs anciens esclaves (bellah) mais dont les locuteurs sont localisés dans les régions désertiques du pays (Gao, Tombouctou et Kidal).

L'arabe littéraire est la langue de la religion de près de 95% de la population : l'islam. Il se trouve à équidistance entre la langue officielle et les langues nationales et, bien que n'ayant pas de statut politique officiel, il est inscrit comme langue de scolarisation dans les écoles bilingues français-arabes et dans les medersas et est langue à option très importante (Langue vivante 1 ou 2 selon les régions) dans l'enseignement secondaire général classique.

Graphique 2. Hiérarchie actuelle des langues au Mali selon leur statut politique et leur corpus



Le contact des langues engendre des phénomènes sociolinguistiques extraordinaires qui influencent les attitudes langagières des habitants du pays qui, pour communiquer, recourent parfois à une langue de convergence. La pratique est plus fréquente dans les centres urbains qu'en milieu rural où il peut être possible de rencontrer des communautés entièrement monolingues.

Si cette langue de convergence n'est pas le français, langue de l'élite bureaucratique et liée au prestige, c'est le *bamanankan* qui remplit cette fonction dans les grandes agglomérations, notamment dans le sud du pays.

Au centre du pays, le fulfulde joue ce rôle véhiculaire dans une partie des régions de Mopti et le sud-est de la région de Tombouctou, frontalier avec les cercles de Ténenkou, Youwarou et Douentza. Le fulfulde est en train de point d'être supplanté par le bamanankan, comme le remarquait déjà Calvet dans son enquête sur les langues des marchés au Mali (1992, cité par Dorier-Apprill et Van den Avenne, 2001: 119) et le songhay dans une grande partie du nord du pays.

Dans de nombreuses situations en Afrique, plus de deux langues se trouvent en situation de contact (Beniamino, 1997). Beniamino propose, caractériser ces situations, de les « *analyser comme des situations de triglossie, de tétraglossie, de polyglossie, etc.* » (Beniamino, 1997 : 129).

Cette situation où deux voire trois diglossies s'emboîtent et où, à une diglossie langues véhiculaires africaines (bamanankan, fulfulde, songhay) et français se superpose une autre diglossie langues véhiculaires/langues vernaculaires et une diglossie qui met en scène les langues sans statut officiel (vernaculaires/ langues grégaires).

C'est cette situation que Calvet (2005: 47), Bruno Maurer (1993) et Canut (Canut, 1996a: 57) conceptualisent respectivement comme de la *« diglossie enchâssée »* ou du *« complexus diglossique* ».

La langue officielle, d'origine occidentale est amenée à jouer les véhiculaire inter-ethnique en l'absence de véhiculaire africain favorisant ainsi l'émergences d'hybrides linguistiques(Boyer, 2010a) comme le nouchi en Côte d'Ivoire ou le Camfranglais au Cameroun. Beniamino appelle cela de la « *diglossie juxtaposée » :*

> « […] on parle de diglossie juxtaposée quand la langue d'origine européenne se trouve en position de variété haute et assure aussi des fonctions de communication inter-ethnique, en l'absence de véhiculaire africain. Les productions langagières sont alors caractérisées par des interférences morphosyntaxiques, sémantiques et phonétiques. Emergent alors des "pidgins ou sabirs difficiles à distinguer des langues du "substrat et découlant d'un apprentissage scolaire incomplet (bilinguisme composé). » (Beniamino, 1997 : 129-130)

Cette diglossie juxtaposée ou complexe n'a cependant pas eu d'impact important sur la norme du français parlé au Mali, comparativement aux particularités du français dans certains pays d'Afrique, comme le relève précisément le démographe québécois Richard Marcoux (2012[16]), ancien directeur de l'Observatoire démographique et statistique de l'espace francophone, à l'Université Laval, à Québec et auteur d'une thèse de doctorat sur le travail des enfants en milieu urbain au Mali :

> « Ce cas de diglossie du Mali est d'ailleurs très spécifique avec une langue nationale fortement présente dans la capitale mais pas sur tout le territoire national. Ce contexte de diglossie est également spécifique à certains pays d'Afrique et produit des environnements linguistiques qui offrent une place différente à la langue française que ce que nous observons par exemple à Yaoundé au Cameroun ou à Abidjan en Côte d'Ivoire. »

[16] http://nadeaubarlow.com/wp-content/uploads/2012/12/2012-03-05-En-2050-la-langue-francaise-sera-Africaine.pdfconsulté le 22 juin 2020

Trefault (1999 : 34) fera la même remarque. A savoir que la langue française est très peu atteinte par les phénomènes de *vernacularisation* qu'on rencontre ailleurs en Afrique. L'école est le seul lieu où il s'apprend et où il se pratique couramment, mais il est très fréquent de rencontrer des élèves ne s'exprimant pas en français et ce même au niveau secondaire. Reste qu'acquérir la langue française est un atout majeur dans la perspective d'un emploi dans l'administration publique et sur l'échiquier politique.

Le Pays dogon, situé au centre-est du Mali, objet de notre étude est une illustration parfaite du phénomène de contact de langues et de cultures.

Il découle du contact des langues des phénomènes sociolinguistiques très importants pour la suite de notre étude : les phénomènes comme la dialectalisation et les marques *transcodiques* qui se définissent comme des *« traces de la langue maternelle ou d'autres langues dans les productions des apprenants ou de locuteurs voulant surmonter des obstacles communicatifs* (Lüdi, 1987: 2; Faupin, 2018).

Les interférences, les emprunts, le mélange de langues, l'alternances de codes ou de langues, transferts négatifs… relèvent de la catégorie des marques *transcodiques* qu'abusivement certains confondent avec l'alternance codique.

1.3.2. Classification des langues du Mali

Les langues répertoriées au Mali se répartissent en quatre grandes familles, exclusion faite de la langue officielle héritée de la colonisation et de souche non africaine (romane). Ce sont :

1.3.2.1. Les langues de la famille nigéro-congolaise :

Elles sont ultra-majoritaires et se répartissent en plusieurs groupes :

- Le groupe mandé (bamanankan, soninké, bozo, maninkakan, khassonké, kagoro, dioula…),
- Le groupe gur-voltaïque (bomu, syenara, mamara, moore, samogo, siamou, koromfe ou tellem …),
- Le groupe ouest-atlantique (fulfulde, wolof),
- Isolats (dɔgɔsɔ et baŋgime).

La classe de la langue des Dogon, sur laquelle nous reviendrons plus largement dans le chapitre IV, prête à confusion. Elle est considérée comme un *isolat* de la famille nigéro-congolaise du fait de plusieurs facteurs qui méritent d'être expliqués.

Le baŋgime ou bangime, connu également sous le *glossonyme* de « bangir me », est considéré comme une variante du dɔgɔsɔ mais des chercheurs de la Société Internationale de Linguistique (SIL) et d'auteurs anglo-saxons (Blench, 2005b; Elders, 2006; Hantgan & List, 2018)le considèrent comme une langue à part. Abbie (Hantgan, 2013) lui consacre sa thèse de

doctorat en linguistique et note que le baŋgime a été reclassé en 2009 comme l'un des cinquante isolats linguistiques du monde n'ayant de similitude avec aucune autre langue vivante :

> "Bangime was reclassified in 2009 as one of the world's fifty isolate languages; a language with no traceable connections to any other living language (Lewis, 2009). This classification was due in large part to the work of Roger Blench (2005, 2007), Stefan Elders (2006), and Hantgan (2009)."(Hantgan, 2013: 4)

Si l'on part du postulat que le baŋgime est une langue isolée ne présentant aucune similitude avec aucune langue vivante, il ne serait même pas classé comme faisant partie des langues de la famille des langues nigéro-congolaises.

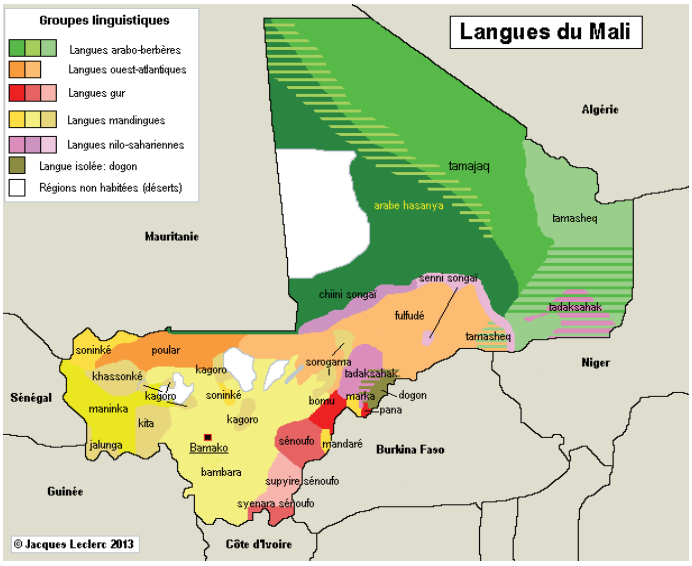
1.3.2.2. Les langues de la famille nilo-saharienne comprennent deux groupes :

Le groupe songhay-zarma, le tadaksahak et le groupe tchadique (haoussa dont les locuteurs sont assimilés aux membres d'autres ethnies) ;

1.3.2.3. La famille des langues afro-asiatiques comprend deux groupes :

- **Les langues amazighes** : tamasheq (la langue de l'ethnie touarègue et maternelle des Kel Tamasheq noirs ou Bellah)
- **Les langues sémitiques** : le hassanya (arabe dialectal parlé par les Arabes et Maures).

Carte 2. Les principaux groupes linguistiques du Mali selon Jacques Leclerc[17]



1.3.3. Dynamique et statut des langues :

L'ethnologue et grammairien français Gérard Dumestre, spécialiste des langues maliennes, présente la configuration sociolinguistique du Mali comme diglossique (Dumestre

[17] http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/mali.htm consulté le 22 novembre 2017

et Canut, 1994a: 3). La politique linguistique dirigiste du Mali, c'est-à-dire, très clairement explicite en ce qui concerne le français, favorise une situation ouvertement conflictuelle.

Le français jouit ainsi de « *tous les status* » alors qu'il présente *« un corpus quasi nul »* et *« les langues nationales qui, à l'inverse, bien qu'ayant un « corpus » maximal » ne jouissent que d'un « status » à peu près nul. »*

Les termes de *status* et de *corpus* tels que les définissent Chaudenson (1991: 23-24) renvoient :

1. Au « volume de production linguistique réalisé en français et pourcentage (hic et nunc) par rapport à d'autres langues en usage ». (Je souligne ici, autrement dit, le degré de reconnaissance officielle et d'utilisation d'une langue).
2. Et à la « nature de la compétence linguistique des locuteurs du français et de leur « compétence de communication » (modes d'appropriation ; compétences diverses : unilingues, bilingues, diglottes (diglottes actifs ou passifs). »

Cette partie va s'intéresser aux questions de dynamique, de statut et de répartition géographique des langues au Mali vingt ans après l'étude de Dumestre.

1.3.3.1. Dynamique des langues au Mali

La Constitution du Mali de 1992 stipule dans son article 25 que *« le français est la langue d'expression officielle. La loi fixe les modalités de promotions et d'officialisation des langues nationales. »* La loi N°96-049 du 23 août 1996 reconnaît à treize langues (bambara (bamanankan), bobo (bomu), bozo (teyaxo), dogon (dɔgɔsɔ), peulh (fulfulde), maure-arabe (hassanya), khassonké (xaasongaxango), minianka (mamara), malinké (maninkakan), songhoy (songhay), soninké (maraka) et touareg (tamasheq) le statut de langue nationale.

Toutes les langues nationales sont transfrontalières, à des degrés divers, à l'exception de trois langues (mamara, bozo et khassonké), qui sont donc des langues intrafrontalières (Djordjevic, 2006). Leur choix se justifie par leur dynamisme et leur importance à la fois en termes de nombre de locuteurs natifs (langues premières ou maternelles) et leur place dans les interactions courantes. La notion de langue nationale, ainsi définie, est arbitraire.

Maurer (1993 : 13) en propose une définition cependant simple de la notion, à partir du contexte sociolinguistique djiboutien les langues nationales comme, *« les langues des populations installées dans [un] pays suffisamment longtemps pour être considérées comme nationales. »*

Au niveau national, le bamanankan joue un rôle de langue véhiculaire nationale pour 80% de la population[18]. A défaut de se substituer, après élimination, aux autres langues nationales, le bamanankan les concurrence dans la communication courante.

La domination du bamanankan reste cependant géographique. Plus l'on s'éloigne de la capitale en direction du nord-est du pays, moins il compte de locuteurs. Au centre et au nord-est du pays, deux autres langues nationales prennent le relais du bamanankan dans son rôle véhiculaire auprès de communautés *démolinguistiquement* hétérogènes.

Considéré par une importante frange de la diaspora malienne d'Occident notamment(Van den Avenne, 1998) comme langue identitaire[19], le bamanankan ne l'est toutefois pas pour toutes les communautés à l'intérieur du pays, surtout dans le nord du Mali où l'on s'identifie à la langue songhay.

Au centre du pays, les communautés dogon, bozo, mossi, dafing, sont, dans leur grande majorité, bilingues voire plurilingues. En plus, une partie des habitants parlent le fulfulde (langue des Peulh) comme langue véhiculaire. Dans la plupart des écoles coraniques, le fulfulde est la principale langue de l'exégèse coranique du fait de la longue tradition musulmane de cette communauté en Afrique subsaharienne[20].

La tendance semble s'inverser en faveur du bamanankan, considéré par les jeunes (qui séjournent saisonnièrement dans les centres urbains) comme une langue d'intégration et de modernité[21].

Dans le septentrion malien, deux habitants sur trois sont locuteurs du songhay. Les communautés noires (minoritaires) de cette contrée ne transmettent pas ou plus leurs langues (fulfulde, bozo, dɔgɔsɔ, haoussa, ou langues d'autres communautés noires du Mali et du Sahel, etc.). Un comportement très important à noter est le fait que certains Bellah, établis en milieu urbain, du fait des préjugés sur leur passé de captifs des Touaregs, ils ne transmettent plus la langue de leurs anciens maîtres à leur descendance. Par ailleurs, les minorités arabo-berbères,

---

[18]http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/mali.htm consulté le 25 novembre 2017

[19] Une thèse qui paraît bien logique dans la mesure où la majorité des immigrés maliens en Occident sont originaires des régions du sud du pays où le bamanankan prédomine. Les diasporas maliennes d'Afrique et d'Asie sont plus composites.

[20]Le « pulaaku ou manière d'être et de se comporter des Peulh » est même associé à l'islam et la langue peul, une émanation mahométane, selon certaines traditions orales, *« Et l'on connut ainsi la langue peuhle créée par le Prophète lui-même ou créée par Dieu et enregistrée par le Prophète»* (Seydou, 2014: 84-85, citant Tauxier, 1937).

[21]A lire dans la troisième partie de cette recherche les résultats obtenus dans les écoles de l'Académie de Douentza où, bien que dɔgɔsɔ et le fulfulde soient les principales langues maternelles des élèves, l'introduction du bamanankan comme langue de scolarisation dans le curriculum bilingue est souhaitée par plusieurs parents d'élèves interviewés.

se montrent plus loyales envers leurs langues respectives (arabe-hassanya, tamasheq), plus pour des considérations hégémonistes que par nécessité de sauvegarder un héritage culturel.

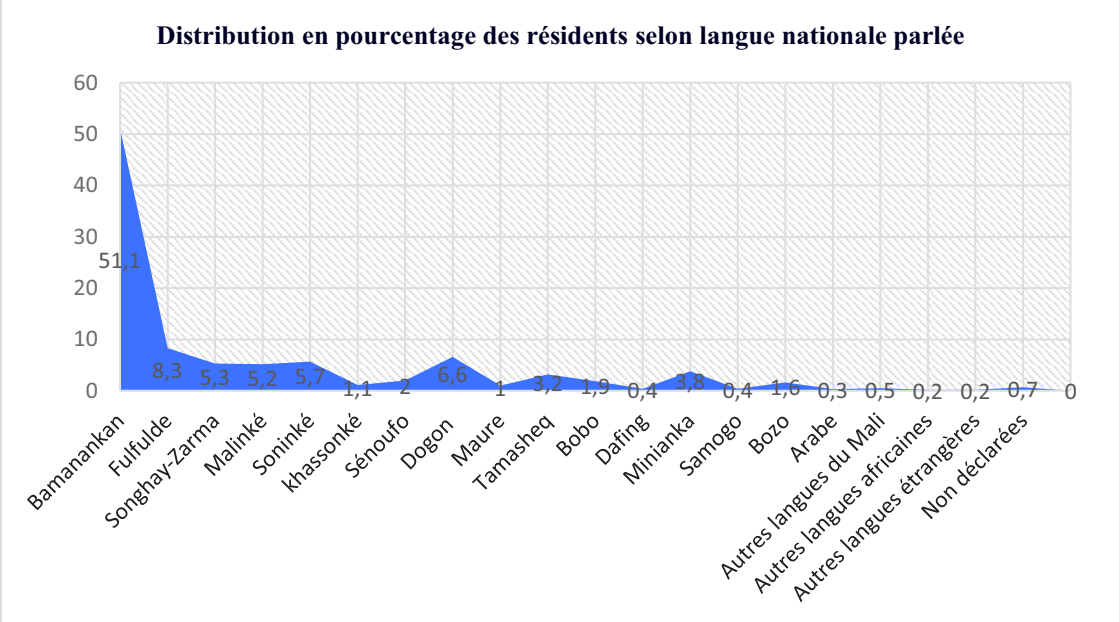
Les derniers chiffres sur les données linguistiques au Mali remontent à 2009 et sont publiés par l'Institut national de la statistique (INSTAT), qui a en charge aussi de la mise à jour des données sur la population.

Le rapport final du dernier recensement général de la population et de l'habitat au Mali (RGPH 2009) fait ressortir que le bamanankan est la langue maternelle de 46% de la population. Cette proportion représente en milieu urbain plus de 60% de la population alors qu'en milieu rural, elle représente 40% de la population. Le même rapport remarque que le bamanankan est parlé par plus de la moitié de la population du Mali (51,1 %), qui résident majoritairement en milieu urbain.

Le fulfulde est la langue maternelle de 9,4 % des Maliens et est parlé à l'échelle nationale par 8,4 % de la population. Le dɔgɔsɔ est la langue maternelle de 7,2% mais seuls 6,6% des personnes recensées déclarent en être locutrices, les locuteurs du maraka/soninké s'élèvent à 5,7% de la population alors qu'il est la langue maternelle de 6,4% des habitants. Les locuteurs du songhay/zarma représentent 5,3% des résidents mais le songhay/zarma est la langue maternelle d'au moins 5,7% des Maliens.

Quant aux langues afro-asiatiques, elles comptent moins de populations et de locuteurs. Le tamasheq est la langue maternelle de 3,5% des habitants alors que 3,2% de la population malienne comprend le tamasheq. L'arabe et le hassanya constituent les langues maternelles de 1,4% et sont parlés par 1,3% habitants (Traoré et al., 2011).

Graphique 3. Distribution en pourcentage des résidents selon la langue nationale parlée



Le haoussa, langue du groupe tchadique, parlée par plusieurs dizaines millions de personnes au Nigeria, au Niger au Cameroun, mais aussi considérée comme une langue autochtone du Mali, ne compte aucun locuteur déclaré. Les locuteurs de cette langue s'assimilent à ceux du songhay avec lesquels ils partagent le même territoire ou assimilés à ceux du fulfulde dont la plupart sont établis autour de la ville sainte de Djenné.

De même que tous les locuteurs du songhay/zarma ne sont pas forcément de l'ethnie songhoy, l'écrasante majorité des locuteurs du bamanankan ne sont pas Bambara de même qu'une importante part des locuteurs du fulfulde ne sont pas de l'ethnie peul.

Tableau 4. Population du Mali par langue parlée (Traoré et al., 2011: 75)

Langue	Maternelle			Parlée		
	Urbain	Rural	Total	Urbain	Rural	Total
Bambara	62,9	41,4	46,3	75,4	44,3	51,5
Malinké	3,5	6,3	5,6	2,2	6,1	5,2
Peul/foulfoulbé	6,2	10,4	9,4	3,9	9,7	8,3
Sonrhaï/djerma	7,2	5,1	5,6	6,2	5,0	5,3
Maraka/soninké	5,5	6,6	6,4	3,6	6,4	5,7
Kassonké	0,6	1,3	1,2	0,3	1,3	1,1
Sénoufo	1,4	2,9	2,6	0,4	2,5	2,0
Dogon	3,4	8,3	7,2	1,8	8,0	6,6
Maure	0,3	1,3	1,1	0,2	1,3	1,0
Tamacheq	2,6	3,7	3,5	2,2	3,6	3,2
Bobo	1,6	2,3	2,1	0,9	2,2	1,9
Dafing	0,2	0,5	0,5	0,1	0,5	0,4
Minianka	1,6	5,1	4,3	0,6	4,8	3,8
Haoussa	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Samogo	0,2	0,6	0,5	0,1	0,5	0,4
Bozo	0,9	2,2	1,9	0,5	1,9	1,6
Arabe	0,3	0,4	0,3	0,2	0,3	0,3
Autres langue du Mali	0,2	0,7	0,6	0,1	0,6	0,5
Autres langues africaines	0,7	0,2	0,3	0,3	0,1	0,2
Autres langues étrangères	0,2	0,0	0,1	0,5	0,1	0,2
Non déclarés	0,6	0,7	0,7	0,7	0,8	0,7
Ensemble	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

1.3.3.2. Distribution spatiale des langues maliennes

Les locuteurs du tamasheq, peuple nomade, sont concentrés dans les campagnes désertiques des régions de Tombouctou, Gao et Kidal ainsi que dans la partie nord des régions de Ségou et Mopti. Une grande partie des Arabes locuteurs du hassanya partagent le même habitat avec les Touaregs.

Les Maures vivent quant à eux vivent le long de la frontière mauritanienne, au contact des Songhoy et des Touaregs (en région de Tombouctou et Taoudénit), des Soninkés (Nioro du Sahel-Kayes) et des Peulh (Kayes, Mopti et Tombouctou).

Les locuteurs du maninkakan vivent dans les régions du sud du pays (Kayes, Koulikoro, Ségou et Sikasso). Les Bobo, locuteurs du bomu, vivent dans la région de Ségou, le long de la frontière Mali-Burkina, à cheval entre le Pays dogon et la région de Sikasso.

Les Khassonké occupent une partie des cercles de Kayes et de Bafoulabé. Les Soninkés, sans être un peuple nomade, vivent entre les régions de Mopti (Djenné), Ségou (Ségou et San),

Koulikoro, Bamako et surtout Kayes, leur berceau naturel. Les locuteurs du mamara et du syenara sont majoritaires dans la région de Sikasso.

Ils sont majoritairement bilingues voire plurilingues et habitent le long des frontières du Mali avec le Burkina (Minianka et Sénoufo), la Côte d'Ivoire (Sénoufo).

Dans cette région de Sikasso (et de Bougouni dorénavant) est également présente une importante population de Peulh (Ganadougou et Wassoulou) ayant perdu l'usage de leur langue à laquelle s'est substitué le syenara ou le bamanankan, faute de transmission intergénérationnelle. Ce phénomène de non transmission de l'héritage linguistique à la postérité découle d'un impérialisme linguistique imposé aux sujets du Royaume sénoufo du Kénédougou et plus tard avec les mouvements de résistance à la colonisation comme ceux dirigés par l'empereur du Wassoulou, l'Almamy Samory Touré. Le phénomène ressemble fort à celle qu'a connue l'Espagne franquiste ou aux politiques linguistiques de type linguicide[22] (Skutnabb-Kangas, 2000; Skutnabb-Kangas & Phillipson, 1994) envers certaines minorités locales implicitement prônée par certaines monarchie africaines.

La région de Mopti est majoritairement peuplée de locuteurs du dɔgɔsɔ et du fulfulde. Plusieurs autres communautés linguistiques y vivent cependant dont les Bozo. La langue des Bozo, population de pêcheurs autochtones dont l'établissement dans la Boucle du Niger est antérieur à celle des Peulh (Barry, 1993), compte moins de locuteurs.

Les Dogon vivent de part et d'autre de la frontière Mali-Burkina Faso, dans quatre des huit cercles de la région de Mopti, en zone exondée (Bandiagara, Bankass, Douentza et Koro) et une partie du cercle de Tominian, dans la région de Ségou et des cercles de Djenné et de Mopti.

La principale région de peuplement des Dogon, très localisée et à forte densité humaine, est justement surnommée Pays dogon. Y vivent également d'autres ethnies minoritaires qui parlent majoritairement les langues voltaïques (moore, samogo, tellem ou koromfe). Les Marka-Dafing, qui appartiennent au sous-groupe mandé, occupent une petite partie du cercle de Bankass.

Les Peulh sont un peuple nomade. Ils vivent partout au Mali mais les locuteurs du fulfulde se trouvent majoritairement dans la région de Mopti dans certaines Communes des régions de Tombouctou, Ségou, Koulikoro et Kayes.

[22] Le fulfulde aurait été interdit aux Peulh venus du Maasina et établis dans le Soulou (terroir manding qui sera re-nommé Wassoulou) par les différents pouvoirs sénoufo (royaume du Kénédougou) ou de Samori Touré (royaume du Wassoulou). Il a été associé à tort ou à raison à la trahison. D'autres cas de suicide linguistique, de linguicide ou de génocide linguicide ont existé dans la région comme dans l'empire songhoy et dans une large partie de la région de Kayes, en milieux malinké et soninké.

Ils constituent la population majoritaire dans les cercles de Mopti et de Youwarou et cohabitent avec les Bozo et autres populations mandingues dans les cercles de Ténenkou et Djenné.

1.3.3.3. Statut des langues

En matière de politique linguistique, le statut désigne la *« position d'une langue dans la hiérarchie sociolinguistique d'une communauté linguistique, cette position étant liée aux fonctions remplies par la langue, et à la valeur sociale relative conférée à ces fonctions. »* (De Robillard : 269-270).

Cette distinction se fait via une action sur la langue/action sur les langues (Calvet, 1996 : 159), qui pourrait se faire à deux niveaux : un niveau géographique (la langue devenir internationale, nationale, régionale, etc.) dans ce cas, l'usage est souhaité car l'intervention à valeur incitative ou à travers des interventions politiques à valeurs juridique (constitutions, lois linguistiques, décrets, résolutions et recommandation…) dans lequel cas, l'usage de/des langues devient impératif.

Robert Chaudenson (1991: 22-23) classe le Mali dans la catégorie des *« [Etats hétérogènes] mais possédant une langue dominante au niveau national (démographiquement ou sociologiquement) »* avec le diasystème malinké-bambara, aux côtés de la Mauritanie (arabe), du Sénégal (wolof), du Niger (haoussa), du République Centrafricaine (sango) et du Gabon (fang). Ce qui le distingue de la catégorie des Etats linguistiquement homogènes comme le Rwanda et le Burundi et de celle des Etats linguistiquement hétérogènes comme ses voisins guinéens, burkinabè et ivoiriens.

Le Mali est aussi, avec le Niger, parmi les pays francophones d'Afrique qui comptent le moins de locuteurs de la langue française proportionnellement au nombre d'habitants, selon plusieurs études. Cécile Canut et Gérard Dumestre (1994, cités par Trefault, 1999: 35) avaient dénombré 4% de francophones. Un chiffre largement au rabais quand on constate que près d'une décennie plus tôt, Chaudenson (1991 : 35) estimait le pourcentage de locuteurs du français au Mali, où le taux de scolarisation était bas, autour de 14,5%.

Vingt ans plutôt, Louis-Jean Calvet (1992: 197) relevait que seuls 4% des interactions se déroulaient en français sur les marchés de Bamako, précisant cependant qu'il n'existait pas de situation de communication où l'usage du français soit réellement indispensable. Le français bénéficie au Mali d'un statut très important. Celui d'unique langue officielle. Son usage se limite quasiment à la sphère scolaire et dans l'administration où également, c'est le signe d'étrangeté qui motive sa pratique (Trefault, 1999 : 34).

Dans une interview relativement récente donnée à un journal francophone suisse[23], l'ethnolinguiste malien, Denis A. Douyon, partant du constat que tous les échanges commerciaux se négocient en bamanankan et que dans les marchés de Bamako, rien ne peut s'acheter en français, déduit que le Mali demeure le pays d'Afrique de l'ouest le moins francophone.

Le nombre de locuteurs de français est en nette croissance, comme le note le rapport 2018 de l'ODSEF et repris par *« La langue française dans le monde 2019 »* (Beck et al., 2018). Le Mali compte environ trois (3) millions trois cent mille locuteurs de français sur environ 19 millions d'habitants. Soit 17% de la population totale du pays. Ce qui constitue un bond significatif comparativement aux 4% d'il y a vingt ans mais ce chiffre n'a pas évolué par rapport à ceux de 2014 de la même institution. Les efforts en matière de l'éducation et de la libéralisation des médias en sont les facteurs déclencheurs.

Il faut noter néanmoins que ce classement place le Mali loin derrière la Côte d'Ivoire voisine (33%). Il ne devance le Cap-Vert, un pays non francophone, que de 6% de locuteurs soit 11% pour l'Île lusophone. La Mauritanie, qui a adopté l'arabe comme seule langue officielle depuis sa Constitution de 1991 et qui considère le français que comme langue coloniale, n'est pas non plus très loin (9%). Dans l'espace ouest-africain, le Mali ne devance que le Niger (13%).

Si le français a du mal à s'imposer comme principale langue de communication courante, c'est en grande partie à cause du bamanankan, selon Trefault (1999 : 35). Le bamanankan est une langue dynamique qui tire sa vitalité du traitement particulier dont il jouit dans l'administration par rapport aux autres langues nationales mais aussi du fait qu'il est de facto la langue de l'intégration en étant celle de la Capitale et à laquelle s'identifient les Maliens établis à l'extérieur et les diasporas maliennes en Occident et dans la majorité des pays où ils sont présents.

Le bamanankan, qui jouit officiellement du même statut officiel que les douze autres langues nationales, connaît un degré d'implémentation plus important dans la sphère publique et occupe une place de choix dans la communication institutionnelle.

[23] Le Mali, le pays le moins francophone d'Afrique - SWI swissinfo.ch, consulté le 20/11/16

Image 2. Une signalisation bilingue (français/bamanankan)



Si le bamanankan jouit d'un traitement particulier par rapport aux autres langues nationales du pays, plusieurs facteurs et non des moindres, y ont contribué et ils ne sont pas que politiques : l'histoire, la culture et les médias et l'homogénéité de la famille mandingue dont il est le pivot.

Langue des héros légendaires (empires du Ghana et du Mali puis Royaume bambara de Ségou) contés par les griots et langue commune de commandement des troupes coloniales (tirailleurs), puisque déjà pratiqué comme véhiculaire par des ressortissants de la majorité des colonies qui constituaient l'AOF, le bamanankan est aujourd'hui la première langue de diffusion en termes d'occupation de l'espace médiatique (les médias officiels comme les médias communautaires sur le plan national, après le français).

Il investit désormais le domaine de la formation militaire conventionnelle (beaucoup de chants militaires, y compris de l'orchestre de l'armée, la Fanfare nationale, sont en bamanankan) et les tribunaux où la langue du droit est le français mais dont les justiciables n'en sont pas toujours locuteurs. Il s'impose ainsi en *« intermédiaire clandestin »* (Canut et Dumestre, 1992) entre le français, langue de communication internationale et les autres langues nationales puisque sa pratique semble s'imposer aux locuteurs des autres langues du pays qui, pour certains, le perçoivent comme « *une autre langue d'accès à la modernité* » (Canut et Dumestre, 1992).

En dépit de la vitalité, le dynamisme et le statut particulier du bamanankan,la loyauté (Boyer, 2001) dont font preuve certaines communautés envers leurs langues « retarde » le processus d'uniformisation linguistique, y compris en milieu urbain. Aussi, chaque langue remplit-elle une fonction sociale différente mais complémentaire et l'acquisition de chacune des langues se fait de manière différente, à des âges différents et pour des besoins fonctionnels très différents (Tréfault, 1999 : 30).

2. Essai de définition de la notion de politique linguistique[24]

La notion de politique linguistique fait son apparition, en même temps aux Etats-Unis qu'en Europe, dans les années 1970. Elle a été précédée par d'autres notions comme la planification linguistique, l'aménagement linguistique et la normalisation linguistique, qui constituent des étapes de sa mise en œuvre (Boyer, 2001).

La planification linguistique est l'équivalent français du 'language planning' anglo-saxon dont la paternité revient, selon Calvet (1996) à E. Haugen (1959). La normalisation linguistique est une création des sociolinguistes catalanistes dont Aracil (1965). La notion d'aménagement linguistique est, quant à elle, d'origine franco-québécoise (Corbeil, 1980).

La notion de politique linguistique englobe, selon Henri Boyer (2001 :76), l'ensemble des choix, objectifs et orientations d'un Etat donné en matière de gestion du plurilinguisme. Une intervention de l'Etat motivée généralement par un contexte intercommunautaire ou intracommunautaire préoccupante voire ouvertement conflictuelle. La notion peut revêtir d'autres connotations selon le degré d'intervention et selon les écoles et l'origine des auteurs.

Ainsi, les sociolinguistes français Jean-Baptiste Marcellesi et L. Guespin préfèrent au terme de « politique linguistique », par souci de précision, celui d'intervention glottopolitique (Guespin & Marcellesi, 1986) « *nécessaire pour englober tous les faits de langage où l'action de la société revêt la forme du politique* » (Guespin & Marcellesi, 1986: 9).

> « La glottopolitique couvre les aspects micro- et macro-sociolinguistiques, en ce sens elle va des actes « minuscules », au niveau des interactions quotidiennes (reprendre un enfant, prétendre parler la norme, etc.) jusqu'aux interventions les plus globales du pouvoir politique sur les langues (planification, politique et aménagement linguistiques). » (Bulot & Blanchet, 2013:78)

Quelle que soit sa forme, une politique linguistique doit se fonder sur une analyse aussi précise que possible des situations sociolinguistiques, sociopolitiques, socioéconomiques et socioculturelles du pays concerné et prévoir un calendrier de mise en œuvre (Cuq, ASDIFLE, et al., 2003: 197).

Outre les Etats, la politique linguistique peut être l'action d'institutions ou d'organismes para ou supra-étatiques. C'est le cas des choix de langues imposés aux institutions internationales comme l'ONU (anglais, arabe, chinois, espagnol, français et russe), l'Union Africaine (anglais, arabe, espagnol, portugais, swahili[25]), ou l'UNESCO (dont l'un des

[24] Cette section s'inspire des cours de mon professeur de sociolinguistique des contacts de langues en Master 2 Sciences du langage (2013-2014), M. Henri Boyer.

[25] The official languages of the Union and all its institutions shall be Arabic, English, French, Portuguese, Spanish, Kiswahili and any other African language. Protocol on the Amendments to the Constitutive Act of the African Union | African Union (au.int) consulté le 20/11/16

domaines d'intervention est la promotion du patrimoine culturel immatériel au nombre desquels figurent les langues maternelles).

Pour que réussisse une politique linguistique, il faut aller au-delà des intentions en passant à des actions concrètes (intervention *glottopolitique*). On parlera alors de planification, d'aménagement et de normalisation linguistiques.

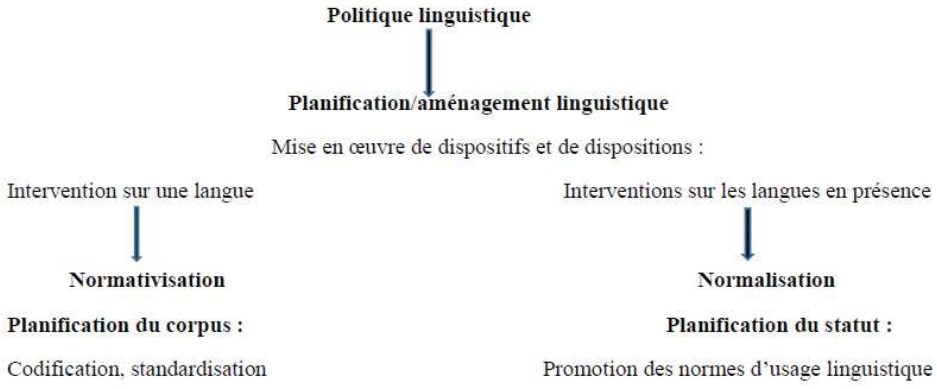
2.2. Planification, aménagement et normalisation linguistiques

2.2.1. La planification linguistique

Elle n'est pas à confondre avec la politique linguistique à proprement parler. La planification linguistique est aboutissement de la politique linguistique (Maingueneau, 2015: 151). Un ensemble d'opérations visant à définir la programmation et les modalités de la réalisation des objectifs définis par la politique linguistique, en fonction des moyens disponibles et des procédures envisagées pour cette mise en œuvre (Cuq, ASDIFLE, et al., 2003: 196-197). Pour Calvet (2005a: 154-155) la planification linguistique consiste en *« la recherche et la mise en œuvre des moyens nécessaires à l'application d'une politique linguistique. »*

Il s'agit par exemple de prévoir un calendrier pour l'introduction des langues nationales (cas du Mali) dans divers circuits de la communication écrite voire la mise en place d'une réforme du système éducatif en vue de l'introduction de langues nationales dans l'enseignement formel.

Graphique 4. Normativisation/normalisation selon © H. BOYER



2.2.2. L'aménagement linguistique

Il s'agit d'un ensemble d'opérations permettant la réalisation concrète, touchant à la langue elle-même (orthographe, emprunts lexicaux, néologismes, etc.) des objectifs définis par la politique et programmés par la planification. Il peut s'agir par exemple de compléter les décrets existants en vue d'en modifier le statut, comme le suggère Robillard (1997, cité par Bulot & Blanchet, 2013: 75) : *« l'aménagement linguistique est une forme consciente,*

scientificisée et professionnalisée des interventions visant à la modification des langues en ce qui concerne leur statut et leur corpus. » Une gestion du multilinguisme par une action *in vitro* (consciente mais imposée par les politiques), différente d'une action *in vivo*, découlant des pratiques sociales spontanées et inconscientes (Calvet, 1997 : 179 et 2002 : 17-19).

2.2.3. La normalisation linguistique

Cette notion est, quant à elle, employée par des sociolinguistes catalanistes comme Aracil (1982 : 9) pour désigner le fait d'élaborer et de mettre en œuvre les normes d'usage d'une langue. Elle est le résultat d'un processus : la *normativisation* linguistique (élaboration d'une grammaire, d'un lexique et d'une orthographe…), l'enrichissement terminologique permanent et la promotion de normes d'usage de la langue ou des langues concernée(s) dans tous les domaines de la vie sociale (Boyer, 1996: 103-104)

2.3. Types de traitement politique du plurilinguisme

L'on distingue deux formules principales de traitement politique du plurilinguisme (Boyer, 2001 : 80). Ninyoles évoque un troisième cas de figure aux confluents des deux premières situations (Ninyoles, 1975: 207).

2.3.1. Le principe de personnalité ou d'individualité

Selon ce principe, *« le choix de la langue [relève] des droits personnels de l'individu. »* (Mackey, 1976 :82, cité par Boyer, 2001 : 80). Dans ce cas, l'Etat doit garantir le droit pour chaque citoyen d'utiliser la langue de son choix sur le territoire. Ce qui suppose que l'État reconnaît à plusieurs langues un statut de langues officielles. Le nouveau document de politique linguistique du Mali (2014), dont nous parlerons plus tard dans ce chapitre, s'inscrit dans cet esprit.

2.3.2. Le principe de territorialité

Selon ce principe, le plurilinguisme est territorialisé. (Boyer, 2001 : 76-95). Ce qui nous intéresse pour la suite de cette étude, centrée sur le Pays dogon. Il peut ainsi concerner une région, une province, une commune voire dans le cas de l'Education, les limites territoriales d'une académie d'enseignement.

2.3.3. Principe de personnalité collective

Le dernier principe est la synthèse des deux premiers principes dans la mesure où il permet aux individus de parler leur langue dans la vie publique.

2.4. Idéologies et choix de politiques linguistiques étatiques

« La tradition jacobine qui consistait à punir l'usage des patois à l'école a évolué. On ne considère plus que parler une autre langue que le français soit un handicap pour l'élève. » déclarait Michel Rabaud, chef de mission interministérielle sur la maîtrise de la langue

française[26]. Une telle déclaration, de la part d'un officiel français, surprendrait plus d'un il y a quelques années. La France, dans sa politique de protectionnisme linguistique, ne reconnaît dans sa constitution qu'une seule langue en effet et en l'occurrence le français[27].

C'est ce choix cornélien qui divise désormais dans la plupart des pays du monde, notamment les pays du Tiers-Monde, anciennement colonisés justement par des pays comme la France, y laissant la langue comme héritage et donc choix « par défaut. » Il est clair aujourd'hui que le monolinguisme de type jacobin est rare et vouloir d'une politique linguistique qui prescrive le monolinguisme à un Etat moderne est utopique. Aussi la tendance actuelle en matière de langues est-elle au plurilinguisme.

Avec des termes propres au monde de l'économie, Henri Boyer (2001) distingue deux options de politique linguistique antagoniques : le pôle libéral et le pôle interventionniste**.** Les deux options se rapprochent de celles que Bulot & Blanchet (2013 :79) appellent respectivement *« glottopolitique dirigiste »* et *« glottopolitique libérale**. »***

2.4.1. Le pôle libéral

Le libéralisme linguistique est, en matière de gestion du plurilinguisme, ce qu'est le darwinisme en biologie génétique. Il s'agit d'une option qui, comme dans la sélection naturelle chez Darwin, laisse la nature décider du sort des langues en présence, laisser le marché réguler. La finalité non écrite étant que certaines survivront en éliminant d'autres et deviennent langues dominantes à défaut d'être les seules du marché.

Cette option est une politique linguistique implicite qui favorise une langue généralement dominante - sans être celle de la majorité de la population du territoire concerné - au détriment des autres langues du territoire qui se retrouvent *de facto* minorisées. La notion de *« planification linguistique par défaut »* que propose (Baggioni, 1996) pour décrire la situation sociolinguistique de la plupart des pays francophone d'Afrique dont le Mali de l'époque, correspond mieux à cette option. Une situation caractérisée par *« une absence de choix clairement formulés qui consiste au bout du compte à entériner l'ordre des choses. »* (Calvet, 1983: 287).

Le fait donc que les langues du même territoire ne sont pas considérées ou instrumentées de façon égalitaire pourrait donner lieu à des revendications de type nationalitaire (Boyer, 2001 : 86-87), contraignant les Etats à légiférer ou les communautés à prendre leur destin en main. C'est ce que l'Ethiopie a été obligée de faire pour juguler les velléités indépendantistes

[26]http://www.imperatif-francais.org/articles-imperatif-francais/articles-2005/apprendre-dans-sa-langue-une-utopie/ consulté le 20/11/16

[27]Art.2 Constitution Française de 1958 : « La langue de la République est le français. »

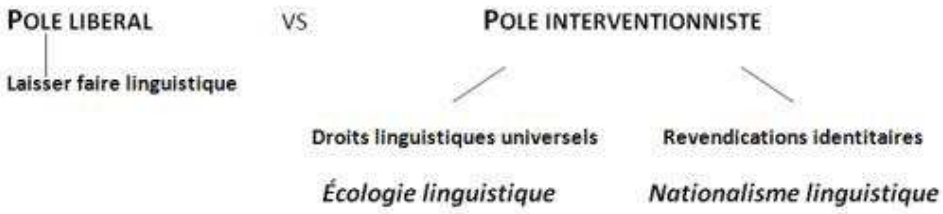
des locuteurs des langues minorisées comme l'oromo, remontés contre le statut particulier de l'amharique en 1994 à la faveur d'une révision constitutionnelle.

2.4.2. Le pôle interventionniste

Ce pôle prône des droits universels en matière de langues (écologie linguistique) et prend en charge aussi les politiques linguistiques guidées par les revendications de type nationalitaire ou identitaire, ouvrant la voie au « nationalisme linguistique ». Les exemples de retournements les plus spectaculaires connus en la matière sont Israël (hébreu moderne), la Catalogne (catalan) et le Québec (français ou québécois) (Boyer, 2001).

Ce type de politique est assimilationniste[28]. Elle favorise la langue dominante au profit des langues dominées. Une situation susceptible de mettre dos à dos locuteurs de la langue dominante et ceux des langues dominées mais dont le nombre pourrait être plus important. Rappelons les exemples en la matière dans de nombreux pays du Maghreb (Maroc et Algérie), où les locuteurs de parlers berbères ont dû longtemps faire face à l'hégémonie sans partage de l'arabe. Il en est toujours de même en Mauritanie où la politique assimilationniste de promotion de l'arabe n'a pour seul objet qu'un eugénisme linguistique qui cible les langues africaines (Ould Zein et Queffelec, 2001)[29].

Graphique 5. Options politiques linguistiques © H. BOYER



2.5. Politique linguistique du Mali et place des langues nationales dans l'enseignement formel

A l'instar de la plupart des pays d'Afrique, le Mali est confronté à un sérieux problème de gestion du plurilinguisme sur son territoire. Une situation qui complique aussi le choix d'un type de politique linguistique qui satisfasse tous.

La gestion *« in vitro »* du plurilinguisme, régie par plusieurs mesures coercitives inscrites dans les différents textes législatifs ou à travers des mesures institutionnelles depuis

[28] http://www.axl.cefan.ulaval.ca/monde/polassimilation.htm consulté le 29/10/2017
[29] http://www.unice.fr/bcl/ofcaf/15/queffelec.html consulté le 29/10/2017

l'indépendance du pays en 1960, est encore plus sensible, eu égard aux crises politico-sécuritaires cycliques auxquelles le pays fait face depuis son accession à l'indépendance.

Il sera ici question des étapes qui ont mené à l'élaboration, en 2014 du premier document de politique linguistique du Mali, l'un des rares pays d'Afrique Francophone à oser franchir le pas.

2.5.1. Politique linguistique du Mali : hésitation entre interventionnisme et libéralisme

Les gouvernements qui se sont succédé à la tête du pays vont d'abord adopter une attitude neutre, de non-intervention avant d'être contraints de passer à l'action et cela en plusieurs étapes.

2.5.1.1. Législations linguistiques et promotion de l'enseignement bi-plurilingue

> La législation linguistique est un ensemble de Lois et règlements prônés par un Etat visant à préciser les fonctions et les domaines d'usage respectifs des langues en présence et les rapports entre celles-ci. C'est donc tous les actes constitutionnels, légaux et réglementaires posés concernant la ou les langues.(Ministère de l'Education Nationale, 2014: 8)

Plusieurs lois, règlements et actes pour la promotion du plurilinguisme à l'école ont été adoptés ainsi que des institutions pour permettre leur application depuis l'indépendance du Mali.

La principale structure d'application des décisions en faveur d'un enseignement bi-plurilingue au Mali est la création dès 1961 du Centre National d'Alphabétisation (CNA) par le régime du président de la République d'alors, Modibo Kéita. Le rôle de cette structure était de combler les insuffisances de l'école par l'alphabétisation de masse en langue française d'abord.

Son programme d'apprentissage du français utilisait les mêmes méthodes et le même matériel pédagogique que l'enseignement primaire formel et même une émission radiodiffusée qui passait aux premières années de l'Indépendance : « L'école à la radio/Bonjour Ngolo » (Pamanta, 1997).

Un an plutôt, le décret portant promulgation de la loi N°60-23 A.L.-R.S. du 26 juillet 1960 modifiant la Constitution du 23 janvier 1959 de la République Soudanaise consacrait en son article premier : *« la langue française est la langue d'expression officielle*. »[30]

[30]Journal Officiel du Mali N°62 du 1er septembre 1960.

Une année après la création du CNA, le décret N°235/PG-RM du 4 octobre 1962 portant organisation de l'enseignement fondamental précise pour la première fois la place accordée aux langues nationales dans le cadre de la Réforme du système éducatif de la même année.

> « L'enseignement est donné en français en attendant la possibilité d'utilisation des instruments de langues du pays. Et d'ajouter : l'étude des langues étrangères est introduite à partir de la 6è année sauf dans les medersas qui font l'objet de dispositions particulières. ».

Et plus loin, dans l'article 10 de ce décret, il est laissé entendre que *« les medersas sont des écoles fondamentales où l'étude de l'arabe commence dès la classe d'initiation. »*

Une nouvelle structure de promotion des langues nationales est créée par la loi 62-75/AN-RM du 17 septembre 1962 portant création de l'Institut des Sciences Humaines du Mali. Parmi les attributions de cet institut, figure bien la recherche dans le domaine de la linguistique.

Le premier séminaire de l'Education nationale de 1964, qui intervient comme une évaluation de l'application de la réforme de 1962 *« préconise l'alphabétisation dans les langues nationales chaque fois que cela sera possible. Il demande au Parti (US-RDA) d'engager les responsables à tous les niveaux pour l'organisation des comités d'alphabétisation pour la liquidation rapide et intégrale de l'analphabétisme. »* (Traoré, 2008 : 121).

Le Mali prendra part, une année plus tard, au congrès mondial sur l'Education de Téhéran en 1965 à l'issue duquel la question de l'élimination de l'analphabétisme a été débattue. Un décret N°85-PG du 26 mai 1967 fixant l'alphabet pour la transcription des langues nationales va concerner les langues nationales et véhiculaires transfrontalières (bamanankan, fulfulde, songhay et tamasheq) (Diarra, 1977: 5).

En 1968, s'est tenue une conférence dite des cadres de l'Education pour l'apprentissage des alphabets nationaux par les maîtres de l'enseignement fondamental : c'est le début de l'alphabétisation fonctionnelle en langues nationales. Cette même année, le Centre National d'Alphabétisation Fonctionnelle (CNAF) a été créé pour mieux prendre en charge les activités du Programme expérimental mondial d'alphabétisation (PEMA), conformément aux engagements pris lors du Sommet de Téhéran sur l'Education de 1965.

En 1970, le décret N°57-PG-RM du 20 avril 1970 recommande l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement fondamental. La 2ème République, conduite par la junte militaire, malgré les premières initiatives encourageantes en faveur des langues nationales, ne mentionne pas explicitement les langues nationales dans la Loi fondamentale, promulguée par le décret N°03 PG-RM du 1er juillet 1974.

En son Titre premier, article premier et alinéa 5, l'on peut lire tout de même que **:** *« la République assure à tous l'égalité devant la loi, sans distinction d'origine, de race, de* ***langue****,*

de sexe, de religion ou de croyance. » Mais à l'alinéa 10 du même article, il n'est fait mention que d'une seule langue officielle :*« la langue officielle est le français. »*[31]

Une année après l'adoption de la constitution de la 2ème République, la Direction nationale de l'alphabétisation fonctionnelle et de la linguistique appliquée (DNAFLA) est créée par l'ordonnance N°60-CMLN du 20 octobre 1975. Le décret N°305/PG-RM du14 novembre 1981, abrogeant et remplaçant le décret N°18/PG-RM du 6 novembre 1975 portant organisation de la DNAFLA, confère à sa division recherche linguistique et pédagogique, les missions suivantes :

- entreprendre toutes les recherches linguistiques utiles à la transcription et à l'utilisation des différentes langues nationales dans les types d'éducation scolaire et extrascolaire
- rassembler tous les travaux et informations disponibles qui concernent les différentes langues nationales et de constituer un centre de documentation accessible aux chercheurs et aux formateurs ;
- procéder à toutes enquêtes, évaluations et expérimentations visant à dégager les conditions optimales d'utilisation des langues nationales en vue de donner à l'ensemble de la population une éducation adaptée aux exigences du développement de la nation.
- procéder à la préparation, en vue de leur publication, de tous les documents en langues nationales pouvant contribuer à la réalisation des objectifs confiés à la DNAFLA.

Le deuxième séminaire de l'Education nationale de 1978, dresse un bilan sans complaisance, du système éducatif de 1962 à la date de sa tenue. Les séminaristes se sont offusqués du manque de volonté politique en matière de promotion de l'enseignement bi-plurilingue dans l'enseignement formel.

Parmi les raisons de l'échec de la réforme de 1962, les participants au séminaire -des enseignants pour l'essentiel- ont décrié :

> « Le maintien entêté de la langue française comme seule langue d'enseignement à tous les niveaux, alors qu'il apparaît clairement que l'introduction de nos langues dans l'enseignement nous permettrait de résoudre facilement les problèmes que pose la réalisation d'une éducation de masse. » (Rapporté par Amadou Seydou Traoré, 2008 : 124).

« L'introduction de nos langues nationales à tous les niveaux de l'enseignement » (Ouane, 1995: 131)permettrait de remédier à la déperdition scolaire*« grâce aux efforts de la DNAFLA, aucun argument technique ne s'oppose actuellement à cette innovation. Seule la volonté politique pourrait faire défaut. ».* (Ouane, 1995 : 126).

[31]*Journal Officiel du Mali N°440 du 25 Juillet 1974.*

Comme l'écrivaient Barry et al. (1992, cité par Ag Muphtah, 2003: 32)*« si les discours politiques des dirigeants et des décideurs étaient en faveur d'une valorisation des langues nationales, dans les faits ils n'ont pas pris de décisions politiques pour valoriser et favoriser leur promotion.* » Or, une utilisation des langues ne réussit que lorsqu'elles disposent de terrains d'expérimentation, c'est-à-dire, la phase de planification, comme l'école et les médias : *« une politique nationale d'utilisation des langues dans l'enseignement n'est viable que si elle permet l'utilisation de ces mêmes langues dans la communication nationale... »*

En mars 1972, le *« Kibaru » voit* le jour. Il s'agit du premier journal entièrement rédigé dans une des langues nationales du pays, en l'occurrence, le bamanankan, et qui s'adresse au monde paysan dont il ambitionnait de devenir le principal support de formation en alphabétisation. D'autres versions de cet organe verront plus tard le jour en d'autres langues nationales mais ne survivront pas à l'avènement de la démocratie et aux crises multiformes qui en ont découlé.

A la rentrée scolaire 1979-1980, quatre écoles en bamanankan ouvrent leurs portes dans deux régions relativement homogènes d'un point de vue *démolinguistique*, du moins relativement : Koulikoro (Kossa et Njifina) et Ségou (Banankoroni et Zanbougou). C'est la première génération de l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement formel.

En 1982, le statut de langue nationale sera étendu à 6 nouvelles langues par le décret 159 PG-RM du 19 juillet 1982 fixant l'alphabet pour la transcription de langues nationales[32]. A la rentrée scolaire1982-1983, trois autres langues nationales (fulfulde, songhay et tamasheq) font leur entrée dans l'enseignement formel.

De 1983 à 1989, la situation des écoles expérimentales était : Koulikoro (2), Sikasso (14) et Ségou (41) en bamanankan. 6 écoles en fulfulde en région de Mopti. 5 écoles en songhay et en tamasheq dans la région de Tombouctou. Soit au total 78 écoles où les langues nationales étaient média de l'enseignement.

Les résultats de l'extension aux autres langues n'ont pas comblé les attentes. Les raisons étaient méthodologiques (formation des enseignants, ressources didactiques…) mais aussi imputables aux choix de langues pour les régions *ethnolinguistiquement* hétérogènes, comme le fulfulde dans la région de Mopti et qui avait déjà suscité des remous dans le cadre de l'Opération Mil. Diarra (1977 : 23-24), expliquait la préférence que les Dogon avaient pour une alphabétisation en bamanankan plutôt qu'en fulfulde pour des raisons d'ordre politique, car les

[32] Le bamanankan (bambara), le bomu (bobo), le bozo (teyaxo), le dɔgɔsɔ (dogon), le fulfulde (peulh), le songhoy (songhay), le syenara (sénoufo), le mamara (minianka), soninké (Sarakolé) et le tamasheq (touareg).

Dogon se revendiquent descendants du Mandé ne peuvent pas comprendre comment on peut leur imposer la langue d'un peuple certes voisin certes mais avec lequel les rapports n'ont pas toujours été cordiaux.

Originaire de Bandiagara, en Pays dogon, le linguiste Adama Ouane connaît mieux cette situation qui s'apparente à de l'amateurisme et qui a été à la base des résultats décevants de l'époque. Pour lui, les politiques linguistiques doivent tenir compte des minorités aussi et les protéger.

> « Les politiques, quelles qu'elles soient, ont été orientées vers l'utilisation de quelques langues dans l'enseignement, l'alphabétisation et la communication au niveau national. D'une manière générale, elles ne tiennent pas compte de la grande majorité des langues des groupes minoritaires, et comme nous l'avons vu, ces langues constituent le cœur du problème. Une politique linguistique ne peut survivre si elle se limite à quelques langues, peu importe leur nature ou leur importance. Une politique nationale doit prendre en compte toutes les langues d'un pays et dire clairement de quelle façon elles doivent être utilisées dans la vie nationale. » (Ouane, 1995 : 191)

Avant d'analyser sérieusement les raisons de l'échec de la première expérience, l'on est directement passé à une deuxième génération de l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement formel.

Le statut de la DNAFLA va être renforcé par décret N°86-56/AN-RM du 24 juillet 1986. Il lui est dorénavant assigné la mission d' « *élaborer les éléments de politique nationale dans les domaines de l'alphabétisation, de la linguistique* ».

En 1987, le gouvernement du Mali, encouragé par l'UNESCO et soucieux d'honorer ses engagements avec les institutions de Bretton Woods dans le cadre des programmes d'ajustement structurel, opte pour la mise en place de la Méthodologie convergente (qui deviendra plus tard pédagogie convergente, qui fera l'objet d'analyse au Chapitre III, consacré aux principales méthodes d'enseignement bilingue expérimentées dans le système éducatif malien.

Cette méthode, qui devrait permettre de développer le multilinguisme scolaire, va être testée dans deux écoles de la ville de Ségou où la langue maternelle ou première est le bamanankan et dont le processus de normalisation a atteint un niveau acceptable par rapport aux autres langues nationales.

Cette deuxième génération de l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement formel, c'est-à-dire, l'utilisation concomitante du français et des langues nationales, dure de 1987 à 2002 et a touché au total 2050 écoles. Elle se répartit en deux phases dont une phase d'expérimentation de 1987 à 1993 et une phase de généralisation qui a duré jusqu'à 2002.

2.5.1.2. Un grand pas vers une officialisation des langues nationales

A la faveur du referendum de 1992, les acteurs du Mouvement démocratique maintiennent le *« français langue d'expression officielle »* mais en font l'effort de préciser que *« la loi fixe les modalités de promotion et d'officialisation des langues nationales. »* (Article 25 de la Constitution malienne du 25 février 1992). Le préambule de cette Constitution, promulguée par le décret N°92-0731 P-CTSP, va lever toute équivoque : *« le peuple souverain du Mali […] proclame sa détermination à défendre les droits de la femme et de l'enfant ainsi que la diversité culturelle et linguistique de la communauté nationale. »*

L'Etat va adopter des textes législatifs dans le cadre justement de la promotion en vue d'une officialisation progressive des langues nationales et renforcer le statut des structures d'application.

Le décret 93-107/P-RM du 16 avril 1993 va rendre possible l'enseignement en deux autres langues nationales (soninké et dɔgɔsɔ). La loi N°96-049 du 23 août 1996 portant modalités de promotion des langues nationales indique en son article premier que *« les langues nationales jouissent des mêmes droits dans le respect des diversités culturelles et de l'unité nationale. »* En son article 2, il est indiqué qu'« *à travers des activités culturelles, scientifiques et techniques et ce dans le cadre du respect de la réglementation en vigueur, l'Etat reconnaît aux collectivités et aux citoyens le droit d'initier ou de participer à des actions de promotion des langues nationales* », dont le nombre passe de dix (10) à treize (13) avec la consécration des langues hassanya (maure), le maninkakan (malinké)et xaasongaxango (khassonké).

Cette loi fixe à nouveau les alphabets des langues nationales et en détermine les modalités de transcription et d'introduction dans les programmes scolaires ainsi que celles de la traduction et de la diffusion des textes officiels.

Un autre texte législatif, la loi N°99-046 AN-RM du 16 décembre 1999 portant loi d'orientation sur l'Education fixe les grandes orientations de l'Education au Mali et se veut un outil de promotion de l'enseignement bi-plurilingue au Mali, inspirée en cela par la loi N°96-049 du 23 août 1996.

La loi d'orientation sur l'Education indique en son article 10 : « *l'enseignement est dispensé dans la langue officielle et dans les langues nationales. Les modalités d'utilisation des langues nationales et étrangères dans l'enseignement sont fixées par arrêtés des ministres en charge de l'Education. »*(Ministère de l'Education Nationale, 1999)

Après la création de la Direction Nationale de l'Education de Base (DNEB) par la loi N°085 du 26 décembre 2000, démarre, en 2002, **la troisième génération de** l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement formel avec un curriculum bilingue. Elle est exécutée

selon l'approche curriculaire par compétences dont la phase expérimentale a commencé en 2002 avec 80 écoles et est en phase de généralisation depuis l'année scolaire 2005-2006 et concerne 2550 écoles dont les 2050 écoles à PC et 500 écoles classiques (Mountaga Diarra, 2011).

A la faveur d'une mission d'évaluation, une équipe du Ministère de l'Education nationale a pu se rendre compte, en avril 2013, de l'effectivité ou non de l'application du curriculum bilingue dans les Académies d'Enseignement des régions de Kayes, Koulikoro, Sikasso, Ségou et le District de Bamako. Le constat était déjà alarmant. La plupart des écoles hésitent.

> « Au total, 3784 écoles étaient déclarées officiellement à curriculum à la rentrée scolaire 2011/2012 dans les régions enquêtées. Il convient de rappeler que la généralisation du curriculum (première génération) a démarré avec 2550 écoles en 2005/2006. Cette situation montre que depuis le lancement de la généralisation du curriculum à nos jours, le nombre d'écoles appliquant cette réforme a évolué lentement, soit en moyenne 176,2 écoles par an. Les régions de Koulikoro, Ségou et Sikasso abritent à elles trois 3392 de ces écoles, soit 89,64%. La région de Kayes et le District de Bamako enregistrent les plus faibles nombres d'écoles officiellement déclarées à curriculum (382 écoles), soit 10,35%. Les AE de grande concentration desdites écoles étaient celles de Kati (884 écoles), Ségou (816 écoles), Bougouni (602 écoles), Koulikoro (466 écoles) et Sikasso (294 écoles). » (Diarra, 2013 : 346)

Onze (11) langues sont instrumentées dans le cadre de la Pédagogie Convergente avec l'introduction de cinq autres langues en 1996. Les langues nationales concernées sont le bamanankan, le bomu, le bozo, le dɔgɔsɔ, le fulfulde, le khassonké, le mamara, le songhay, soninké, le syenara et le tamasheq pour un effectif total d'environ 300 000 élèves.

Le malinké et le hassanya ne sont pas au nombre des langues introduites dans le curriculum bilingue pour un certain nombre de raisons.

Le maninkakan (malinké) n'est en réalité pas une langue si l'on estime que le bamanankan l'est. Et vice-versa. La présence de l'une des langues exclut l'autre parce qu'elles ne sont que deux variétés d'une même langue (variété haute et variété basse) si l'on se réfère au modèle diglossique présenté par Ferguson (1959), cité par Boyer (2001 : 49) dont "le mandenkan[33]" devrait être l'hyperonyme. Le statut de langues nationales conférées à ces deux parlers en même temps et dans une moindre mesure de la langue des Khassonkés n'est qu'un choix politique qui n'a plus de raison d'être.

Quant au hassanya, arabe dialectal sahélien (mauritanien, malien, nigérien et probablement aussi tchadien), ses locuteurs sont généralement locuteurs de l'arabe littéraire.

[33] Idée émise d'ailleurs dans le document de politique linguistique du Mali (MEALN : 2014 :33)

L'arabe n'étant pas une langue nationale du Mali, il est médium de l'enseignement dans les medersas (langue seconde) et discipline enseignée comme Langue vivante 2 (option) au lycée et dans des collèges de certaines écoles des régions de Mopti et Tombouctou en lieu et place de l'anglais (LV1 obligatoire). Mieux, les écoles et universités arabophones ou franco-arabes sont nombreuses au Mali même si elles sont confessionnelles.

Dans l'enseignement supérieur, l'arabe occupe une place de choix. A la Faculté des langues et sciences du langage de Bamako existe un département d'enseignement et de recherche d'Arabe, de même qu'à l'Ecole normale supérieure de Bamako.

Par ailleurs, l'Institut des Hautes Etudes et de Recherches Islamique Ahmed Baba (IHERI-AB) de Tombouctou et l'Institut de formation des Maître Hégire de Tombouctou sont des établissements publics où l'enseignement tourne autour de l'arabe.

L'adoption de l'arrêté n°07-3204/MESSRS-SG du 10 décembre 2007 portant création d'un Département d'Enseignement et Recherche de Linguistique, à la Faculté des Lettres, Langues, Arts et Sciences Humaines de l'Université de Bamako a pour but d'intensifier la recherche en matière de linguistiques africaines. Mais déjà, depuis 1998, les 11 langues inscrites dans le curriculum de l'enseignement bi-plurilingue[34] sont enseignées comme matières en 1ère année de la Faculté des lettres, langues, arts et sciences humaines (FLASH) éclatée depuis 2011 en deux facultés distinctes (Faculté de sciences sociales et de l'éducation et Faculté de langues et des sciences du langage).

Le Forum National sur l'Education de 2008 encourage à son tour l'enseignement bi-plurilingue non plus seulement au primaire mais également dans l'enseignement secondaire, qu'il s'agisse du public ou du privé.

La réforme curriculaire, intervenue dans l'enseignement secondaire en 2011qui a adopté l'entrée par les compétences comme méthode d'enseignement, va intégrer pour la première fois les langues nationales dans les programmes comme matière. Ce sont les Académies d'enseignement qui s'occupent des choix des langues à instrumenter dans les territoires relevant de leur compétence.

La dernière structure en date, créée pour l'application des lois linguistiques suivant le décret n°2012-687/PM-RM du 6 décembre 2012, la Cellule d'appui à la décentralisation/déconcentration de la promotion des langues nationales et de l'instruction

[34] Seuls le hassanya et le maninkakan ne sont concernés. Ils sont cependant enseignés comme matières en Licence 1 Semestre 1 à la FLSL de la l'Université des Lettres, des Langues et des Sciences du Langage de Bamako.

civique (CADD-PLNIC) a pour missions d'appuyer la politique nationale de promotion des langues nationales et l'instruction civique dans les collectivités.

Dans l'enseignement préscolaire, qui reste un luxe insolent pour nombre de communautés, notamment des campagnes, l'initiation démarre en langues du milieu. Mais même ici, le bamanankan supplante les langues locales s'imposant par son dynamisme.

2.5.1.3. Principes fondateurs du document de politique linguistique du Mali : le multilinguisme convivial

Le Mali est l'un des rares pays de la sous-région ouest-africaine à disposer d'un document de politique linguistique. Ce projet de loi, un travail de réflexion d'une équipe pluridisciplinaire ayant associé spécialistes de la langue et experts de divers secteurs du développement, a été adopté en Conseil des ministres après cinq ans d'intenses tractations en septembre 2016.

L'élaboration d'un document de politique linguistique du Mali se justifie par la nécessité de corriger les insuffisances que comportaient les textes antérieurs adoptés par l'Etat malien en vue de la promotion des langues nationales. L'objectif du projet de loi adopté par le Conseil des ministres, c'est-à-dire, promotion et d'officialisation des langues nationales, semble cependant diviser des pans de la société malienne.

D'aucuns estiment qu'il est trop tôt d'y aller alors qu'à l'issue de la Conférence d'Entente Nationale, tenue à Bamako une année plus tard, en mars 2017, reconnaissant et dénonçant « une inégalité de statut des langues nationales » et *« une inégale promotion des différentes cultures dans les médias nationaux, notamment à la radiotélévision nationale les propose l'arabe comme seconde langue étrangère de scolarisation »*[35] *« reconnaitre la langue arabe comme matière et véhicule de l'enseignement.* [36]*»*

Les tentatives de relecture de la Loi fondamentale qui ont suivi ont rejeté l'officialisation de toutes les langues nationales, renvoyant la Commission Education de l'Assemblée Nationale à de nouvelles séances d'écoutes des acteurs afin de parvenir à une solution consensuelle[37].

Les efforts jusque-là consentis n'ont pas permis de conférer aux langues nationales un statut officiel dans le cadre des actions de développement du pays et de la décentralisation. Aussi, le document de politique linguistique qui vient d'être élaboré vise à :

> « assurer un véritable développement endogène au niveau de toutes les couches sociales en utilisant les langues nationales comme médium de communication et outil de travail dans toutes les sphères de la vie publique et ce en partenariat avec la langue française. » (p.13)

[35]Synthèse des travaux du groupe : UNITE NATIONALE. P.4
[36]Synthèse des travaux du groupe : UNITE NATIONALE. P.7
[37] Interview du président de la commission Education et Culture de l'Assemblée Nationale, Siaka Sangaré, avril 2017

Il *« reconnaît toutes langues maliennes comme officielles. »* (p.38).

Dans la mise en œuvre efficiente de ce document, les actions entreprises depuis 1962 par l'Etat sur les plans législatif, institutionnel, éducatif, économique, culturel et technologique vont être capitalisés.

L'élaboration de ce document est également une exigence de l'Union Africaine qui, à l'issue de sa sixième session ordinaire du 24 janvier 2006, tenue à Khartoum au Soudan, a engagé les pays membres de l'union, par la ratification de la Charte de renaissance culturelle africaine[38], à renforcer le statut des langues africaines par l'élaboration de politiques linguistiques plus adaptées :

> **« Article 18**
>
> Les Etats africains reconnaissent la nécessité de développer les langues africaines afin d'assurer leur promotion culturelle et accélérer leur développement économique et social. A cette fin, les Etats africains s'attacheront à élaborer et mettre en œuvre des politiques linguistiques nationales appropriées.
>
> **Article 19**
>
> Les Etats africains devront préparer et mettre en œuvre les réformes nécessaires pour l'introduction des langues africaines dans les cursus d'éducation. A cette fin, chaque Etat devra élargir l'utilisation des langues africaines en tenant compte des impératifs de la cohésion sociale, du progrès technologique et de l'intégration régionale et africaine. »

L'élaboration du nouveau document de politique linguistique a fait l'objet de travaux préalables dont la conférence nationale sur le projet de document de politique linguistique. Cette rencontre a eu lieu à Bamako du 6 au 8 décembre 2011 et a vu la participation d'experts nationaux et internationaux, d'acteurs politiques étatiques et des collectivités et des partenaires de l'école malienne. Plusieurs communications sur la nécessité d'élaborer un document de politique linguistique claire ont marqué cette rencontre.

Les propositions formulées par les participants et l'analyse des réalités du terrain ont permis la rédaction d'un document de politique linguistique de 75 pages dont 15 pages annexes et qui se fonde sur sept principes (Ministère de l'Education Nationale, 2014: 39-40). Il définit les concepts de base, présente le contexte et justifie l'opportunité de la démarche et comprend en outre les orientations, objectifs et stratégies à adopter pour la mise en œuvre effective du document.

La loi fixe les modalités de promotion et d'officialisation des langues nationales, prévoit que l'Etat assurera la promotion des langues nationales dans le cadre de la sauvegarde et du développement du patrimoine linguistique et de la diversité culturelle et reconnaît aux collectivités territoriales et aux citoyens le droit de promouvoir les treize langues nationales. Il

[38] Charter for African Cultural Renaissance | African Union (au.int) consulté le 27/11/16

consacre l'égalité de traitement entre les langues nationales. Un Médiateur de la Politique Linguistique chargé de contribuer à la promotion équitable des langues nationales et à leur utilisation dans les administrations publiques et privées devrait être nommé.

Le principe fondateur de ce document de politique linguistique est qu'il prône un multilinguisme convivial :

> « Le multilinguisme convivial est une approche stratégique de gestion du plurilinguisme linguistique africain prenant en compte à la fois le principe d'équité des langues et le principe de réalité des différentes fonctions assumées par celles-ci. Cette approche s'articule avec la décentralisation et l'intégration africaine et a comme matrice une langue identitaire, une langue véhiculaire et une langue de communication internationale. Elle prône la convivialité des langues et la "délégation de souveraineté linguistique" par la pratique du principe de solidarité entre les niveaux local, régional, national et africain. » (Ministère de l'Education Nationale, 2014 : 8)

L'ambitieuse décision d'officialiser toutes les langues nationales du Mali (selon le principe de personnalité) aux côtés du français est en réalité une autre façon d'entériner de fait le modèle par défaut de gestion du plurilinguisme, qui continuera de privilégier des langues dominantes au détriment des langues minoritaires. En outre, le Mali va devenir un cas à unique au monde.

Le fossé entre les deux types de langues ne fera que se creuser et il va se poser un poser problème quand il s'agira de généraliser l'enseignement bi-plurilingue. Dans le contexte malien marqué par un multilinguisme, certes modéré à l'échelle nationale, le manque de moyens financiers et donc, l'autofinancement mèneront à un pilotage à vue.

Chapitre III : Modèles d'enseignement bi-plurilingue

Ce chapitre met en perspective les principaux modèles d'enseignement bi-plurilingue expérimentés dans le système éducatif malien ou qui l'ont fortement influencé en partant des notions théoriques clés qui sous-tendent l'éducation bi-plurilingue.

1. Quelques considérations théoriques

Le développement des études sur l'acquisition des langues est relativement récent en linguistique appliquée. Dès le début des années 1960, les travaux du linguiste britannique Pit Corder (1918-1990) vont s'orienter vers l'acqusition du langage en contexte scolaire avec comme principal axe de recherche l'analyse des erreurs et l'interlangue des apprenants (Corder, 1967, 1971, 1975, 1980c, 1980a, 1980b). Sa collaboration avec des psycholinguistes comme Rémy Porquier, Clive Perdue et Colette Noyau marquera un tournant dans le développement de ce champ disciplinaire émergent avec la parution du 57ème numéro de la revue *Langages* (1980) qui ouvre la voie à de nouvelles perspectives.

Quelques années plus tard, le linguiste allemand Wolfgang Klein publiera en 1984 un ouvrage important sur l'acquisition des langues étrangères. L'ouvrage, épuisé, sera réédité avec une traduction française de Noyau (Klein, 1989). L'acquisition du langage ne se résumera plus aux principales étapes de l'acquisition d'une langue maternelle et au monolinguisme (Kail, 2015).

1.1. Essai de définitions des notions de bilinguisme et de plurilinguisme

Il est complexe, comme le note Kail (2015: 8-9) et difficile de définir les mots de bilinguisme ou de plurilinguisme, qui ne sauraient se résumer à la maîtrise de deux ou de plusieurs langues par un individu ou à être réduits à être les modalisations alternatives de diglossie et de multilinguisme qui, eux s'appliquent à la société, à l'espace géographique habité par des sujets parlants.

Le bilinguisme peut à la fois signifier la capacité d'une personne à s'exprimer couramment dans deux langues (ou variétés linguistiques) que Kail (2015) appelle *« connaissance native »* ou le fait simplement de pouvoir se « débrouiller » dans l'une des deux langues qu'on est censé maîtriser. C'est le cas des bilingues passifs que Grosjean (1989, cité par Kail, 2015 : 9) nomme *« bilingues dormants »*.

En effet, *« le bilingue n'est pas deux monolingues dans le même cerveau. »* (Grosjean,1989, cité par Kail, 2015 : 7). Il s'agit plutôt de la capacité pour un individu de pouvoir s'exprimer (ou de comprendre) deux langues. La maîtrise des deux langues peut être proche celle d'un locuteur natif car l'apprentissage est simultané et précoce et favorisé par

l'environnement familial ou la communauté d'origine ou elle peut être plutôt soustractive ; dans lequel cas, l'enfant ou le sujet parlant est confronté à un abandon progressif de l'une des langues acquises du fait d'une migration précoce ou d'une faible exposition à la langue seconde apprise en contexte scolaire.

L'appropriation d'une langue étrangère en contexte scolaire en plus de la première langue acquise en situation naturelle obéit à un mécanisme et un certain nombre de conditions tels que l'âge, le facteur santé et l'environnement. Les recherches dans le domaine des neurosciences appliquées à l'apprentissage des langues proposent des pistes réflexions pour améliorer le processus d'acquisition motivée des langues. Les principales études sont unanimes sur le fait que plus tôt l'apprenant est exposé à une langue, plus vite et facilement, il l'acquiert.

1.1.1. Période critique pour apprendre une langue ?

Selon certains psycholinguistes (Penfield et Roberts, 1963, cité par Gaonac'h, 2015: 9-10) : *« le cerveau humain devient progressivement raide et rigide après l'âge de neuf ans. » « Il existe une horloge biologique aussi bien pour le cerveau que pour les glandes de l'enfant. »* Au-delà de cet âge, la conscience métalinguistique, que Piaget (1974b/1978, cité par Stoltz, 2018) appelle *« a conscious theory »* s'installe chez l'apprenant et le mode d'appropriation naturelle devient plus difficile.

Le psychologue français Gaonac'h (2015), sans s'y reclamer, explique la notion de d'« âge critique » ou de « période critique » (empruntée à l'embryologie et à l'éthologie) comme celle durant laquelle le cerveau humain se rend disponible pour certaines formes d'apprentissage. Quand cet âge ou cette période, qui peut varier selon les personnes, passe, le cortex cérébral se plastifie et les langues (comme de l'eau) ne peuvent plus être absorbées par le cerveau (comparable à une éponge).

D'autres travaux, s'appuyant sur des données empiriques mais aussi, depuis les années 2000, avec le progrès des neurosciences, contredisent cependant cette notion d'âge critique (Singleton, 2003) et de plasticité cérébrale et qui permettent l'apprentissage tout au long de la vie (Noyau, 2014a, 2014b, 2014c, Noyau & Onguene Essono, 2014).

Pour Singleton (2003 : 5), dont l'étude porte sur le facteur âge et l'acquisition d'une L2 :

> « la réduction de la capacité à apprendre une L2, qui semble être en corrélation avec l'âge, varie énormément selon les individus, ce qui n'est guère conforme à l'hypothèse d'une période critique affectant l'ensemble de notre espèce ; et (ii) cette réduction semble être continue et linéaire, ce qui n'est pas non plus conforme avec l'interprétation habituelle de ce qu'est une période critique. »

Ces recherches se basent sur le fait que adultes ont la capacité de mobiliser des stratégies métalinguistiques différentes et des stratégies métacognitives que n'ont pas les enfants.

Mais, prévient Maurer (2007), le transfert des apprentissages ne va pas de soi. Pour pouvoir transférer, l'enfant doit avoir quelque chose à transférer. Ses acquis en langue première/maternelle doivent être suffisamment solides pour que le transfert puisse être possible en langue 2, généralement une langue-cible en ne perdant pas de vue que chaque langue a un système qui lui est propre et qu'une langue maternelle/première ne s'apprend pas comme une langue seconde ou étrangère.

Pour Maurer (2007 : 147) :

> « Il est trop facile de prétendre qu'une fois la langue maternelle « bien installée » (mais à quel degré au juste faut-il parvenir en la matière ?), l'apprentissage de la langue 2 irait de soi pour peu qu'on offre à l'apprenant les conditions lui permettant de refaire en L2 le même chemin qu'en L1. »

Il propose (Maurer, 2007 : 142-143), pour surmonter ces difficultés liées à l'articulation entre les deux langues quatre principes fondateurs de la didactique intégrée langues africaines-français et sur lesquelles s'appuiera plus tard l'initiative Elan-Afrique dans le cadre d'un partenariat entre les langues nationales et la langue française. Il s'agit de :

> - reconnaître l'importance de la L1, comme (a) système linguistique source, (b) déterminant des stratégies d'apprentissage particulières, (c) dans des modes de communication socialement déterminés ;
> - reconnaître l'importance de la L2, comme (a) système linguistique cible, (b) répondant à des besoins langagiers liés aux usages sociaux du français (parmi lesquels les usages scolaires), (c) langue marquée par une forte tradition d'enseignement grammatical ayant développé un métalangage ;
> - articuler les compétences acquises en L1 et celles visées en L2 ; pour y parvenir, sortir de l'illusion « naturaliste » communicative supposant que l'emploi suffit à l'apprentissage et faire une large place à des activités de type métalinguistique qui pensent « l'entre-langues » ;
> - articuler dans les deux langues les compétences linguistiques de niveau 1 (pour faire vite : grammaire de phrase, phonétique, développement du lexique) et les compétences de niveau 2, plus communicatives et textuelles. »

Dans Maurer & Puren (2019), Maurer développera ces quatre principes sous le concept de méthodologie plurilingue intégrée.

Les recherches en didactique des langues s'intéressent également aux différentes étapes de l'acquisition d'une langue comme la façon dont le cerveau humain traite l'information et à question de l'interlangue.

1.1.2. L'interlangue

L'interlangue (Selinker, 1972) que Corder nomme aussi dialecte idiosyncratique (Stephen Pit Corder, 1980a)est définie par (Besse & Porquier, 1984: 216) comme :

> « la connaissance et l'utilisation non-natives d'une langue quelconque par un sujet non-natif et non-équilingue, c'est-à-dire un système autre que celui de la langue cible mais qui, à quelque stade d'apprentissage qu'on l'appréhende, en comporte certaines composantes ».

L'interlangue est *« une langue de l'apprenant, un système approximatif de communication, une compétence transitoire ou encore une grammaire intériorisée »* (idem). Une langue intermédiaire développée de façon individuelle par un apprenant d'une langue étrangère qui aspire à atteindre le même niveau de compétences langagières qu'un locuteur natif de la langue-cible.

Cet entre-deux-langues diffère d'un apprenant à un autre et est évolutif. Il comporte des traces de la langue-source, celle de l'apprenant et induit des étapes dont la résolution d'erreurs (Corder, 1980a) constitue un baromètre.

2. Modèles d'enseignement bi-plurilingue

L'enseignement bilingue-plurilingue est, de nos jours, le type de programme le plus développé à travers le monde. En même temps que s'est développé l'enseignement bi-plurilingue, selon le pays et les contextes politico-sociolinguistiques, des modèles se sont mis en place.

Les programmes d'enseignement bilingue désignent l'emploi d'une seconde langue comme médium d'enseignement des disciplines non linguistiques (DNL). Ils se sont surtout développés à travers le programme EMILE (enseignement d'une matière intégrée aux langues étrangères) du Conseil Européen pour les Langues et ne sont pas élitistes.

Il existe plusieurs modèles d'enseignement bilingue. Mackey (1970) en distingue quatre-vingt-dix. Ce nombre ne prendrait pas pourtant pas en compte toutes les typologies d'éducation bilingue. (Beardsmore, 2000), se basant sur les typologies d'éducation bilingue à travers les pays de l'Union Européenne, Singapour et le Canada, dénombre un total de neuf modèles d'enseignement bilingue qu'il estime importants et dont voici le tableau synoptique.

Spécialiste de l'enseignement bi-plurilingue en contexte africain, Bruno Maurer (2007 : 126-129), partant des travaux de Hamers et Blanc (1983), distingue six modèles d'enseignement bilingue. Ces modèles d'enseignement bi-plurilingue rejoignent un peu ceux cités par Baetens Beardsmore, mais excluent les modèles élitistes (trilingue, modulaire, immersion précoce, etc.).

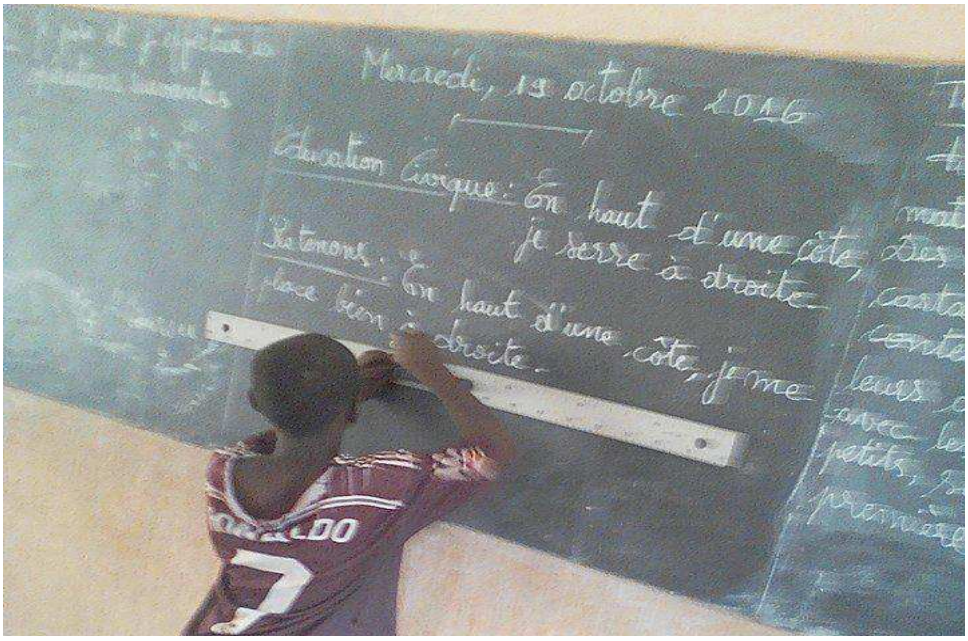
2.1. Le modèle de submersion ou d'assimilation linguistique

Le modèle d'éducation bilingue de submersion est défini par Hamers et Blanc (1983, cité par Maurer, 2007 : 126), comme :

> « la scolarisation d'un élève par une intervention pédagogique utilisant une autre langue que la langue maternelle ; cette scolarisation est généralement organisée pour les locuteurs natifs de cette autre langue et de ce fait ne tient pas compte de la langue maternelle de l'élève. »

La submersion linguistique est un modèle d'éducation à cheval entre le bilinguisme et le monolinguisme. Il s'est particulièrement développé en période coloniale et était destiné aux élèves indigènes. Le programme n'emploie en réalité qu'une seule langue à l'école, reléguant à la sphère privée la langue de la majorité, qui jouit d'un statut moins élevé que la langue officielle, langue héritée de la colonisation et dont l'enseignant est généralement le seul vrai locuteur (avec la norme exogène que cela implique bien sûr).

Image 3. Un élève en classe de submersion à l'école de Endé-Ouo



Ce modèle est également adopté dans les pays développés de tradition migratoire pour scolariser les enfants issus de l'immigration ou des minorités auxquelles peu de droits sont reconnus quant à l'usage de leur langue. Ici, très rarement, l'enseignant est locuteur des apprenants auxquels le programme est destiné. D'où l'appellation d'assimilation linguistique dont le but ultime est d'amener les apprenants à pratiquer la langue dominante (officielle) et la langue maternelle ou première ne remplira que les fonctions de langue de la masse populaire. C'est un mode de gestion du plurilinguisme par défaut (Maurer, 2007 : 126).

Selon les théoriciens de ce modèle, plus tôt l'apprenant entre en contact avec la langue d'acquisition du savoir scientifique (officielle) et continue sa scolarité dans cette même langue, plus facile il lui sera d'acquérir cette langue. Ils estiment aussi qu'un emploi de la langue maternelle de l'apprenant, même temporaire, comme dans les programmes de bilinguisme de sortie précoce, freiner le développement cognitif de l'apprenant. (Beardsmore, 2000).

Le modèle reste de loin le plus répandu dans les pays d'Afrique à programmes monolingues, y compris au Mali où cependant quelques écoles pratiquent le curriculum bilingue.

2.2. Le modèle de ségrégation ou le maintien dans la langue minorée

Le modèle de ségrégation est un modèle d'éducation bilingue par défaut comme le modèle de submersion (Maurer, 2007 : 127). La différence entre les deux réside dans le fait que dans les programmes de ségrégation, la scolarisation des populations en situation minoritaire se fait intégralement dans leur langue, mais il leur est nié la possibilité d'apprendre la langue dominante. D'où le maintien dans les langues minorées. La finalité est de reproduire les rapports sociaux et interethniques. L'Afrique du Sud de la période apartheid était pionnière dans le développement de ce type de programme qui a tout de même le mérite d'avoir permis de promouvoir l'enseignement dans les langues africaines.

2.3. Le modèle d'abri linguistique ou la consolidation de la L1 de l'enfant avec une ouverture sur la seconde langue dominante

Le modèle d'abri linguistique ou de consolidation de la langue première est un aussi un modèle d'éducation monolingue. La différence avec les programmes de submersion et de ségrégation est qu'ici, la langue de l'enfant, même minoritaire, est valorisée, dans la mesure où l'enseignement dans sa langue pendant les premières années de la scolarité, ou même pendant toute la durée de la scolarité, la langue majoritaire étant enseignée comme simple matière.

Parmi les formes les plus courantes de ce modèle d'éducation bilingue, il faut noter les écoles bretonnes (Diwan) et occitanes (Calendreta) dont l'objectif est de sauver ces langues menacées de disparition en permettant ainsi leur transmission intergénérationnelle. (Baetens Beardsmore, 2000).

2.4. Le modèle d'immersion ou le bilinguisme à visée utilitariste

Il existe plusieurs modèles d'immersion. Mais ici, il va être question du programme d'immersion précoce que définit Tove Skutnabb-Kangas (2000) *:*

> Un modèle d'immersion (qu'on pourrait aussi appeler « nage ou coule ») est un programme où les enfants de langue minoritaire, dont la langue a un statut peu élevé, sont obligés d'accepter d'être instruits dans une langue étrangère majoritaire/officielle de statut élevé, dans des classes où seuls quelques-uns d'entre eux maîtrisent la langue d'enseignement, où l'enseignant ne comprend pas la langue maternelle des enfants minoritaires et où la langue majoritaire représente une menace pour la langue maternelle (LM) des enfants minoritaires, laquelle court le risque d'être évincée ou supplantée (la LM ne se développe pas parce qu'on interdit aux enfants de l'utiliser ou bien parce que ceux-ci sont amenés à en avoir honte) ; une situation d'apprentissage linguistique soustractif. Skutnabb-Kangas (2000 cité par Lezouret et Chatry-Komarek 2007 : 54).

Comme le décrit Maurer (2007 :127), le modèle d'immersion à visée utilitariste met l'enfant dans une situation où il est exposé massivement à une langue étrangère et dans laquelle il est incité à se servir de cette langue.

Dans ce type de programme, le maître est souvent le seul à maîtriser la langue officielle. Il est peu formé à la didactique des langues en contexte bi-plurilingue et les apprenants, qui ne comprennent pas la langue cible, n'interviennent pas en classe par crainte. Une insécurité linguistique dont Birgit Brock-Utne et Hassana Alidou rendent compte dans « Élèves actifs : apprentissage dans une langue connue », après avoir observé le comportement d'élèves tanzaniens de langue maternelle kiswahili dans un cours d'anglais.

> « Les élèves de cette classe où les cours sont dispensés en anglais restent silencieux, graves et semblent avoir peur. Ils essaient de deviner les réponses que l'enseignante veut entendre. L'élève qui a proposé la réponse « oiseau » lorsque l'enseignante a demandé un exemple de poisson n'a soit pas compris le mot poisson ou le mot oiseau, soit aucun des deux.
>
> Il a essayé de trouver dans son cahier une réponse qui lui aurait permis de s'asseoir au lieu de rester debout en guise de punition. On peut se demander ce que les élèves apprennent dans ce cours et ce qu'ils en retirent. Ils apprennent à obéir, à rester calmes. Ils apprennent que s'ils ne donnent pas à l'enseignant la réponse voulue, ils sont punis. Ils apprennent à mémoriser. Ils apprennent les stratégies de survie comme le fait de jeter un œil sur leur cahier pour y trouver une réponse alors même que c'est interdit. Certains plongent dans l'apathie et deviennent indifférents. » (Alidou & Brock-Utne, 2011: 200)

Le but du modèle n'est pas de promouvoir le bilinguisme soustractif chez l'élève au profit de la langue seconde. Il s'agit au contraire de lui permettre d'acquérir, en plus de sa langue maternelle, une seconde langue dont on estime que l'apprentissage favorisera sa réussite sociale. Le programme, dont l'accès est volontaire, est très développé au Canada, chez les francophones, soucieux de doter leurs enfants des meilleures chances de réussite.

2.5. Le modèle de transition ou le développement des compétences dans la langue seconde seulement

Les modèles de transition sont les programmes d'éducation bilingues les plus courants en Afrique. Selon Maurer (2007 :128) le modèle de transition utilise la langue première de l'apprenant comme tremplin pour l'acquisition de la langue majoritaire.

> « Dans le modèle de transition, la langue de l'enfant a une place, son emploi étant autorisé ou même prévu dans le contexte scolaire ; si l'on parle de transition, c'est en relation avec le fait que la langue de l'enfant (sociolinguistiquement en position de langue dominée) joue pendant les premiers temps le rôle de langue de scolarisation, le temps nécessaire à ce que les compétences de l'élève en L2 (statutairement dominante) soient suffisantes pour qu'il puisse suivre l'enseignement dans cette langue. La L1 joue alors un rôle de « tremplin », destiné à passer le relai au bout d'un nombre variable d'années, généralement à partir de la troisième année de scolarisation. »

Tove Skutnabb-Kangas (2000 cité par Lezouret et Chatry-Komarek, 2007 : 59) en donne une définition plutôt virulente. Elle explique que ce type de programme n'utilise la langue maternelle de l'enfant que comme si elle n'avait pas de valeur intrinsèque, mais

uniquement une valeur instrumentale. Elle distingue cependant deux modèles d'éducation bilingue de transition : le modèle de transition de sortie précoce et le modèle de transition de sortie tardive.

> « Dans les programmes de transition de sortie précoce, les enfants passent à l'emploi de la langue majoritaire dès qu'ils peuvent quelque peu fonctionner dans cette langue oralement, dans la plupart des cas après deux, ou tout au plus trois ans.
>
> Dans les programmes de transition de sortie tardive, on leur permet de continuer quelque peu leur éducation, parfois jusqu'à la moitié du temps d'enseignement, dans leur langue maternelle jusqu'en classe de CM (5è année ou 6è année du primaire) ; parfois, on leur enseigne leur langue maternelle même au-delà. » (Skutnabb-Kangas, 2000).

Les recherches jusqu'ici menées sont en faveur du modèle de transition de sortie tardive, que Skutnabb-Kangas (2000) appelle de bilinguisme additif, mais qui semble convaincre peu de pays, certainement pour des considérations économiques.

Aux Etats-Unis, des recherches menées parmi des étudiants immigrés ont démontré qu'il leur faut environ 2 ans pour acquérir les habilités correspondant à leur tranche d'âge et requises pour la communication en langue étrangère, mais 6 à 8 ans pour acquérir les habiletés académiques requises pour apprendre efficacement dans cette langue. (Cummins, 1994 : cité par Lezouret et Chatry-Komarek, 2007 : 62-63).

La même étude établit qu'il faut environ douze ans pour maîtriser sa langue maternelle. Soit au moins 6 ans d'apprentissage pour permettre de bons résultats dans la langue étrangère (Dutcher, 1995, cité par Lezouret et Chatry-Komareck, 2007 : 63). Dans le cas de l'Afrique, les experts comme Heugh (2011), conseillent clairement le modèle de transition de sortie tardive qui maintient la LM pendant de six à huit ans, tout en introduisant la langue internationale de grande diffusion (LIGD).

Le Mali, à l'instar de la plupart des pays d'Afrique qui ont adopté des programmes d'éducation bilingues, évoluait jusqu'il y a quelques années sous le modèle de transition de sortie précoce. Il est passé depuis 2011 à un modèle de sortie tardive. Son modèle de sortie de la langue de transition (LN) pour une scolarité exclusive en langue cible (statutairement dominante) est retardée jusqu'en sixième année.

Le français est introduit dès la deuxième année de scolarisation tant à l'oral qu'à l'écrit. La langue nationale est médium et objet d'enseignement (matière) alors que la langue française est seulement objet d'enseignement[39].

[39] Curriculum de l'enseignement fondamental, niveau 1. 2011.

Dans une considération plus globale, on pourrait bien parler de bilinguisme consécutif. L'enfant apprend d'abord les bases de la communication et de l'écriture dans une langue nationale (censée être sa langue maternelle) avant d'entrer en contact avec la langue seconde (ou de scolarisation) par transfert des compétences acquises en langue 1 vers la langue 2. Dans la seconde partie de ce travail, il va être question des volumes horaires, des difficultés d'ordre méthodologique et des propositions pour améliorer les résultats des apprenants.

2.6. Le modèle de maintien ou le bilinguisme complet

Selon E. Gfeller (2000, cité par Maurer, 2007 : 129) :

> « …les modèles de maintien reconnaissent à l'individu le droit de conserver sa langue d'origine à côté de la langue de la majorité ou de l'Etat (…). L'école, qui prend en considération ces besoins de communication ou de culture prépare l'enfant à vivre les deux cultures, à garder son identité et à s'intégrer dans une autre culture ». Le programme de maintien qui prône le bilinguisme complet est un modèle qui « utilise à la fois une langue minoritaire et une langue majoritaire pendant toute la durée de l'éducation de la minorité linguistique. » (Garcia, 1997, cité par Maurer 2007 : 129).

Skattum (1997) le qualifie de de bilinguisme « utopique », tant il vise le développement harmonieux de compétences égales dans les deux langues, sans recul ni dévalorisation de la langue 1, au-delà des compétences linguistiques, l'enfant tirerait un profit d'ordre cognitif bénéfique à l'ensemble de sa scolarité. (Maurer, 2007 : 129).

Chapitre IV : Etat des lieux de l'enseignement des langues

Le Mali fait figure de pays pilote matière d'enseignement des langues nationales dans l'éducation formelle depuis la fin des années 1960 ; dès donc les premières heures des indépendances africaines.

Parallèlement, des innovations et méthodes pédagogiques ont été expérimentées pour améliorer le niveau des apprenants. Le constat est mitigé un demi-siècle après. Que faut-il retenir alors de l'enseignement formel, que doit-on retenir de l'expérience malienne de l'enseignement des langues nationales ?

1. De la formation initiale et continue des enseignants de l'éducation nationale

La formation initiale *diplomante* des enseignants au Mali se fait à quatre niveaux et selon les ordres d'enseignement : l'Ecole Normale Supérieure (ENSup), l'Ecole Normale d'Enseignement Technique et Professionnel (ENETP) pour la formation initiale des enseignants des enseignants du secondaire. Les Instituts de formation des maîtres (IFM, ayant remplacé les ENSEC et IPEG) et les Ecoles de Formation des Educatrices du Préscolaire (EFEP) et l'Institut National de la Jeunesse et des Sports.

Les écoles d'arts comme l'Institut National des Arts (INA) et le Conservatoire des Arts et Métiers Multimédias Balla Fasséké Kouyaté interviennent dans la formation des professeurs d'arts (dessin, musique, danse et arts dramatiques, etc.) pour les niveaux fondamental (1 et 2) et secondaire.

1.1. L'Ecole Normale Supérieure (ENSup)

Pionnière dans la formation professionnelle des enseignants du secondaire, l'ENSup a été créée en 1961 par Décret N°121/PG-RM et ouvre ses portes en 1963. Elle compte deux filières principales consacrées à la formation des Professeurs d'Enseignement Fondamentale (des professionnels appelés à intervenir comme spécialistes de formation dans les écoles de formation des maîtres et des monitrices du préscolaire et comme inspecteurs de l'éducation de base) et Professeurs d'Enseignement Secondaire (intervenant dans les lycées, écoles normales et secondaire technique) dans les spécialités comme les langues et les lettres (français, linguistique, langue nationale, anglais, arabe, allemand, russe), les sciences et techniques (maths, physique et chimie, sciences de la vie et de la terre) et sciences humaines et sociales (histoire et géographie, philosophie, psychopédagogie, sociologie et formation).

L'ENSup forme aussi des administrateurs scolaires et assure la formation continue des professionnels de l'éducation nationale (Cissé et Maïga, 2007).

1.2. L'Ecole Normale d'Enseignement Technique et Professionnel (ENETP)

Créée suivant l'ordonnance N°10-32/P-RM du 04 août 2010 et ratifiée par la Loi N°2011-042 du 15 juillet 2011, a pour missions principales la formation initiale des professeurs d'enseignement technique et professionnel et la formation et le perfectionnement des personnels d'encadrement de l'enseignement technique et professionnel. Elle compte cinq filières de formation en première année qui se scindent en options en troisième année. Il s'agit de bureautique communication, la comptabilité et gestion, le génie civil, le génie industriel et les mines.

1.3. Les Instituts de formation des maîtres (IFM) et l'Ecole de Formation des Educatrices du Préscolaire (EFEP)

Créés conformément à l'esprit du PRODEC suivant par le décret n° 529/P-RM du 26 octobre 2000, sont nés de la fusion des Instituts Pédagogiques Généraux (enseignement fondamental 1) et des Ecoles Normales Secondaires (ENSEC), les IFM sont chargés de la formation des maîtres des premier et second cycles de l'enseignement fondamental. La durée de formation est de quatre ans pour les titulaires du DEF et de deux ans pour les bacheliers. Le recrutement se fait sur concours.

La formation initiale des éducatrices du préscolaire est assurée par l'Ecole de Formation des Educatrices du Préscolaire (EFEP), *créée en 1979. L'EFEP n'est présente qu'à Bamako sur deux sites dont une annexe.*

1.4. La formation SARPE pour la reconversion des diplômés sans emploi

La stratégie alternative de recrutement du personnel Enseignant (SARPE) est un dispositif de formation accélérée, né au début des années 2000 et consistant à former diplômés des différentes écoles professionnelles mais aussi des filières universitaires n'ayant pas le profil nécessaire au métier d'enseignant pendant de courts stages de formation et de les utiliser comme enseignants contractuels.

Appuyée par le Canada à travers son agence de développement de la coopération (ACDI), *« la formation ne durait que dix (10) jours alors que dans d'autres localités elle pouvait atteindre vingt (20) jours au lieu des quatre-vingt (90) jours requis.* » (Samake, 2008 : 1).

En matière de formation continue, l'offre comprend 29 modules pour un total de 564 heures pour les enseignants devant intervenir au fondamental 1 et entre 14 et 18 modules de formation (entre 243 et 359 heures) pour les « Sarpiens » intervenant au second cycle du

fondamental (Touré, 2015). Les enseignants ainsi formés constituent la première catégorie des ayant-fait-fonction.

1.5. Les Académies et les Centres d'Animation Pédagogique

Les Académies d'Enseignement et les Centres d'Animation Pédagogique qu'elles couvrent sont de lieux de formation pratique d'enseignants par excellence assurée par les personnels spécialisés et ayant accumulé une grande expérience dans l'enseignement des disciplines dans lesquelles ils interviennent : ce sont des conseillers pédagogiques ou des responsables de sections.

La deuxième catégorie d'enseignants appelés des ayant-fait-fonction n'ayant aucun diplôme et déscolarisés précoces passent par ces lieux. Le manque de moyens mais aussi de ressources humaines qualifiées constituent des obstacles majeurs à la mise œuvre des programmes de formation pratique initiale des enseignants.

2. L'école malienne d'hier à aujourd'hui

Les innovations et méthodes pédagogiques sont généralement pensées pour, le mieux possible, répondre aux besoins de formation du système éducatif. C'est cette quête de l'excellence et la préservation du patrimoine linguistique, principal ciment de la culture d'un peuple, qui ont motivé l'introduction des langues nationales africaines dans le système éducatif classique au Mali.

Mais, depuis les premières utilisations des langues nationales dans l'enseignement formel, l'enseignement bilingue a pris d'autres formes, avec l'introduction à la fin des années 1980, de la méthodologie convergente puis de l'approche curriculaire par compétences, au début des années 2000.

Aux côtés de ces méthodes d'enseignement sont expérimentées des innovations pédagogiques mineures, adaptées à certains milieux et contextes, comme l'initiative Elan de l'OIF sur la promotion du partenariat linguistique par bi-plurilinguisme dans les écoles africaines subsahariennes ou le projet américain de l'USAID-SIRA.

Mais l'école classique en français pratiquait un type d'enseignement bilingue par défaut dans la mesure où le savoir était et continue d'être dispensé à des enfants allophones dans une langue qui n'était comprise et parlée que par l'instituteur, avec les lacunes que cela impliquait.

2.1. L'école dite classique

L'école classique désigne toute forme d'éducation formelle ne pratiquant pas officiellement, partiellement ou totalement, l'enseignement bilingue ou plurilingue. La seule langue de scolarisation dans ce type d'école est le français jusqu'à la fin du cycle primaire aussi

appelé « Fondamental 1 ». A partir du collège, connu sous le nom de « second cycle » ou « Fondamental 2 », l'anglais est introduit comme « Langue vivante 1 », obligatoire.

Au secondaire général ou au lycée (généraux et techniques), selon la disponibilité des enseignants, le russe, l'allemand, l'arabe, l'espagnol et même le chinois sont des langues vivantes 2 optionnelles.

Dans ce type de programme, qui reste de loin le plus courant, l'enseignant, qui peut être venu d'une communauté différente de celles de ses apprenants des milieux multilingues, est souvent le seul à connaître la langue cible. Le français ne se pratique que dans le domaine scolaire et cesse de l'être dès lors que les apprenants rejoignent le cercle familial. Le symbole ou le signal est quelquefois utilisé par les enseignants pour « accélérer le processus d'apprentissage de la langue française » (Boyer, 2016)

A l'école classique, le modèle transmissif d'enseignement reste de mise. Il s'agit davantage d'un modèle d'enseignement que d'enseignement-apprentissage. Le modèle transmissif est une forme classique d'enseignement très répandue et qui est héritée de la scolastique qui consiste à « faire cours » à des apprenants et où l'enseignant joue un rôle central.

Le modèle transmissif est conception de l'enseignement qui fait de l'enseignant le « monsieur qui sait/connaît » tout et qui inculque des connaissances à des élèves qui doivent l'écouter religieusement au risque d'une sanction allant jusqu'au châtiment corporel.

Le modèle transmissif considère le cerveau de l'apprenant comme totalement vide et qu'il vient à l'école pour suivre l'enseignant lui « bourrer le crane » comme on le dit souvent. L'autonomie et l'interaction entre apprenants et entre les apprenants et l'enseignant est absente.

L'évaluation vise, dans ce modèle, à mesurer les capacités de l'apprenant à restituer, à reproduire le plus fidèlement possible, « le rends-moi mes mots » ce qui lui a été enseigné, dictée par l'enseignant.

L'approche par compétences ou la pédagogie de l'intégration (Beacco, 2009; Roegiers, 2010), qui se veut constructiviste[40] voire socioconstructiviste et qui y est en vigueur au travers de la réforme curriculaire de 2005, n'a toujours pas réussi à supplanter la pédagogie par

[40] La conception malienne de l'APC, élaborée avec une équipe canadienne, est fondée sur les compétences "disciplinaires", "transversales", "de vie", comprenant une approche globale et intégrée de l'apprentissage, un décloisonnement des disciplines et leur regroupement en "domaines", un apprentissage basé sur la démarche de résolution de problèmes se fondant sur la liaison entre l'école et la vie pour donner du sens aux apprentissages scolaires. L'APC prétend aussi faire de la centration sur l'apprenant en faisant de lui l'acteur de son apprentissage et à réduire le rôle envahissant de l'enseignant, « relégué » à jouer les intermédiaires entre l'apprenant et le savoir.

objectifs[41], essentiellement transmissif du fait surtout de l'absence de formation initiale développant les compétences pour les nouveaux enseignants et du manque de formation continue pour les enseignants expérimentés, mais aussi hostiles à toute réforme qui les fait retourner à l'école.

2.1.1. Faiblesses de cette école

La volonté des dirigeants maliens de s'émanciper du système éducatif colonial, élitiste, n'a pas pris en compte la nécessité de repenser les méthodes d'enseignement qui y avaient cours et de les adapter aux contextes locaux. L'absence de structures indépendantes et fortes aux niveaux national et continental n'a pas favorisé l'émergence de méthodologies ou d'approches pédagogiques alternatives à celles dites importées ou d'inspiration occidentale comme celles des écoles constructivistes ou behavioristes.

Encore aujourd'hui, la principale méthodologie d'enseignement est celle dite de l'apprentissage par objectifs ou pédagogie par objectifs (PPO) alors même qu'au début des années 1990, la tendance a semblé être de la dépasser et de s'inscrire dans la mouvance de l'approche par compétences (APC), qui peine donc à convaincre les recherches en éducation.

2.2. Les classes de type Pédagogie Convergente

L'introduction de la méthodologie convergente dans l'enseignement formel intervient au début de l'année scolaire 1987/1988. Plus connue sous l'appellation de pédagogie convergente en ce que, plus que l'enseignement des langues, elle intervient aussi dans l'enseignement des disciplines non linguistiques (mathématiques, EPS, Enseignement ménager, etc.).

> « la méthodologie convergente qui est devenue pédagogie convergente AU MALI/// parce que euh ailleurs ça s'appliquait seulement à la langue/ à l'enseignement des langues/ AU MALI/ nous l'avons appliquée à toutes les disciplines. Et/ c'est pourquoi/plus qu'une méthodologie/ on s'est dit "bon/ c'est une pédagogie!"/ parce que ça permet la convergence culturelle/ c'est-à-dire/ entre le français et la langue nationale/ mais ça permettait aussi la convergence entre les disciplines qu'on appellerait INTEGRATION/ intégration des disciplines/ eeuuhh/ dans une classe de pédagogie convergente/ la méthodologie était utilisée pour l'enseignement des langues/ pour l'enseignement des sciences/ même des

[41] En vigueur dans les années 1980, les Objectifs Pédagogiques Opérationnels viennent mettre un terme à l'improvisation et au bricolage pédagogiques à l'école. Les syllabus qui étaient utilisés et qui n'assignaient pas de finalité précise à l'enseignant sont remplacés alors par les programmes où les objectifs assignés par enseignement sont clairement énoncés. L'introduction de l'approche par compétences au fondamental 1 (curriculum en 2005) et au secondaire (réforme curriculaire par l'APC en 2011) visait à aller vers le développement des compétences.

documents qui sont produits/ ont tenu compte de cet aspect/// donc tu peux retenir en mots-clés// pédagogie convergente/ méthodologie convergente c'est surtout une didactique/// » (Youssouf M. Haidara, février 2018)

Elle constitue le socle de l'approche curriculaire par compétences dans sa version malienne. Elle intervient comme un aboutissement de la première génération de l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement formel, qui a commencé à la rentrée scolaire 1979-1980 avec quatre écoles-pilotes des régions de Koulikoro et de Ségou. Elle concernait 11 des 13 langues nationales du Mali selon la progression suivante : bamanankan, fulfulde et songhay (1994), tamasheq, dogoso et soninké (1995), bomu et syenara (1998), bozo et mamara (2000) et khassonké (2001).

2.2.1. Essai de définition de la pédagogie convergente

Michel Wambach, membre du Centre international Centre International Audio-Visuel d'Etudes et de Recherches (CIAVER de Belgique), considéré comme le père fondateur du courant pédagogique dans les années 1980, définit la pédagogie convergente comme une méthode active d'apprentissage des langues. Elle est : *« construite et enrichie au cours de nombreuses expérimentations tant en Belgique qu'à l'étranger [et] se veut être une synthèse originale des courants modernes en psycholinguistique, sociolinguistique, psychopédagogique, anthropologie et neuropédagogie. »* (Wambach, 1995, cité par Traoré, 2001 : 6). *« Une ambition totalisante* », relève Bruno Maurer (2007 :16) en ce que ses concepteurs, des spécialistes de pédagogie, n'avaient pas délimité ses champs d'intervention.

Wambach s'en défendra dans un article aux allures de mise au point (Wambach, 2009: 176) et précise en guise de mise au point : *« la pédagogie convergente est une méthodologie de construction des connaissances […] qui se fixe comme premier objectif l'apprentissage de la langue maternelle (nationale). »* Estimant que la langue maternelle de l'apprenant :

> « favorise la mise en place des stratégies générales de construction des connaissances. En plus, la même méthodologie appliquée aux langues étrangères ainsi qu'aux sciences humaines et aux sciences de la nature conduit à l'élargissement des stratégies cognitives générales. » (Idem)

Le courant se fonde sur les théories d'apprentissage se réclamant à la fois du constructivisme et du cognitivisme. Grand défenseur de la méthode au Mali, Samba Traoré, un des nombreux disciples de Wambach et du CIAVER, définit la pédagogie convergente comme *« une approche novatrice d'apprentissage des langues dans des contextes bi- ou multilingues avec pour objectif de développer un bilinguisme fonctionnel chez l'apprenant. »* (Traoré, 2000 : 13).

2.2.2. Principes et objectifs de la pédagogie convergente

La méthodologie convergente dont l'objectif est de « surmonter » les insuffisances de premières expériences de l'utilisation des langues nationales débutées à la fin des années 1970 entendait faire des langues africaines des « tremplins » pour l'acquisition de la langue de scolarisation ou seconde (Maurer, 2007). Elle trouve son fondement dans la recommandation de l'UNESCO (1953) qui voudrait que la *« la meilleure langue d'instruction [soit] la langue maternelle de l'apprenant ».*

L'avènement de la méthodologie convergente visait à répondre à une demande longtemps exprimée par les acteurs de l'école malienne et les défenseurs des langues nationales.

Il s'agissait d'abord et surtout d'atteindre, certes avec des années de retard, un des principes de la réforme de 1962, celui qui consistait à promouvoir *« un enseignement tout à la fois de masse et de qualité »*. Il s'agissait en même temps de répondre aux désidératas des défenseurs des langues nationales. Chose qui va lourdement impacter l'objectif initial de la méthode qui est censée répondre à un problème méthodologique et donc, de qu'il était convenu de qualifier à juste titre *« la déperdition scolaire et la baisse du niveau des élèves en français »* (Ouane, 1995 : 131).

Conformément à ses principes fondateurs, la pédagogie convergente vise chez l'apprenant *« un bilinguisme fonctionnel convivial. »* Dans sa démarche, qui se veut être active, la méthode propose un programme bilingue où la langue maternelle est introduite dès la première année de scolarisation. Elle laisse progressivement place au français, appelé à prendre exclusivement le relais à l'issue de la sixième année du cursus scolaire. Elle met en avant l'acquisition des fonctions communicatives des langues chez les apprenants plutôt que le développement de la compétence linguistique, essentiel quand on sait que la méthode veut procéder par le transfert des compétences acquises en L1 vers la L2.

Selon les Académies d'Enseignement (AE) et les Centres d'Animation Pédagogique (CAP), la langue première peut varier. Ainsi, l'enseignement dans les deux langues se fait de la manière suivante :

Tableau 5. Répartition du volume horaire en classe à curriculum et par niveau

Niveaux	**LN**	**LS (Français)**
1ère année	100%	0%
2è année	75%	25%
3è et 4è années	50%	50%
5è et 6è années	25%	75%

Les défenseurs de la méthode mettent en avant des performances scolaires réalisées par les élèves des écoles expérimentales créées entre 1970 et 1979 pour une implémentation de l'enseignement en et dans les langues nationales par rapport aux écoles classiques. Ces villages-écoles expérimentales des régions de Koulikoro (Kossa et Njifina) et de Ségou (Banankoro et Zanbougou) ne présentent pas forcément les mêmes caractéristiques sociolinguistiques que le reste du territoire.

Egalement, les difficultés de transfert des compétences acquises dans la langue première des apprenants vers la langue d'acquisition du savoir ont été telles que de plus en plus de voix discordantes se sont élevées.

2.2.3. Limites de la pédagogie convergente :

Dans ses principes, la pédagogie convergente vise à atteindre un « bilinguisme fonctionnel » (Traoré, 2001) par le moyen du transfert des compétences acquises dans les langues premières (L1) au profit de la langue seconde (L2), la langue seconde étant le français. Certains linguistes maliens, à l'image de Emile Camara très[42] tôt, vont s'en démarquer sans avoir eu pour la majorité le courage de critiquer la méthode. Ils lui reprochent sa prétention de ne se servir des langues africaines que comme « simples tremplins. »

D'autres acteurs, qui ont milité pour l'introduction des langues nationales dans l'enseignement formel, y ont vu un recul. Ces objectifs manquent de pertinence scientifique et méthodologique et les porteurs du projet étaient restés dans la défense d'une pensée devenue dominante sans se fonder sur les arguments scientifiques qui ne manquent guère en s'appuyant également sur l'équipement des langues nationales vecteurs de l'enseignement et la production d'outils pédagogiques.

Les détracteurs de la méthode ne sont pas que les acteurs de l'école malienne. Parents d'élèves et partenaires de l'école malienne se montrent réticents. Sa généralisation butait sur le refus de certaines communautés linguistiques réticentes à l'idée que leurs enfants doivent apprendre dans les langues d'autres communautés ou dans les dialectes d'autres clans comme le cas du Pays dogon.

Universitaire et expert français détaché auprès du Ministère malien de l'Education entre 2003-2005, Bruno Maurer, qui ne connaissait pas vraiment la méthode avant son arrivée au Mali marque son étonnement face à ce qu'il qualifie d'*« 'emprise du courant appelé « pédagogie convergente sur [le] champ didactique ».*

[42] Entretien en marge de la Conférence Africaine des Humanités à Bamako en juillet 2017.

Même s'il adhère au principe d'une introduction précoce de la langue de l'apprenant, Maurer se dit surpris de voir que la méthode ne propose aucune progression linguistique alors qu'elle prétend développer les compétences langagières des apprenants dans ses fondements.

> « La pédagogie convergente ne propose aucune voie pour une convergence linguistique ; ses postulats la conduisent à proposer des activités hors de portée du niveau des élèves ; enfin le parti pris de convergence méthodologique l'amène à occulter totalement les différences sociolinguistiques et (inter)culturelles entre le français et les langues nationales » (Maurer, 2008: 48).

Durant son séjour au Mali, il va proposer que la didactique de la langue des apprenants soit pensée en fonction de celle de la langue seconde et non de façon parallèle comme le proposaient les théoriciens de la pédagogie convergente. Bruno Maurer (2007) proposait, en plus du développement des compétences langagières chez l'apprenant, d'adapter la didactique des langues nationales au contexte local et non comme celle d'une langue seconde ou étrangère.

Les embryons d'une didactique des langues maternelles/premières en contexte multilingue étaient déjà là mais ne se concrétiseront pas sur le continent où on est resté dans la production théorique sur le sujet.

Les difficultés financières de l'époque ne sont pas non plus pour arranger la situation. La formation initiale et/ou continue des enseignants du primaire, qui implique une maîtrise de la didactique du bi-plurilinguisme dans un contexte national où treize langues ont statut de langues nationales. Ainsi, après quasiment une décennie d'expérience, l'on ne comptait sur toute l'étendue du territoire que 109 écoles et sur les treize langues nationales, seules quatre étaient réellement introduites dans l'enseignement formel en 1994.

En 1997, deux nouvelles langues nationales (dɔgɔsɔ et soninké) ont rejoint les quatre première bamanankan, fulfulde, songhay, tamasheq) et la PC a été étendue à une trentaine de nouvelles écoles atteignant le nombre de 153 écoles soit 205 classes et 22 400 élèves. L'autre aspect et non des moindres, la formation des acteurs n'a concerné dans le même temps que 692 maîtres, 126 conseillers pédagogiques et 12 Inspecteurs de l'enseignement fondamental.

A ces difficultés auxquelles la PC n'a pas trouvé de solutions, il faut ajouter le problème de l'inexistence de ressources didactiques ainsi que d'un programme en termes de contenus clairement énoncés propre à l'enseignement bilingue. Il faut enfin souligner que l'avènement de cette méthode n'a pas été sans inconvénients sur les rapports entre les différentes communautés linguistiques du pays.

2.3. Le Curriculum bilingue ou l'approche curriculaire par compétences[43]

Le curriculum bilingue de l'enseignement fondamental ou approche curriculaire par compétences est une exigence du Programme décennal de développement de l'éducation (PRODEC). Le programme prône entre autres le passage à une pédagogie active et l'introduction concomitante des langues nationales aux côtés du français dans l'enseignement formel.

2.3.1. Définition

L'Approche curriculaire par compétences (A.P.C.) est une démarche globale et systémique dans les apprentissages. C'est une approche dans laquelle le développement des compétences est le principe organisateur de toutes les activités éducatives. Elle présente un double avantage : mettre l'élève au centre des activités d'enseignement/apprentissage et fournir aux maitres des approches, des méthodes et des outils adéquats pour infléchir leurs pratiques dans le sens d'une meilleure prise en compte des besoins des apprenants.

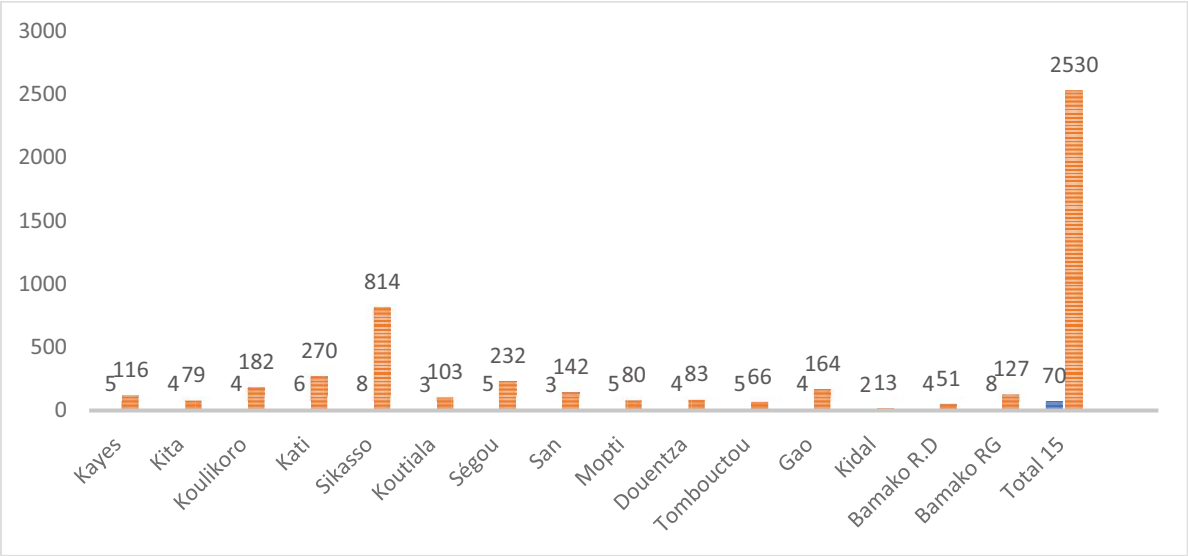
2.3.2. Principes et objectifs

Mieux articulé que la PC, le curriculum APC a débuté en 2002-2003 par une mise à l'essai qui a concerné quatre-vingt écoles : Kayes : 6 ; Koulikoro :20 ; Sikasso : 10 ; Ségou : 18 ; Mopti :4 ; Tombouctou :4 ; Gao :5 ; Kidal :2 ; Bamako Rive gauche :11. A partir de la rentrée 2005-2006, l'extension du curriculum va concerner les 15 académies (70 CAP) avec 2530 écoles. Ce nombre n'évoluera pas jusqu'en 2011 et à partir de cette date, le nombre d'écoles ayant abandonné le curriculum va crescendo.

Le curriculum bilingue vise trois types de compétences dans cinq domaines de formations que sont les domaines Langues et communication (LC), Mathématiques, Sciences et Technologie (SMT), Sciences humaines (SH), Arts et Développement de la Personne (DP). Les trois types de compétences visés par le curriculum sont « les compétences disciplinaires », les compétences transversales et les compétences de vie.

[43] Cette partie s'inspire du document « *Réformes et innovations pédagogiques au Mali* ». Synthèse du Ministère malien de l'Education mise à jour en juillet 2008.

Graphique 6. Nombre d'écoles à curriculum par Académie et par CAP



2.3.3. Limites du curriculum bilingue

Rédigé par une équipe mixte de consultants nationaux et internationaux appuyée par des personnes-ressources, fonctionnaires agents du Ministère de l'Education Nationale, le curriculum bilingue n'a pas réussi à s'imposer comme le modèle idéal tant attendu par les acteurs de l'école malienne.

Comme avec les autres innovations, le curriculum s'est illustré par des tares qui ont plombé son extension. Il s'agit, outre la formation et la gestion du personnel enseignants, de la non disponibilité des outils didactiques adaptés, de la faible instrumentation de certaines langues nationales, des difficultés d'articulation de la langue nationale et le français, de l'insuffisance d'enseignants locuteurs de certaines langues.

En plus de ces difficultés, il faut noter l'instabilité institutionnelle au Mali depuis le démarrage du curriculum en 2002, conjuguée avec le manque de volonté politique des différents ministres qui se sont succédé à la tête du département de l'Education Nationale.

Pour l'ancien Secrétaire général du Ministère de l'Education Nationale, Souleymane Goundiam, le Mali n'a pas su attendre le bon moment :

> « on est allé trop vite/// peut-être qu'on va y arriver plus tard// eeuuhh il y a les préalables qu'il faut respecter// former les enseignants/ les répartir/ en faire une bonne gestion/ mettre les Goundam outils pédagogiques à disposition// les guides pour le maître/ LES- les manuels pour les élèves/// donc c'est tout un environnement qu'il faut mettre en place et aller progressivement/// » (Souleymane Goundiam, Bamako, février 2018)

2.4. D'autres possibilités

Les initiatives locales ou régionales, soutenues par des organisations non gouvernementales évoluant dans le domaine de la protection des minorités linguistiques ou de la promotion des langues sans tradition scolaire (Maurer, 2013) ne sont pas des concurrents aux initiatives étatiques. ELAN, Sira et la SSAP que je vais ici présenter s'inscrivent dans cette mission d'assistance à la politique éducative du Mali.

2.4.1. Les écoles ELAN

L'initiative École et Langues Nationales en Afrique (ELAN-Afrique) est une initiative francophone, née en 2012. Elle est le fruit d'un partenariat entre trois agences francophones - Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) qui le pilote, l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) et l'Agence Française de Développement (AFD) et le Ministère Français des Affaires Etrangères (MAE) et douze pays de l'Afrique subsaharienne[44] dont le Mali. Le Partenariat Mondial pour l'Education (PME) aussi intervient dans son financement.

ELAN vise à promouvoir l'éducation bi-plurilingue dans ces pays dans un souci de partenariat linguistique. Ses principes sont définis grâce aux résultats de travaux de terrain menés par des équipes-pays de six systèmes éducatifs africains (Bénin, Burundi, Burkina Faso, Cameroun, Niger et Sénégal) et publiés deux ans plus tôt dans un document intitulé *Les langues de scolarisation en Afrique francophone: Enjeux et repères pour l'action* (Maurer, Dumont &Moussirou-Mouyama, 2010).

L'approche ELAN met l'accent sur *« l'apprentissage de la lecture et de l'écriture »* (Nocus et al., 2016: 6) mais aussi sur le calcul dans une ou des langues africaines qui constitue *« le socle sur lequel se construisent les autres apprentissages. »* (Nocus et al., 2016: 6)

Les théoriciens de l'approche affirment qu'*« un enfant qui sait lire et écrire* (dans sa langue maternelle ou dans une langue première africaine) *est ouvert à tous les autres savoirs. » (idem.*) Ce qui faciliterait aussi la poursuite de ses études en français et réduirait de façon conséquente le taux d'échec scolaire.

La phase 1 (2012-2015) de l'initiative a été consacrée à son ancrage institutionnel, à la conception d'outils, au plaidoyer, au choix didactique, aux méthodologies et aux dispositifs d'accompagnement. Plusieurs outils pédagogiques ont ainsi été produits par ELAN et consacrés essentiellement à la lecture-écriture, à la formation des formateurs.

[44] Mali, Niger, Sénégal, Burkina, Burundi, République Démocratique du Congo (RDC), Cameroun, Bénin, Côte D'ivoire, Guinée, Togo et Madagascar.

La phase 2 de l'initiative (2018-2022) a permis la mise en œuvre de l'approche ELAN de la lecture-écriture et des mathématiques pour tout le cycle primaire. Le programme s'est étendu progressivement plus de classes, de langues et de régions et intensifié ses interventions en matière de formation continue et initiale des enseignants avec l'IFADEM.

Au Mali, alors que le projet pilote ne prenait en compte qu'une seule langue le bamanankan, couvrant trois Académies d'Enseignement (Ségou, Bamako Rive Gauche et Rive Droite), la phase 2 de l'initiative (2018-2022) s'est étendue à deux nouvelles académies (Mopti et Gao) et à trois nouvelles langues nationales(songhay, le fulfulde et tamasheq). Les centres d'Animation Pédagogiques (CAP) sont chargés de la formation des maîtres.

Le nombre d'écoles où l'initiative ELAN est implantée est passé de 10 à 110 et le nombre de classes couvertes est passé de 110 à 560, auxquelles il faut ajouter les classes du niveau 2 (3^{ème}année) de l'aire SIRA que le Ministère de l'éducation nationale du Mali se charge d'accompagner.

ELAN et SIRA viennent exclusivement en appui à l'Etat malien dans la mise en œuvre de son curriculum bilingue. SIRA s'occupe des classes du niveau 1 exclusivement tandis que ELAN intervient pour prendre le relai de SIRA afin de faciliter la transition entre la langue nationale et la langue française dans le cadre du partenariat linguistique que l'OIF, à l'initiative d'ELAN, encourage.

Le programme s'attire ainsi la foudre de nombre de défenseurs des langues africaines, qui estiment qu'elle n'utilise ces langues que comme instrument pour faciliter l'acquisition de la seule langue française.

Les outils méthodologiques utilisés dans le cadre de cette thèse s'inspirent aussi de l'approche ELAN-Afrique dont une grille d'observation de classe élaborée par Maurer (2011a) et qui vise à *«observer les réalités didactiques* », de décrire ces réalités et de proposer un modèle didactique à même de contribuer à améliorer l'enseignement-apprentissage de la langue cible à partir d'une langue première par le moyen des transferts de compétences et d'apprentissage (Maurer, 2007; Noyau, 2014a, 2014b et 2016).

2.4.2. Projet SIRA

SIRA n'est ni une méthodologie d'enseignement des langues ni une méthode pédagogique. Il s'agit plutôt d'un projet visant à appuyer le gouvernement du Mali dans l'amélioration des résultats scolaires des apprenants dans les écoles publiques, communautaires et écoles bilingues à programmes arabe-français des zones (relativement) homogènes bambaraphones de trois régions du Mali (Koulikoro, Sikasso et Ségou) et le district de Bamako à partir de la lecture-écriture en langue nationale bamanankan.

Selon son coordinateur, Youssouf Mohamed Haïdara, le projet SIRA est basé essentiellement sur le renforcement de l'enseignement bilingue. Son intervention au Mali se justifie par la volonté d'appuyer l'Etat malien dans la mise en œuvre de son curriculum bilingue.

Le projet SIRA, dont l'appui au curriculum bilingue constitue le volet 1, s'adressant essentiellement au niveau 1, appuie aussi les communautés (volet communautaire) pour que l'apprentissage de l'enfant se poursuive au-delà de la sphère scolaire. SIRA veut ainsi montrer que l'école ne peut, à elle seule, suffire pour la formation scolaire de l'enfant, dont il faut assurer le suivi au quotidien, dans la famille.

SIRA couvre 4000 écoles (soit plus de 1500 écoles de plus que ne couvrait le curriculum en 2011) relevant de 10 académies d'enseignement et dispose de 56 camps de formation sur les 4 régions. Comme ELAN, SIRA s'est implanté dans les écoles où le curriculum bilingue était déjà en place. Il s'est plus tard étendu à d'autres écoles qui n'étaient pas sous curriculum bilingue et a formé 8 000 enseignants de la 1ère à la 4ème année dont des responsables d'établissements.

2.4.3. Les classes passerelles ou Stratégie de Scolarisation Accélérée Passerelle (SSAP)

Initiée par le projet « Améliorer l'accès à une éducation de qualité pour les enfants du Sahel », financée par les fonds norvégiens (NORAD) en 2004/2005**,** la SSAP ou écoles « passerelle » n'est pas une école de type bilingue au sens strict du terme. Il s'agit, comme son nom l'indique, d'une stratégie d'apprentissage accélérée d'alphabétisation visant essentiellement des zones rurales défavorisées où l'école conventionnelle n'a pas fait son introduction**.**

> « La SSAP vise à former de manière accélérée un enfant non scolarisé ou déscolarisé précoce afin de le transférer à l'école fondamentale dans le niveau correspondant à ses acquisitions (3è, 4è ou 5è année). Au titre d'exemple sur 1.136 auditeurs inscrits au démarrage de l'expérience au Mali en 2004/2005, 627 ont été transférés à l'école soit 55,19%, tandis qu'en 2009/2010 sur 8.960 inscrits, 7 600 ont été transférés soit 84,82%. » (Haidara, 2011: 23)

La langue première des apprenants (des préadolescents voire des adolescents ayant généralement dépassé l'âge normal de recrutement à l'école qui est de 7 ans) est retenue aux côtés du français comme langue de scolarisation dans ces centres ou « écoles passerelles », au nombre de 400, implantées dans quelques régions de l'intérieur du Mali comme Sikasso, Kayes et Mopti. Leur particularité reste la courte durée du temps de formation et leur intensivité :

> « en 9 mois/ soit 36 heures par semaines pendant lesquelles 3 jours d'absence de l'enfant peut entraîner son exclusion/ une journée d'absence de l'enseignant entraîne une perte énorme de temps) les enfants sont formés aux programmes de l'ensemble des classes du cycle

primaire/// trois mois pour apprendre la lecture et le calcul en langue(s) nationale(s) et 6 mois pour passer au français et apprendre l'équivalent de 6 ans d'apprentissage dans l'enseignement classique/// nous avons estimé en effet que le cycle primaire dure en réalité 2 ans au lieu de six puisque la deuxième année reprend la première/ la quatrième répète la troisième et la sixième est une répétition de la cinquième année/// l'enfant/ avant d'aller à l'école/ connaît déjà des choses dans sa langue/// et passerelle a produit de très bons résultats/// […] passerelle utilise toutes les méthodes d'apprentissage y compris la méthode syllabique de mamadou et bineta/// » (Denis Dougnon, Bamako, mars 2018)

En Pays dogon, le programme a été expérimenté dans certaines écoles du CAP de Koro, autour du village de Barapiréli, chef-lieu de la Commune du même nom dont est originaire le principal porteur du projet, le professeur Denis Dougnon, psychopédagogue malien et ancien secrétaire général du Ministère de l'Education Nationale que j'ai eu la chance d'interviewer quelques mois avant son décès, survenu en janvier 2019.

Selon M. Dougnon, Passerelles n'est pas une méthodologie d'enseignement langues mais *« une stratégie d'apprentissage accélérée »* d'apprentissage de toutes les disciplines scolaires. Le programme est présent en Côte d'Ivoire, au Burkina Faso et au Mali et a permis de former dans ces trois pays :

« de former environ 600 000 enfants des zones non couvertes par les écoles de l'éducation formelle afin de les intégrer dans le système après une formation accélérée de 9 mois/// » (Idem)

Le programme est aussi jugé très efficace mais difficile à appliquer à de grands groupes de par l'intensivité du parcours ; il exige de l'enseignant une expérience avérée en matière de gestion des publics adolescents :

« les enfants qui rejoignent le système classique après [un passage en classes passerelles] vont directement en 4è ou en 6è année et sont souvent les premiers de leurs classes/// aujourd'hui/ nous recourrons à cette stratégie pour former environ un million d'enfants maliens restés hors du système scolaire à cause du conflit armé dans le pays depuis 2012/// » (Ibidem)

2.4.3.1. Limites de la SSAP

On reproche à la stratégie le bas niveau de formation de ses animateurs (des détenteurs du DEF ou BEPC), le fait de recourir à des alphabétiseurs non professionnels et non spécialistes ou insuffisamment qualifiés dans les langues nationales maliennes, mais aussi la faible

fréquentation des SSAP en milieu urbain, le temps de formation assez court pour les formateurs, la question de l'âge réel des auditeurs et celle des écoles d'accueil.

2.4.4. Les ONG et les dispositifs d'alphabétisation et d'illettrisme en langues nationales

Plusieurs organisations non-gouvernementales interviennent dans la promotion des langues minoritaires ou dans la promotion de l'éducation bilingue. Les langues les moins connues du pays dogon comme le koromfe dans la Commune de Yoro (Koro) et le pana dans la Commune de Baye (Bankass) ainsi que les principaux dialectes du dɔgɔsɔ (togo kan, tomo kan, tɔmmɔ sɔ, le jamsay et le tɔrɔsɔ, etc.) bénéficient des programmes de promotion essentiellement en direction des publics adultes locuteurs de ces langues dans le cadre de l'alphabétisation.

En clair, il s'agit d'un moyen de grammatisation, d'un début de codification de ces langues ou dialectes au travers de l'église comme le fait la SIL Internationale par exemple mais aussi les ONG locales comme Save The Children et surtout la GTZ (dorénavant GIZ), un programme germanique qui intervient même dans la formation initiale professionnelle des ayant-fait-fonction à la Pédagogie convergente. Le départ de l'ONG du Pays dogon a eu un impact négatif sérieux sur les offres en matière de formation.

Chapitre V : Méthodologie de la recherche et « assemblage des observables »[45]

En sciences humaines et sociales, le choix d'une méthodologie de recherche, indissociable d'un positionnement (ou d'une posture épistémologique), est doublement motivé par la nature du questionnement entrepris par le chercheur et les objectifs qu'il poursuit (Lahire, 2012). En ce sens, tout choix méthodologique se révèle déterminant aussi bien dans la conduite empirique de la recherche que sa validité scientifique.

Aussi ce chapitre a-t-il pour objectif de présenter les méthodes de collecte et d'analyse de données que j'ai utilisées pour le recueil de matériaux nécessaires à la réalisation de ce travail, les conditions dans lesquelles s'est déroulée cette recherche et met aussi en lumière mon positionnement épistémologique.

Afin de mener à bien ce travail, le choix d'une démarche qui allie expérience de terrain et recherche documentaire m'a paru pertinent, au regard de la problématique de recherche poursuivie.

Cette démarche, empirico-inductive (Blanchet, 2015) et, plus globalement, qualitative - même s'il pourraît paraître ingrat d'occulter les ressources quantitatives collectées en amont et ayant permis de penser et soutenir les données qualitatives- s'insère dans le champ disciplinaire émergent de la sociodidactique de terrain (Blanchet & Rispail, 2011a; Rispail, 2018), une « discipline-frontière » (Alvarez-Pereyre, 2003; Thomas, 1985) qui se caractérise principalement par la recherche-intervention (Broussal, 2017; Gal & Vilpoux, 2012; Merini & Ponté, 2008) ou « recherche-action-formation-intervention » (Rispail, 2018), bien plus que par la recherche-action ; nouvelle perspective dans laquelle tentent de s'inscrire les travaux de ce genre en éducation/formation depuis quelques décennies (Adamczewski, 1988).

1. Pourquoi une recherche en sociodidactique ?

La principale question de recherche qui sous-tend cette étude est de savoir comment, à partir de l'enseignement des langues maliennes ou africaines, on peut améliorer le processus d'enseignement-apprentissage du Français Langue Seconde (FLS) et de Scolarisation (FLSco) en contexte multilingue.

Afin d'y trouver des réponses, il faut étudier en profondeur le contexte sociolinguistique de l'étude, qui implique aussi d'analyser les politiques publiques en matière d'éducation et de gestion du plurilinguisme mais aussi des pratiques langagières (Canut & Guellouz, 2018a;

[45] Le chapitre IX, Troisième Partie, de la présente thèse détaille le déroulement de l'enquête de terrain.

Gonzalez, 2013), les imaginaires linguistiques ou représentations sociolinguistiques (Boyer, 1990; Canut, 1996a; Dumont & Maurer, 1995; Maurer, 2016) ainsi que les réalités didactiques (Allwright, 1988; Edmondson, 1989; Emmanuelle, 2015; Maurer, 2011a). Les réalités didactiques s'analysent dans une perspective de comparaison des discours et des instructions officiels avec les réalités du terrain, qui nécessite donc de mobiliser des outils comme l'entretien et une certaine intrusion-immersion dans le quotidien des acteurs de l'école.

Ce travail tente également de concilier plusieurs volets d'une même démarche scientifique, qui s'inscrivent dans la démarche sociodidactique, champ disciplinaire qui a émergé du croisement de la sociolinguistique et de la didactique des langues et cultures ; deux disciplines certes intimement liées, mais qui ont longtemps cheminé parallèlement dans le domaine de l'éducation et de la formation (Dreyfus & Prieur, 2012; Guérin, 2011).

Pourquoi une recherche en sociodidactique ? La réponse à cette question est simple et complexe à la fois. En effet, lorsqu'en automne 2015, j'entrepris de commencer cette recherche doctorale, l'approche sociodidactique ne m'était nullement connue en tant que champ disciplinaire qui aspire à son autonomie dans un vaste domaine des sciences humaines et sociales, qui tendent à promouvoir l'interdisciplinarité des discours et des démarches scientifiques.

Mon objectif était plutôt de travailler sur les moyens d'améliorer le processus d'appropriation motivée (apprentissage) de la langue française dans une région multilingue d'un pays en voie de développement comme le Mali, par le truchement d'une étude contextualisée (Blanchet, 2012: 2016; Blanchet & Chardenet, 2011) sur les problématiques spécifiques de l'enseignement-apprentissage des langues en Pays dogon. Cette région, culturellement très connue depuis les travaux d'ethnologues et d'anthropologues autour du Français Marcel Griaule (Geneviève Calame-Griaule, 2010; Dieterlen, 1999; Griaule, 2006; Griaule & Dieterlen, 1965; Leiris, 1992), mais dont l'homogénéité supposée est « trahie » par sa pluralité linguistique et le nombre impressionnant de dialectes que compte la principale langue du milieu, le dɔgɔsɔ ; un *diasystème* ou une *langue polynomique* (Blanchet, 2018: 18-19).

Le travail s'inscrivait alors dans la lignée de la prolifique production des équipes de chercheurs-experts de l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) et son programme d'implémentation des expériences bilingues en Afrique « Ecoles et Langues Nationales en Afrique » (ELAN-Afrique) ou de l'IFADEM, réunies autour de Bruno Maurer et Amidou Maïga, un compatriote qui en assurait la coordination au sein de l'OIF. Les travaux (parfois très critiques) de Maurer sur l'offre en éducation plurilingue en Europe et en Afrique

(Maurer, 1993 ; 2007 ; 2011) et ceux qu'il a coordonnés (Bruno Maurer, 2016; Dumont et al., 2015; Maurer et al., 2010) sont des références en la matière.

C'est bien plus tard, lors de la phase exploratoire de ma recherche, en passant en revue les travaux relatifs à l'enseignement bi-plurilingue en Afrique, que j'ai été impressionné de constater les nombreux renvois vers les travaux de Philippe Blanchet et de Patrick Chardenet (Blanchet & Chardenet, 2011) et plus tard vers l'immense œuvre de et Louise Dabène & Marielle Rispail (2008), qui définissent l'approche sociodidactique avec laquelle cadrent parfaitement les travaux des groupes de recherche du programme ELAN-Afrique et de l'Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres (IFADEM), déployée dans une quinzaine de pays francophones d'Afrique dont le Mali (Depover & *al*., 2016).

Ayant déjà travaillé dans le cadre de mon mémoire de master en sciences du langage, sur les questions d'implémentation de l'approche par compétences dans les écoles secondaires du Mali (Guindo, 2014) et ayant à cœur de travailler sur les contacts de langues dans une perspective d'enseignement-apprentissage, emprunter la voie de la sociodidactique ou de la sociolinguistique appliquée à l'enseignement-apprentissage des langues ne pourrait que correspondre à ma vision de la recherche, à mon parcours scolaire et universitaire et à mon désir d'incarner un profil polyvalent mais complémentaire de sociolinguiste et de didacticien. Aussi, l'étude s'étend-elle, en outre, à des domaines comme l'anthropologie du langage et la dialectologie perceptuelle[46].

Partageant la finalité sociale de la sociodidactique, ce travail, sans prétendre être scientifiquement parfait, vise aussi à influencer positivement les pratiques enseignantes chez les instituteurs et institutrices des écoles primaires du Mali mais aussi à contribuer à une gestion efficiente des conflits de type diglossique. En cela, il peut être analysé sous l'angle de la recherche-action et de la recherche-intervention.

2.5. En quoi consiste l'approche sociodidactique ?

Alors qu'elle apparaît comme un territoire disciplinaire naissant dans le vaste domaine des sciences humaines et sociales, la sociodidactique n'est pas pour autant si nouvelle que cela. En France, la *« notion de « sociodidactique » a été lancée en 1993 par Marielle Rispail dans sa thèse et inspirée de ses travaux et échanges avec Louise et Michel Dabène »* (Rispail, 2018: 7).

[46] Cette précision est importante pour ne pas prétendre faire de la dialectologie (Avilés González & Léonard, 2015) qui implique une grande maîtrise de la linguistique descriptive. Ce qui n'est nullement mon objectif.

L'apport de la sociolinguistique à l'enseignement-apprentissage des langues a longtemps été au cœur des questionnements épistémologiques chez nombre de chercheurs en didactique des langues étrangères et en acquisition, notamment dans le monde anglosaxon (Hamers & Blanc, 2000). Dabène (1994) est la pionnière du recours à l'approche sociolinguistique de l'enseignement des langues. Pour Nathalie Auger (2014[47]), *« être enseignant de langue, étrangère ou maternelle, suppose une connaissance de la sociolinguistique. La discipline est incontournable quand on enseigne une langue à des publics étrangers ou non. »*

En un siècle où *« l'identification franchement distincte des domaines ne fait plus vraiment sens »* (Blanchet et al., 2011), Guérin (2011), rejoignant Auger, estime que:

> « Sans l'intervention de la sociolinguistique, l'enseignement de la langue s'enferme dans une forme d'autojustification où la langue apparait comme un objet dont la maitrise n'a pas d'autre sens que celui de servir d'argument au bon fonctionnement du système institutionnel. »

Dumont et Maurer (1995) soulignaient ainsi l'importance de s'appuyer sur l'environnement sociolinguistique des sujets parlants, leurs pratiques et représentations, pour rendre compte de la dynamique du français en Afrique. Quels sont les principes et méthodes de cette discipline naissante et qui semble tant saisir le champ didactique ?

Selon Blanchet et Chardenet (2011 : 463):

> « La sociodidactique étudie en particulier l'apprentissage des langues comme une modalité d'appropriation non dissociée des acquisitions en contexte social et des contextes sociolinguistiques. Elle utilise des méthodes de recherche sociolinguistique : observation participante, questionnaires et entretiens semi-directifs, biographies langagières, observation de pratiques sociales contextualisées. »

Comme les disciplines voisines comme l'anthropologie (ou l'ethnologie) et la sociologie, cette discipline recours à l'approche qualitative pour construire son objet. Elle s'appuie en priorité sur l'apprentissage des langues en contexte scolaire en considérant l'environnement social immédiat de l'apprenant qui renseigne sur son répertoire ou sa biographie langagière et qui régule son apprentissage.

Dabène et Rispail (2008 : 10), qui ont posé les jalons de cette approche, envisagent les recherches en sociodidactique sous « *une double orientation* ». Il s'agit de *« l'analyse de l'hétérogénéité des situations formelles et informelles et la description et la prise en compte des pratiques langagières individuelles et des représentations sociales de l'oral et de l'écrit, au sein de ces situations et dans leur environnement. » (idem)*

[47] http://uoh.univ-montp3.fr/sociolinguistique/co/Langage_langues_et_enseignement_1.html consulté le 20 août 2017

La sociolinguistique envisage les productions des locuteurs comme tributaires des paramètres sociaux. Le but des recherches du sociolinguiste n'est pas d'ériger des règles normatives ou de prescrire le « bon usage » en matière de langue mais de s'attacher le plus fidèlement possible à rendre compte ou à décrire les phénomènes *sociolangagiers* tels qu'ils se présentent à lui, en situation naturelle. Meillet (1921) et bien plus tard, Calvet, estiment qu'une langue ne peut être envisagée que par rapport à ses locuteurs.

On ne saurait étudier une langue sans prendre en considération ses usagers et les usages que ces derniers en font (Calvet 2015 : 33). En d'autres termes, on ne peut étudier une langue sans considération des facteurs sous-jacents comme ses locuteurs et leur environnement. La sociodidactique s'inscrit bien dans cette perspective en partant d'abord du postulat que :

> « […] toute recherche sociodidactique commence par étudier la spécificité du terrain où elle s'inscrit, avant de chercher à mettre au jour des corrélations parfois généralisables ou transférables entre les divers paramètres qui la composent. On arrive ainsi parfois à tenter une typologie des terrains didactiques, en tant qu'ils sont le théâtre de pratiques sociales et langagières qui peuvent se reproduire, avec des variations. La notion de variation, à la fois didactique, politique et linguistique, est ainsi promue au cœur de la sociodidactique, dont elle constitue un fondement sur lequel est construit tout l'édifice. » (Blanchet & Rispail, 2011 :66)

L'analyse des curricula ou des référentiels, l'analyse des politiques et dispositifs de formation des enseignements, la conception, l'élaboration et la diffusion de matériels didactiques font aussi partie de cette démarche qui se veut contextualisée.

Selon Rispail (2018 : 11-12), l'approche sociodidactique s'intéresse non seulement aux pratiques et représentations sociolangagières des acteurs éducatifs mais aussi à la dimension interculturelle. Le sociodidacticien doit alors *« s'intéresser aux acteurs éducatifs qui jouent un rôle dans le développement de l'enfant dont il a la charge afin de mieux le connaitre. »*

3. La phase exploratoire de l'étude ou le pré-terrain

La recherche exploratoire est une étape préliminaire essentielle dans la réalisation d'un travail de type qualitatif. Elle sert de balise à une recherche plus approfondie d'un terrain inexploré ou peu connu en vue de mettre en place les techniques et outils adéquats de recueil et de collecte d'informations et d'identification d'informateurs indispensables à la validité du travail scientifique (Trudel & Vonarx, 2007). Durant l'exploration, *« le chercheur doit se plonger dans les données, apprendre tout ce qu'il peut en adoptant les points de vue les plus variés et obtenir une information très générale plutôt que des données limitées en un point particulier »*[48].

[48] http/www.grandictionnaire.com, cité par Cossette (2010).

Cette phase préliminaire est également le lieu pour le chercheur de cerner et d'exprimer implicitement ou explicitement sa position par rapport à son territoire disciplinaire.

Dans le cas présent, il s'agit essentiellement de la revue de littérature et de la construction de données (Maurer, 2011) à partir notamment de rapports officiels d'évaluation des curricula rédigés par l'administration scolaire, de documents officiels se rapportant à la politique linguistique éducative, aux instructions officielles mais aussi à partir d'entretiens avec des acteurs du système éducatif national afin de préparer les outils d'*« assemblage des observables »* (Blanchet, 2015 : 57) par l'observation directe (Maurer, 2011 ; Chauvin & Jounin, 2012: 143-65).

Cette étape a été menée avant le terrain proprement dit, en dehors des salles de classes, ce que Chevallard (1991 : 25) appelle parodiquement la « *noosphère* » et où sont pensés les programmes et instructions officiels. Elle a nécessité une prise de contact avec l'administration scolaire et les autorités politiques, services techniques de l'éducation pour expliquer et obtenir des autorisations nécessaires pour pouvoir accéder à la documentation officielle et aux données existantes comme les ressources des structures ou institutions de normalisation linguistique comme l'Académie Malienne des Langues et la Direction Nationale de la Pédagogie (centre national de la documentation), les rapports sur l'école et les statistiques officielles sur l'enseignement bilingue au Mali ainsi que les administrateurs scolaires.

Cette étape demande beaucoup de patience et exige une capacité de négociation. Entre les rendez-vous manqués et la réticence des autorités nationales à prendre la responsabilité d'autoriser un chercheur à s'aventurer en terrains hostiles (Bouillon, Fresia, & Tallio, 2006 ; Ayimpam, Chelpi-den Hamer & Bouju, 2014 ; Albera, 2001 ; Frauenfelder, Bugnon & Nada, 2018) surtout quand celui-ci appartient à l'une des communautés en belligérance dans les violences intercommunautaires que connaît le centre du Mali.

L'exploration a permis aussi d'identifier les écoles-cibles, ce qui a pour objectif de délimiter le terrain, et pour une plus grande efficacité, les interlocuteurs plus fiables. Les instruments de collecte de données sont pensés aussi par rapport au contexte, à la personnalité et aux types d'acteurs avec lesquels j'ai été amené à interagir en situation naturelle. Il s'agissait aussi de préparer mes interlocuteurs, ceux de l'école notamment, à m'accueillir non en expert-évaluateur de leurs pratiques enseignantes mais en collègue qui cherche à comprendre leurs perceptions de leurs propres pratiques et subséquemment, leurs représentations de l'enseignement-apprentissage des/en langues nationales en tant que praticiens et en tant que parents d'élèves.

Entrer dans le terrain à visage découvert, c'est-à-dire, en observateur déclaré (*overt researcher*) en déclarant son identité professionnelle et son intention (Lapassade, 2001) est une stratégie recommandée et est, d'un point de vue éthique, préférable à celle d'un observateur déguisé. Afin de bénéficier de toute la confiance de son interlocuteur et paraître loyal et fiable (Jones, 2000), révéler son identité et son intention permet d'éviter bien des malentendus qui pourraient bien survenir au cours de l'enquête dont la durée pourrait varier.

La finalité, en terrains dangereux, demeure *« d'arriver à collecter des informations qui soient les moins manipulées possibles »* puisque *« la prise de parole reste encore sur-contrôlée sur certains sujets. »* (Ayimpam, Chelpi-den Hamer& Bouju, 2014). Selon Fassin (2009), la confiance entre l'interviewé et l'interviewer est déterminante. La qualité des confidences faites au domicile dépendant largement de la relation de confiance établie.

4. Le terrain ou le contexte de la recherche

Dans son célèbre ouvrage *La formation de l'esprit scientifique*, l'épistémologue français (Bachelard, 1967 :17) posait que la science doit, pour aboutir à son objet, déconstruire les idées préconçues.

> « La science, dans son besoin d'achèvement comme dans son principe, s'oppose absolument à l'opinion. S'il lui arrive, sur un point particulier, de légitimer l'opinion, c'est pour d'autres raisons que celles qui fondent l'opinion ; de sorte que l'opinion a, en droit, toujours tort. […] On ne peut rien fonder sur l'opinion : il faut d'abord la détruire. Elle est le premier obstacle à surmonter. »

Cette préoccupation de recueillir les données primaires est prégnante dans le domaine des sciences du langage où notamment la bipolarisation est nette entre la linguistique et la sociolinguistique, comme le rappellent Dumont et Maurer (1995: 4) :

> « La linguistique était une science de cabinet, de laboratoire, faisant appel au besoin à des locuteurs idéaux, juges et garants de la norme linguistique, la sociolinguistique se devait d'être une linguistique de terrain. Ses outils étaient et restent le magnétophone, de plus en plus concurrencé par le caméscope. »

Le principal critère pour distinguer la sociolinguistique de la linguistique est, de coutume, de les opposer par ce que *« la première est une science de terrain, la seconde une discipline de laboratoire. »* (Marconot, 1983, cité par Dumont & Maurer, 1995 : 101). Pour ces derniers, *« l'enquête de terrain est l'élément différentiel entre une linguistique et une sociolinguistique »* (*ibidem*). Dans la même veine et sur un autre terrain, selon le leader communiste chinois, Mao, le terrain fait le chercheur. Il le légitime. Son expérience le rend singulier.

> « Pas d'enquête, pas de droit à la parole. Vous n'avez pas fait d'enquête sur un problème, et on vous prive du droit d'en parler. Est-ce trop brutal ? Non, pas du tout. Du moment que vous ignorez le fond du problème, faute de vous être enquis de son état actuel et de son historique, vous n'en sauriez dire que des

sottises. Et les sottises, chacun le sait, ne sont pas faites pour résoudre les problèmes. » Mao Tsé-Toung[49](cité par Renault ,2015).

Le contexte et le choix des méthodes de collecte d'informations sont constitutifs de la sociodidactique qui ne saurait exister sans le contact avec la réalité et la contextualisation. Le savoir sociodidactique se construit par l'expérience et en faisant du terrain, comme le suggèrent Demaizière et Narcy-Combes (2007 : 11) pour qui, *« la didactique est liée à un terrain (idiographie), ou au terrain (nomothétie), que l'on appelle souvent contexte. »*. Faire du terrain, insiste Agier (cité par Jouenne, 2006), *« c'est établir des relations personnelles avec des gens. »*.

A la différence d'un linguiste de laboratoire, le sociolinguiste et le *sociodidacticien* se définissent par leur relation au terrain. Ils doivent toucher du doigt les réalités que vivent les personnes auprès de qui ils comptent mener leur enquête. La sociolinguistique est une linguistique de terrain *« nécessitant une préparation et une méthode spécifiques, une connaissance des lieux, de l'histoire et de la géographie, une accommodation à la culture locale, le recours éventuel à des interprètes, le contact prolongé avec des gens. »* (Gasquet-Cyrus, 2015).

Dabène et al. (1991 : 25), comparant la pédagogie et la didactique des disciplines à la didactique des langues étrangères, définit cette dernière comme « *la théorisation de la pratique enseignante, une science qui fait des va-et-vient entre les disciplines mises en jeu par l'enseignement d'une langue et le terrain pédagogique. Elle est cet espace entre les deux. »*

4.1. De la nécessité de circonscrire le terrain et du choix des interlocuteurs

Le terrain de recherche que j'ai choisi d'investiguer est si complexe qu'il a fallu le circonscrire en ciblant quelques écoles des centres péri-urbains et de villages dont l'accès m'a paru plutôt facile. Il s'agit d'un terrain si vaste que mes moyens limités et le temps de réalisation d'une thèse ne peuvent entièrement le couvrir. Un terrain sensible (Bouillon, Fresia &Tallio, 2006) et miné (Albera, 2001) en raison notamment de la crise sécuritaire qui secoue le nord et le centre du Mali et les voisins sahéliens du Mali depuis l'hiver 2012. Cette crise s'est étendue du nord du pays au centre et s'y est métastasée en arborant une connotation inter et intracommunautaire.

Des tensions qui commandent au chercheur d'adopter une posture qui n'attire pas l'attention, qui ne l'expose pas, en n'agissant pas par exemple comme un expert ou un consultant (Draetta & Labarthe, 2011) au service des pouvoirs publics, de l'Occident ou d'une

[49] Mao Tsé-toung, « Contre le culte des livres », dans S. Žižek, *Mao. De la pratique et de la contradiction*, Paris, La Fabrique, 2007, p. 71.

communauté locale. Cette situation affecte sérieusement le travail de recherche sur le terrain où la méfiance reste de mise.

La militarisation[50] et la paramilitarisation de la région de recherche et les attaques terroristes et à caractères ethniques ou communautaires ne facilitent pas la tâche du chercheur. « *Le contexte ultra-militarisé, ultra-politisé, ultra-polarisé de terrains sous perfusion humanitaire après avoir été sérieusement troublés par des conflits violents influence fortement l'enquête et affecte la qualité des données collectées.* » (Ayimpam et al., 2014).

4.1.1. Autorisation du Ministère de l'Education Nationale via l'Académie de Douentza

Avant de me rendre sur le terrain, l'obtention d'une autorisation du Ministère de l'Education Nationale pour que les administrations scolaires de l'intérieur acceptent de coopérer avec le chercheur est obligatoire. Sans cette autorisation écrite, signée et cachetée, qui fait office d'ordre de mission, aucune enquête ou interaction n'est possible ni avec les écoles publiques, ni les administrations scolaires locales (Académies d'Enseignement -AE- et Centres d'Animation Pédagogiques -CAP). Ce sont de hauts lieux où s'apprend le respect de la hiérarchie et de l'autorité de l'Etat. Il y a cependant un autre inconvénient d'être muni d'une autorisation officielle de l'administration.

Image 4. Autorisation de l'Académie d'Enseignement de Douentza



MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE

REPUBLIQUE DU MALI
Un Peuple – Un But – Une Foi

ACADEMIE D'ENSEIGNEMENT DE DOUENTZA

Lettre n°16_066_/AE – Dtza

LE DIRECTEUR DE L'ACADEMIE D'ENSEIGNEMENT DE DOUENTZA

A

MESSIEURS LES DIRECTEURS DES CAP DE L'ACADEMIE D'ENSEIGNEMENT DE DOUENTZA

Objet : *Lettre d'introduction auprès des DCAP.*

Messieurs,

Dans le cadre de la préparation de sa thèse en Sciences du Langage, dont le thème est : « multilinguisme et enseignement / apprentissage des langues en Pays Dogon », je vous prie de bien valoir autoriser Monsieur Amadou Salifou GUINDO Doctorant en Sciences du Langage à l'Université Paul Valery Montpellier III à chercher des informations sur les Langues Nationales enseignées dans vos écoles à Curriculum.

Je vous remercie de votre collaboration.

Douentza, le 06 Avril 2016
Le Directeur de l'Académie

Abvdourhamane ONGOÏBA
P.P.E.S.G

[50] Présence de forces militaires internationales et onusiennes en plus des acteurs locaux, constitués en groupes d'auto-défense ou en groupes terroristes.

Le chercheur s'expose et se compromet auprès des groupes armés hostiles à tout symbole ou représentant de l'Etat. La prudence est donc de mise partout et il faut savoir se montrer discret et stratège en ne communiquant pas souvent sur sa position ou sur sa destination finale.

La démarche pour obtenir une autorisation écrite de l'Etat commence à Bamako où, dès le mois de février 2016, j'ai rencontré les services de l'Education Nationale chargés des écoles primaires et normales (DNEB et DNEN) et ceux en charge de la statistique (Cellule Planification et Statistique). La division informatique de la Cellule de Planification et de Statistique du Ministère, à travers son responsable a fourni des chiffres et documents nécessaires dont des données officielles relatives à la cartographie des écoles à curriculum de l'Académie.

Alors Directeur National Adjoint de l'Enseignement Secondaire Général, l'ancien Directeur de l'Académie d'Enseignement de Douentza, m'a également été d'une grande aide. Sur sa recommandation, l'obtention d'une autorisation signée par son successeur, s'est vite faite. Avec l'accompagnement de son principal conseiller, qui sera nommé plus tard Directeur de l'Académie, j'ai eu accès aux différents rapports de fin d'année rédigés par les huit Centres d'Animation Pédagogiques (CAP) relevant de l'Académie de Douentza (Douentza, Bandiagara, Sangha, Bankass, Sokoura, Koro, Madougou et Dioungani).

Les informations détaillées sur les écoles appliquant le curriculum et les contacts des conseillers-référents chargés de l'enseignement bilingue m'y ont été communiqués. Douentza a ainsi constitué la première étape de mon entrée au terrain.

4.1.2. Enquêter dans sa communauté d'origine : une approche émique (et étique) de la recherche

Notre perception du monde est souvent influencée par notre vécu, notre culture(Addi & Obadia, 2010). Olivier de Sardan exige de l'apprenti chercheur qu'il prenne du recul vis-à-vis des discours des interlocuteurs et ses propres impressions. Il évoque alors les connaissances ou données émiques, c'est-à-dire, « *les données discursives entendant donner accès aux représentations des acteurs autochtones »,* qui se combinent aux données étiques qui sont *« des données construites par des dispositifs d'observation ou de mesure. »* (Olivier de Sardan, 2008 : 67).

« Enquêter à domicile » (Bruggeman, 2011; Campigotto & al., 2017 ; Ouattara, 2004) et, par extension, construire un objet scientifique à partir d'une expérience de terrain qui mène chez soi est toujours difficile en Sciences de l'Homme et de la Société (SHS). En plus de se soucier de collecter du matériau de qualité, le chercheur est confronté à l'éternel dilemme

épistémologique de la distanciation, de la réflexivité et donc de l'objectivité de sa démarche dont dépend la qualité du travail qui est appelé à être scientifiquement le moins irréprochable possible.

Lapassade (2001) estime qu'en ethnographie, conserver une certaine distance, prônée par les manuels d'ethnographie consiste à *« donner des gages de sérieux méthodologique et de rigueur scientifique ».* Mais, c'est à l'Ecole de Chicago que l'opposition et la tension entre "*participation*" et "*distanciation*" trouvent leurs sources, poursuit-il.

Ainsi, la question de la légitimité et la scientificité d'une recherche menée par un chercheur autochtone sur ou dans sa communauté d'origine est-elle devenue un débat dans le domaine des sciences humaines et sociales où, pour certains, conduire une recherche dans sa communauté d'origine revient à faire une monographie dénuée de toute qualité.

Mamadou Diawara (1985), alors doctorant malien travaillant sur les épopées cynégétiques à l'École des hautes études en sciences sociales (EHSS) de Paris sous la direction de Jean Izard, évoquait les difficultés qu'éprouve un chercheur autochtone auprès de ses pairs quand ses recherches (en anthropologie) sont orientées vers sa communauté d'origine ou son pays de naissance. Une position embarrassante qu'il qualifie justement d'*« inconvénient d'être du cru ». « Conduire des recherches sur sa propre culture comporte [à la fois] des avantages mais aussi des inconvénients. »* (Diawara 1985 : 5).

Revenant sur son expérience personnelle, l'anthropologue malien explique comment les choix du chercheur deviennent des choix motivés et obligés pour, d'une part, s'assurer d'avoir des informations et des informateurs fiables et objectifs et, d'autre part, éviter de contrevenir aux conventions sociales établies :

> « Pour moi, le séjour sur le terrain a un double caractère : je retrouve la terre de mes parents et effectue des enquêtes. Je vais au nom de mes parents dans les villages d'autres parents ; et tout le problème se résume ainsi : comment, tout en respectant les normes sociales, ménager à la fois les liens de parenté et les conditions de la recherche ? A la veille de chaque enquête trois choix difficiles sont à faire : *la sélection des villages, le choix de l'hôte et de celui d'un intermédiaire.* » (Diawara 1985 : 8-9)

Un tel débat, fut-il en sciences du langage, exige des détours par l'anthropologie sociale et culturelle où, par souci d'objectivité et de légitimité scientifique, les anthropologues et sociologues de l'Ecole américaine de Chicago (Coulon, 2007), représentée par Herskovits, déconseillaient aux étudiants de mener des recherches dans leurs propres pays ou communautés d'origine faute de distance suffisante (Diawara, 2010).

L'anthropologie *« se définit comme l'étude du présent des sociétés éloignées. »* (Augé, 2001, cité par Diawara, 2010 : 9). Elle suppose une certaine distance et un recul entre le chercheur et l'objet de la recherche, distance vis-à-vis de son laboratoire et de sa civilisation.

L'anthropologue et l'ethnologue étant traditionnellement des chercheurs « étrangers », généralement occidentaux (Copans, 2000) travaillant sur des peuples primitifs, exotiques et autochtones (Cameron & al. 1993), l'on estime que le risque de soi-même devenir « indigène » (*going native*) est fort.

Cependant, de plus en plus de voix s'élèvent parmi les tenants même d'une idéologie *distanciatrice* et exotique de l'anthropologie, prônant une « *inversion du regard »* (Diawara 1985; 2010 ; Bellier, 2002). C'est le cas de l'anthropologue américain William Lloyd Warner (1898-1970), à qui est empruntée la méthode dite de l'« enquête empirique » et qui, après un long séjour en Australie revint exercer un regard de chercheur sur la société américaine. Il en est de même pour son jeune compatriote Spradley (1933–1982), un des plus grands théoriciens de l'observation ethnographique, qui s'est, durant son éphémère existence terrestre, consacré à la société américaine de son époque.

En France également, de nombreux anthropologues se sont engagés dans cette voie. Augé, après avoir longtemps travaillé pour le compte du département des Outre-mer en Côte d'Ivoire, a mis à profit son expérience du terrain africain pour travailler sur la société française. Son compatriote Abélès (1989 : 335-361, cité par Bellier, 2002 et Diawara, 2010) relativise, quant à lui, le dogmatisme de la distance en anthropologie. *« La distance de l'anthropologie est moins une qualité de l'objet qu'une qualité de l'approche, qu'il s'agisse de la réduire en terrain lointain, ou bien de l'introduire en terrain proche.»*

En sciences du langage, Blanchet (2012 et 2018) s'interroge sur l'intérêt pour un chercheur de rechercher à atteindre la perfection en s'astreignant une fausse neutralité qui ne rendra pas ses résultats plus objectifs. Aussi la distance et l'exotisme ont-ils cessé d'être érigés en seules normes pour juger de l'objectivité et de la légitimité d'une recherche conduite par un chercheur natif dans sa communauté d'origine. D'autres chercheurs recommandent une approche éthique du travail de recherche qui consistera à reconnaître la part de l'informateur dans la construction du discours, de l'objet de recherche de l'anthropologue.

Le discours anthropologique apparaît alors comme une co-construction où *« démêler la part respective de l'anthropologue et de son informateur pourrait relever de l'utopie »,*

reconnaît (Doquet, 1999a, 2009:57) prenant l'exemple de l'ouvrage *Dieu d'eau*[51], qui rendit Marcel Griaule célèbre et dont la réception critique élogieuse de ses débuts a cédé place à une critique acerbe et virulente de la part de ceux qui militent pour une ethnologie plus éthique (van Beek & Jansen, 2000).

L'anthropologue italien Ernesto de Martino est aussi un des précurseurs de cette nouvelle tradition ethnographique en proposant une anthropologie « at home » moins normative (Charuty, 2018), une « anthropologie de chez soi » sur une société dans laquelle le chercheur peut se fondre facilement pour sortir avec du matériau fort. Ses travaux de recherche sur l'histoire des religions en Italie réorientent la recherche en ethnologie et sur la notion de distance et d'espace.

Dans le domaine de la sociolinguistique et de la didactique, la question semble moins se poser même si la hantise des chercheurs est de garder une certaine neutralité sur des sujets tabous ou sensibles. Pour paraphraser Ndecky (2014), enquêter dans sa propre communauté nécessite de la réflexivité (afin d'éviter des écueils) et, travailler en tant que chercheur en pays dogon exige de ma part de « *(re)dogoncentrer*[52] » le regard sur les Dogon et les représentations sur le dɔgɔsɔ et les autres langues de la région. C'est-à-dire, prendre la parole en tant que membre d'une communauté longtemps sujet d'étude, en sortant du piège de *« la mythologisation ethnologique de la société. »* (Ciarcia 2001 : 217).

Une des raisons qui m'ont conduit à travailler sur ce thème était de comprendre la très forte *dialectalisation* de l'aire linguistique dogon et de questionner les travaux antérieurs ayant abouti au choix d'un standard pour l'éducation dans ce milieu qui connaît en outre la présence d'une dizaine d'autres langues ou parlers africains.

L'analyse de la dynamique des langues et de leur statut montre clairement que, bien que variante de langue majoritaire de la région, le choix d'un standard pour cette aire linguistique est loin de faire l'unanimité au sein même de la communauté linguistique (Garabato & Kis-Marck, 2015) dogon fortement marquée, du point de vue des rapports entre les différents « clans » par des antagonismes (Bouju, 1995 ; Mayor & Huysecom, 2016; Jolly, 2002) qui

[51] La qualité et le statut social de l'informateur de Griaule, Ogotemmeli, ont remis en question la consistance de son témoignage. Ogotemmeli est un gowon (en teŋgu) ou djéli (en langues mandingues que l'on désigne par griot en français par déformation), est un homme de caste. Les griots, chez les Dogon, à la différence de la société mandingue, ne sont pas officiellement dépositaires de la mémoire collective. Dans chaque ginna dogon, un généalogiste, qui peut être doublé de la fonction de gardien de l'histoire de la famille, existe. La plupart des griots dogon sont en effet originaires de l'empire du Ghana et revendiquent une ascendance soninké. Ils partagent même le patronyme Dramé avec les Djéli du Soninkara – le pays soninké.

[52] Cette expression m'a été inspirée par le Professeur Jean-Léo Léonard lors d'un séminaire du laboratoire DIPRALANG à l'ITIC (UPV-Montpellier 3)

pourraient être à l'origine de cette fragmentation de la langue ou qui pourraient une fois encore expliquer l'ethnogenèse dogon.

Il reste que, au sein de la communauté ; désignant que je préfère à celui d'ethnie au sens que lui donnent Amselle et M'Bokolo (2009) et que j'ai expliqué davantage dans la première partie, le souci majeur des uns et des autres demeure la préservation de cet héritage pluriel qu'est cette langue, le dɔgɔsɔ que célèbrent de façon, certes fantasmée, mais très convaincue, les associations et personnalités de culture dogon.

Travaillant en terrain connu puisqu'étant né et ayant grandi dans la région, jusqu'au baccalauréat, ma connaissance du phénomène de variation sociolinguistique en milieu dogon est très ancienne. Mon père, analphabète, est devenu un « alphabétiseur » en langue dogon (en dialecte tomo kan principalement) de la plaine de Bankass, grâce aux cours du programme d'alphabétisation fonctionnelle du gouvernement malien dans le cadre de l'Opération Mil dans la région de Mopti dans les années 1970-1980 (Davé & Ouane, 1984) et plus tard, au début des années 1990 à travers les ONG évoluant dans les domaines de l'éducation environnementale.

Les traces écrites de son expérience et les manuels d'alphabétisation/illettrisme qu'il a gardés jalousement dans sa valise ont attiré mon attention et ont été mes premiers précepteurs. Travailler sur cette question, deux décennies plus tard, c'est retrouver mes premières amours. Une façon de faire du « récit de ma vie » ou de me raconter (Bertaux, 2000). « Se raconter » relève de l'approche biographique et une technique de recueil de données utilisée en recherche qualitative.

Aussi, la durée des séjours et de l'observation en contexte est fonction du rapport du chercheur à « son » terrain. Sa connaissance ou non des langues locales, des pratiques rituelles et culturelles du milieu de l'enquête (Ndecky & Martin, 2015) constitue autant d'avantages que d'inconvénients. Le travail mené sur la terre à laquelle on est lié ne manque pas d'être influencé par une certaine révérence, une croyance et un respect que l'on voue à sa propre communauté et à la symbolique des phénomènes qui y sont sous-jacents.

On est toujours influencé par sa propre culture académique ou ethnique, son habitus, au sens bourdieusien du terme et que Mucchielli (1994 : 52) nomme « personnalité de base », à la suite de Dufrenne (1966) et selon qui, *« au niveau d'une société, un ensemble de conditions d'éducation, identiques ou suffisamment semblables, créaient, chez tous les membres de la société, une même façon de voir les choses et de se comporter dans certaines situations typiques. »* (Mucchielli, 1994 : 51-52).

Il est souvent reproché aux chercheurs indigènes le manque de discernement entre ce qui est essentiel pour lui et ce qui peut l'être pour la communauté des chercheurs. Il voit toujours

la situation avec un verre coloré en établissant toujours une dynamique d'échange entre soi et le phénomène observé. Il lui est alors conseillé de créer des situations diverses pour obtenir des informations diverses, procéder par triangulation. Qui ne connait qu'une culture ne connait aucune culture.

Les conseils méthodologiques consignés dans les manuels d'ethnographie n'en mentionnent pas suffisamment et le choix des interlocuteurs ne sont pas non plus conformes aux standards prescrits par les manuels et guides méthodologiques propres à l'observation de terrain. En linguistique comme en anthropologie, sciences qui se construisent dans la critique permanente des sources, la quête d'une vérité scientifique conduit le chercheur à questionner ses sources, à les remettre en cause et à les confronter avec le vécu, le phénomène effectivement observé.

Une approche émique (Blanchet, 2015) plutôt qu'étique mais une objectivation de l'engagement du chercheur pour réduire les écueils :

> « Nombreux sont ceux qui ont montré que le chercheur en science de l'Homme étant un humain, que le linguiste étant pétri de langage, il ne peut pas s'abstraire de lui-même et construire effectivement un objet ainsi dissocié de lui-même. L'auto-analyse est alors une condition et un objectif de l'activité de la recherche. Assumer explicitement la subjectivité semble être la seule attitude possible sur le plan éthique. » (Blanchet, 2000 : 97).

Philippe Blanchet pense dès lors que la neutralité est un faux procès fait au chercheur en SHS.

Selon (Kaufmann, 2011:12), la neutralité s'oppose à toute forme d'interprétation alors que la production du savoir passe nécessairement, en ethnographie, par l'analyse des données recueillies sur le terrain, qui implique une objective interprétation, qui soit le moins influencée par la culture du chercheur.

Mucchielli (1994 : 24) propose au chercheur d'exercer une introspection sur soi, c'est-à-dire, se former à *« l'implication contrôlée ou l'aptitude à être impliqué sans s'impliquer »* en s'entraînant par exemple à *« l'auto-analyse à partir d'enregistrements faits de ses propres conduites en situation ; confronter sa connaissance de soi avec les analyses de soi faites par d'autres ; s'entraîner à porter une attention spécifique aux « formes comportementales »* (Mucchielli, 1994 : 24).

4.2. Déroulement de l'enquête de terrain

La démarche méthodologique pour mener à bien cette étude est celle de l'ethnographie de terrain. Elle s'est déroulée en trois étapes importantes que constituent la phase préparatoire ou de prospection, la phase d'observation et la phase de mise en texte du récit de terrain. Et,

une étape supplémentaire consistant à confronter le vécu et les idées préconçues, autrement dit, la construction d'un modèle théorique à partir de l'expérience de terrain.

4.2.1. La démarche ethnographique comme moyen de collecte des données primaires

En matière de méthodologie de la recherche, en prenant comme critère de classification de la manière dont les données sont recueillies, Van Der Maren (1996) dénombre trois types de données : les données invoquées (observation participante ou systématique, recueil de documents d'archives en sont les principales techniques), les données suscitées (l'entretien et ses différentes déclinaisons y compris les récits de pratiques ou de biographie langagière en est le principal outil) et les données provoquées (les questionnaires en sont les principaux outils). La recherche peut, quant à elle, se classer, en recherche de type quantitatif ou qualitatif. C'est dans le second cas que se situe cette étude.

Creswell (Côté & Gratton, 2014: 52) recense cinq grandes méthodes de recherche qualitatives que sont les études narratives, la phénoménologie, la théorisation ancrée, les études de cas et l'ethnographie

L'ethnographie de terrain, sur laquelle repose cette étude, est souvent confondue avec l'« observation participante » qui en constitue cependant une étape. Elle se caractérise principalement par le fait que, traditionnellement, il s'agit pour le chercheur de faire une immersion parfois assez longue pour mieux saisir le vécu des populations observées.

Pourquoi le choix de la démarche ethnographique ? L'ethnographie occupe une place de choix dans le champ méthodologique des ethnosciences dans lesquelles prennent place la sociolinguistique et l'anthropologie du langage et qui s'attachent à observer *in situ* les pratiques langagières et les représentations sociolinguistiques, en prenant part à la vie quotidienne des sociétés qui en constituent les objets d'étude. Le choix de l'ethnographie s'impose aussi parce que *« en général, la méthode ethnographique est utilisée quand une situation nous échappe »* (Côté & Gratton, 2014: 55).

L'observation participante, l'observation en situation ou l'observation directe, les entretiens non-directif et semi-directif et la recherche documentaire sont des outils mis au service du chercheur par l'ethnologie et l'anthropologie pour collecter les données de première main ou données primaires et qui sont aujourd'hui très largement utilisés dans les Sciences du langage. (Maingueneau, 2009 : 18-19)

Stéphane Beaud et Florence Weber (2003 : 138) notent une relation d'interdépendance et de complémentarité entre ces outils : *« une observation sans entretiens risque de rester aveugle aux points de vue indigènes ; un entretien sans observations risque de rester prisonnier d'un discours décontextualisé. »*

La recherche qualitative, qui construit son objet en situation naturelle, s'oppose de fait à la recherche de type quantitatif, mise en avant par les recherches en laboratoire et qui incluent des données expérimentales ou statistiques comme en linguistique générale.

L'enquête ethnographique trouve son origine en ethnologie et consistait en *« en une immersion de longue durée (au moins un à trois ans, de manière continue ou discontinue) sur un lieu donné qui permet un contact direct et prolongé de l'ethnologue avec le milieu social de l'enquêté.* » (Baud & Weber, 2012 : 227).

Pour Winkin (2001: 140), *« descendre sur le terrain »* est essentiel pour faire de l'ethnographie. En effet, *« le terrain fait l'anthropologie de même que la fouille fait l'archéologie. »,* ajouteront Baud et Weber (2012:227), qui reconnaissent cependant qu'à la différence de *« la fouille archéologique, une aventure collective, s'est standardisée, l'ethnographie, qui est une entreprise solitaire, reste difficile à standardiser.»* (*Idem*, p. 231) . Selon Claude Lévi-Strauss (1958 cité par Kilani, 1987), l'ethnographie (observation, description et analyse), constitue, avec l'ethnologie (premières synthèses) et l'anthropologie (synthèses et généralisations théoriques), l'une des trois étapes d'une même démarche scientifique. Elle a pour objet la description et l'analyse des faits observés sur le terrain.

L'observation participante, avec laquelle elle se confond souvent, trouve son origine dans cette démarche à laquelle recourent largement la sociolinguistique et la didactique des langues/cultures depuis quelques années. De plus en plus de travaux en sociologie de l'éducation (Rope, 2001; Lahire, 2007; Losego, 2014) mais aussi en didactique des langues-cultures (Derivry-Plard, 2006; Dervin, 2011) recourent à cette transdisciplinarité pour construire leurs objets de recherche.

4.2.2. Avantages et inconvénients :

L'ethnographie, en tant que démarche méthodologique est aujourd'hui utilisée dans divers domaines des sciences. Elle présente des avantages certains mais n'est pas une panacée. D'autres méthodes de recherches sont parfois utilisées pour combler les limites de cette démarche**.**

4.2.2.1. Avantages d'une démarche ethnographique

L'ethnographie permet de décrire en profondeur une société ou un phénomène observé en situation d'immersion. Cette observation se fait au plus près des acteurs et des réalités que l'ethnographe a touchés du doigt. Elle est utile et idéale pour analyser les facteurs idiosyncratiques qui influencent les émotions, les comportements, les motivations et les réactions individuels. Le long séjour sur le terrain ou les allées et venues du chercheur lui

permettent de mieux affiner ses analyses et de réduire les risques de passer à côté de son objet. Se rendre sur le terrain n'est pas le seul gage de validité ou de scientificité en ethnographie.

4.2.2.2. Les limites de l'ethnographie de terrain

L'ethnographie s'effectue généralement sur un terrain délimité et contextualisé qui ne permet pas la généralisation. Cette prétention constitue une limite de cette démarche. A cela s'ajoute aussi le choix des interlocuteurs ou participants à l'enquête, qui peuvent vite constituer un réseau restreint incapable de donner des informations plus approfondies. Elle est coûteuse financièrement et épuisante en énergie.

Tenir compte de ces préoccupations d'ordre financier et spatio-temporel pourrait amener à bâcler le travail de terrain en limitant le temps d'observation ou en ne se contentant que des informations partisanes et bâclées. Plusieurs chercheurs, y compris ceux qui se rendent sur le terrain, se trompent et cela est fréquent dans les ethnosciences.

L'Anglais Barley démontre dans ses ouvrages *Un anthropologue en déroute* (2001) et *L'anthropologie n'est pas un sport dangereux* (2000) que l'on peut être surpris et induit en erreur sur et par le terrain. Il part de son expérience personnelle d'anthropologue occidental qui deviendra vite un observateur observé chez un peuple du Cameroun.

Olivier de Sardan (2008 : 93-94) nomme cela « *encliquage* », qu'il emprunte lui-même à Devereux (1967) :

> « Ce biais est redoutable autant qu'inévitable. Le chercheur peut toujours être assimilé, souvent malgré lui, mais parfois avec sa complicité, à une « clique » ou une « faction » locale, ce qui offre un double inconvénient. D'un côté, il risque de se faire trop l'écho de sa « clique » adoptive et d'en reprendre les points de vue. De l'autre, il risque de se voir fermer les portes des autres « cliques » locales. »

4.2.3. Outils de collecte de données

La démarche ethnographie utilise plusieurs outils de collecte de données comme l'observation directe, l'observation participante**,** les entretiens semi-directs, les dialogues et échanges informels, les entretiens en profondeur, les récits de vie... (Côté & Gratton, 2014)**.**

Dans le cadre de cette recherche, les dialogues et échanges informels et les récits de vie ne sont pas utilisés. Dumont et Maurer (1995), proposent, pour mieux appréhender les pratiques langagières, trois outils de collectes de données parmi lesquels figurent l'observation directe par souci d'objectivité. L'observation participante permet de cerner de l'intérieur l'objet de recherche et l'entretien semi-directif pour une meilleure observation dans l'interaction.

4.2.3.1. Observation directe et observation participante

Dans leur *Guide de l'enquête de terrain,* Beaud et Weber (2003 :143-144) déclinent ce qui peut être considéré comme les principes fondateurs de l'observation dans l'enquête de terrain :

> « L'observation ethnographique repose sur l'enchaînement de ces trois savoir-faire fortement imbriqués : percevoir, mémoriser, noter. Elle suppose un va-et-vient permanent entre vos perceptions, leur explicitation mentale, leur mémorisation et le cahier sur lequel vous prenez des notes. Elle est une vigilance aiguisée par des informations extérieures et des questions qui évoluent au fur et à mesure de la poursuite de votre travail. Elle est un outil de découverte et de vérification. »

La confusion entre l'observation participante et l'observation directe est souvent entretenue. Alors que l'observation participante, comme son nom l'indique, implique de la part de l'ethnographe de « jouer un rôle social ou d'accomplir une tâche pendant l'observation pour observer les interactions » (Côté & Gratton, 2014 : 57), l'observation participante, elle, implique de la part du chercheur en situation d'observation de classe par exemple, de ne pas avoir d'intermédiaire. La sociodidactique, une science sociale en pleine construction et dont les frontières sont encore mouvantes, utilise fortement cette technique.

L'observation directe s'appuie sur *« l'adoption d'une démarche ethnographique, où la construction des matériaux d'enquête et le travail d'élaboration théorique doivent être réalisés par le même chercheur »* (Savarèse, 2006 : 65). Selon (Beaud et Weber, 2003, 273) l'observation directe permet d'opérer un *« va-et-vient entre théorie et empirie, entre fabrication des données et fabrication des hypothèses, entre vérification des données et vérification des hypothèses. »*

C'est dans cette perspective que situe clairement l'entretien de type compréhensif, qui va largement être influencé par la *« grounded theory »* théorisée en 1967 par Glaser et Strauss (1995) et poursuivie par Guillemette et Luckerhoff (2012) sous le nom de « méthode de théorisation enracinée » sur le terrain, qui part d'abord du travail de terrain pour fabriquer la théorie (Kaufmann 2011).

Avec une petite nuance cependant, l'observation en situation est, selon Martineau (2005 : 6), *« un outil de cueillette de données où le chercheur devient le témoin des comportements des individus et des pratiques au sein des groupes en séjournant sur les lieux mêmes où ils se déroulent. »* Elle apparaît comme *« l'idéal type d'enquête de terrain »* (Copans,1998, cité par Gadet 2003 : 4) comparativement aux enquêtes par interview (Gadet, 2003) ; un face-à-face qui ne garantit pas l'objectivité du fait de l'absence de naturel. L'observation est le principal moyen d'observation des phénomènes sociaux, et de pratiques langagières et de classe.

L'observateur qu'est le chercheur sur le terrain se montrera particulièrement attentif aux « *jeux de langage, aux temps et aux prises de parole*. » Des sophistes grecs aux missionnaires et administrateurs coloniaux ainsi qu'aux jésuites en passant par Marco Polo, cette technique a de tout temps été expérimentée, selon Martineau (2005). Et les « données de terrain », utilisés

par les premiers anthropologues, ceux de laboratoire, n'étaient que les récits de voyages de missionnaires et d'administrateurs coloniaux (Martineau, 2005).

Mais, l'observation participante, envisagée comme la recherche ou l'enquête de terrain, trouve son fondement dans les travaux de l'anthropologue polonais d'origine juive Bronislaw Malinowski (Dufour, Fortin & Hamel, 2011) sur les peuples mélanésiens des Îles Trobriand, dans le nord-est de la Nouvelle-Guinée, pendant la Première Guerre Mondiale.

La particularité de la démarche ethnographique est la longue durée du temps d'observation de la population ou du phénomène étudiés dans le but d'établir un lien de familiarité entre le chercheur et le terrain observé. Ce temps est nécessaire pour minimiser le risque de biais en rendant la collecte des données plus naturelle car le « face-à-face » qui caractérise l'entretien est évité par la participation effective du chercheur dans le quotidien de la communauté d'accueil, du terrain investigué. C'est aussi un moyen sûr de réduire ce que Labov appelle « le paradoxe de l'observateur ».

Marcel Mauss (2002 : 11), recommande au chercheur de tenir un « journal de route » *« où l'on notera chaque soir le travail accompli dans la journée »* et de passer jusqu'à un an sur le terrain d'étude afin, non seulement de gagner la confiance des enquêtés mais aussi pour pouvoir être témoin des variations saisonnières qui conditionnent les activités des hommes et des femmes du milieu d'étude.

La prise de notes différée dans le contexte africain est particulièrement importante. Elle permet d'éviter une double tension : ne pas influencer par l'acte de noter l'informateur mais aussi celui de paraître en mission (humanitaire) officielle.

Dans certaines situations Gade, où le chercheur est en face d'experts africains, la prise de notes simultanée donne l'impression d'accorder de l'intérêt aux propos recueillis. L'interviewé étant expert et se sentant en position de force ou de domination vis-à-vis de l'interviewer, en position d'apprenti-chercheur à qui il « dicte » des paroles d'une importance capitale. Elle permet d'éviter dans certaines cultures, de croiser les regards de l'interviewé, qui se sentira offensé. C'est cette attitude que j'ai adopté face à Denis Dougnon, qui est doublement mon aîné : aîné scientifique (professeur) et aîné en droit d'aînesse et qui, dans notre société commune (dogon) et par extension dans la plupart des sociétés traditionnelles maliennes est très significative.

La durée de séjour ou le nombre de séjours dépend du rapport du chercheur avec le terrain. Un chercheur qui enquête sur sa communauté d'origine ne passera pas forcément le même nombre de mois ou le même nombre d'allers et de retours sur le terrain qu'un chercheur étranger.

Ernesto de Martino, anthropologue italien et spécialiste de l'histoire des religions, propose une approche « nativiste » de l'observation ethnographique (Broqua, 2009). Dans ce cas, le chercheur autochtone ou indigène, pour enquêter dans sa communauté d'origine, qu'il connaît bien déjà (Ndecky & Martin, 2015), fera économie du temps d'acclimatation ou de familiarisation avec le milieu d'étude encore moins d'une immersion linguistique, nécessaire pour un observateur étranger. Se servir d'un traducteur/interprète pour recueillir les propos de ses interlocuteurs paraîtrait peu fiable.

Des « allers et retours » entre le terrain et l'analyse (Bellier, 2002) peuvent lui permettre de recueillir les données et de les confronter dans une perspective de comparaison mais aussi d'ajustement de théorie.

Pour Guillemette et Luckerhoff (2012 : 100) citant Glaser et Strauss (1967), *« le chercheur peut donc retourner plusieurs fois sur le terrain collecter de nouvelles données pour « ajuster» la théorie émergente et élargir sa compréhension du phénomène*. » Dans le cas des études des corpus oraux traditionnels, cette méthode est fréquente pour comparer les performances des musiciens ou des conteurs aux fins d'analyser les écarts observables, par le moyen souvent des réadaptations/réactualisations voire corrections et réajustements.

L'anthropologue néerlandais Walter van Beek, un des pourfendeurs de l'école de Griaule sur ses recherche sur le peuple dogon, utilise cette technique dans ses recherches sur les chants et prophéties du « prophète aveugle dogon » (van Beek et al., 2020), Abiré, auprès des chanteurs du *baja ni*, un genre musical à l'honneur des morts et vulgarisé par Abiré lui-même avant sa disparition vers la fin du XVIIIè siècle. D'où également son autre nom : *« Abirè ni »*. Dans la même perspective, la réalisation de ce travail de recherche a nécessité trois séjours dans des régions différentes du pays dogon, à des dates différentes. Chaque nouveau séjour a été l'occasion d'affiner les guides et grilles d'observation de classe.

Dans le cadre de ce travail, qui combine observation ethnographique, au sens de Broqua (2009), et observation directe (Maurer, 2011):

> « Il s'agit de rencontrer les gens là où ils se trouvent, de rester en leur compagnie en jouant un rôle qui, acceptable pour eux, permet d'observer de près certains de leurs comportements et d'en donner une description utile aux sciences sociales tout en ne faisant pas de tort à ceux que l'on observe. », (Hughes, 1996, cité par Roulleau-Berger, 2004 : 265).

Dans les sociétés traditionnelles africaines, très hiérarchisée et où tout s'interprète en termes de symboles et d'interdits, observer les codes locaux est également très important pour gagner la confiance de ses interlocuteurs. Accepter de se faire observer et de prendre la parole, c'est se dévoiler. Les caractéristiques du chercheur deviennent très importantes :

> « Ici, le fait d'être un homme ou une femme, d'être plus ou moins jeune ou vieux, d'appartenir à un groupe ethnique reconnaissable par des traits physiques particuliers, ou encore, d'être habillé de telle ou telle façon, de se comporter selon tels codes de politesse plutôt que tels autres, d'utilisé un vocabulaire particulier, pourra faire une différence, c'est-à-dire, influer sur la façon dont le chercheur sera perçu par les sujets observés et donc sur les attitudes et comportements qu'ils adopteront non seulement envers lui mais aussi sur ce qu'ils lui donneront à voir. » (Martineau, 2005 : 8).

Selon que le chercheur est âgé ou pas, qu'il est un homme ou une femme (Fournier, 2006; Pugeault & Monjaret, 2014), un membre d'une ethnie voisine ou de la même ethnie mais appartenant à un clan ou une famille rivale (Gning, 2014; Coffi, 2019), que le chercheur lui-même peut souvent ignorer, le degré d'ouverture de l'interlocuteur peut être différent.

Le prénom (musulman/chrétien/traditionnel), le patronyme et le village d'origine peuvent influencer et orienter mon interlocuteur et l'avertir quant à la nature des informations à me donner. Chose très récurrente en anthropologie et histoire mais beaucoup moins ou pas en (socio)linguistique.

La tension reste de mise cependant quand il s'agit d'évoquer les perceptions des enseignants et des parents d'élèves sur le choix du dialecte de scolarisation. Les avis divergent et le plus souvent, les représentations négatives sur le tɔrɔsɔ, le dialecte standard, voire sur une langue donnée sont fondées sur des raisons d'ordre clanique/ethnique que sur des raisons méthodologiques ou psychomotrices.

Il s'agira pour le chercheur, même du cru de savoir se sortir de ce piège identitaire en prenant du recul et en restant réflexif puisqu'il faudra, dans une telle situation, tenir compte de plusieurs paramètres d'ordre éthique et notamment, celui de l'engagement du chercheur sur des questions sensibles (Ayimpam & Bouju, 2015; Ghasarian & Abélès, 2002) auprès des siens, particulièrement inconfortable (Frauenfelder, Bugnon & Nada 2018; Ndecky, 2014; Gning, 2014).

Le chercheur indigène, au sens de Weber (2011) et Torché et Collet (2017) qui ne sait pas prendre du recul face à un terrain connu risque de faire un travail scientifiquement biaisé.

La question de l'ethnie du chercheur (Coffi, 2019) n'est pas non plus à négliger. Elle peut être source d'écueils quand le chercheur s'implique trop dans l'objet de la recherche. Ce que Ghasarian (2004, cité par Gning 2014 : 227) appelle faire de *« l'ethnographie conventionnelle, c'est-à-dire non-réflexive, et limitée, pour ne pas dire biaisée, ceci aussi bien lorsqu'elle s'effectue dans des terrains "lointains" que ceux où l'altérité ne saute pas aux yeux »*.

Ethnographier une question sensible impliquant la communauté d'origine du chercheur, c'est-à-dire, s'auto-ethnographier (Holbrook, 2005) pour produire de la connaissance est à la

fois une entreprise subjective mais passionnante nécessitant une « objectivation » du rapport du chercheur avec son objet. Il s'agit du recours recourant à l'«objectivation participante » comme le recommande Bourdieu (2003). Le concept d'objectivation participante, dont la finalité est de minimiser les risques de biais, est expliqué par Hamel (2008).

4.2.3.1.1. Une typologie des rôles du chercheur

Ray Gold (1958), un des animateurs de l'Ecole de Chicago, catégorise quatre rôles du chercheur dans l'observation participante. Des rôles dont la théorisation repose sur le critère principal de l'engagement ou du rapport de l'observateur à l'observé (Lapassade, 2001, 13; Martineau, 2005). On distingue chez lui ainsi :

- Le *participant complet* : se dit d'un chercheur qui observe dans la clandestinité les activités du groupe qu'il a intégré. C'est en quelque sorte une infiltration ou de l'espionnage dont les conséquences peuvent être graves pour le chercheur si sa vraie identité venait à être découvert.

- Le *participant observateur* : à la différence du premier, il est connu du groupe. Sa présence dans le groupe perturbe moins les observés. En didactique, l'observation de classe peut revêtir ce rôle tout comme le rôle suivant. Il remplit certaines tâches mais pas le principal qu'il observe de son « petit coin ».

- L'*observateur participant* : un observateur participant est un chercheur qui est intégré au groupe mais son rôle est limité au sein du groupe qui le sait étranger. Toute tension peut conduire à l'en exclure.

- L'*observateur complet* : Le chercheur est un membre passif du groupe qu'il observe. Son statut est connu du groupe mais il ne fait qu'observer et prendre des notes. Il ne prend pas part aux activités du groupe.

Selon les villages ou écoles d'investigation, j'ai adopté le rôle soit de participant observateur, comme le recommandent Dumont et Maurer (1995) soit de celui d'observateur participant.

4.2.3.1.2. Posture de recherche

Cameron et al. (1993 : 82) conceptualisent trois principaux cadres dans lesquels s'inscrivent le positionnement des chercheurs en sciences humaines et sociales. Il s'agit soit d'adopter une posture de chercheur éthique qui travaille ***sur*** *(ethical framework)* les sujets-communautés donnés, soit celle de défenseur (*advocatory framework*) qui travaille ***sur*** et ***pour*** la communauté donnée soit encore celle de la responsabilisation du sujet étudié en coconstruisant le savoir ***sur, pour*** et **avec** lui (*empowerment framework*).

La première posture est la plus répandue dans le domaine des sciences sociales. Mais de plus en plus de recherches sont conduites avec les populations concernées, où le rôle de l'informateur dans la construction du savoir est reconnu. Les chercheurs du monde anglo-saxon sont très en avance en la matière.

4.2.3.1.3. Paradoxe de l'observateur

La présence d'un élément extérieur (observateur) dans un groupe (observé) peut modifier voire perturber les attitudes qu'il est pourtant amené à analyser. William Labov, sociolinguiste américain spécialiste de l'anglais-américain pratiqué dans les foyers noirs d' Harlem (Quartier de New-York), appellera ce dilemme le *« paradoxe de l'observateur »* (Labov, 1973, cité par Gadet, 2003 : 2). Labov estime en effet que :

> « Le but de la recherche linguistique dans une communauté doit être de découvrir comment les gens parlent lorsqu'ils ne font pas l'objet d'une observation systématique ; pourtant, nous ne pouvons obtenir de telles données que par le biais d'une observation systématique. » (Labov, *idem*.).

Dumont et Maurer (1995 : 103), partant de l'expérience du terrain djiboutien, pays de la Corne d'Afrique sur lequel le dernier a consacré sa thèse de doctorat (Maurer, 1993), notent que les relations de connaissance entre observateur et observé dans un rôle d'observateur-participant et le lieu de l'observation ont un impact important sur le discours généré. Il n'en reste pas moins que des biais demeurent importants.

En effet, le paradoxe de l'observateur est en sociolinguistique ce qu'est *« l'effet Hawthorne »* en psychologie du travail (1985). Suivant les travaux du psychologue américain Elton Mayo auprès des ouvriers de la ville d'Hawthorne, l'effet ou l'expérience d'Hawthorne se définit comme la situation dans laquelle les résultats d'une expérience se justifient non par les facteurs expérimentaux mais par le fait que les sujets ont conscience d'être un groupe observé dans le cadre d'une étude. (Murray, 1985, cité par Auger, 1997).

Lors de mes séances d'observation de classe, le filmage ou la prise de vue capte parfois plus l'attention des apprenants que le cours dispensé par les institutrices. Pour éviter de davantage modifier le comportement des apprenants et celui de leur enseignante, je me devais de rester à une place fixe en évitant des mouvements dans la salle qui sont perturbateurs.

Ma présence dans la seule est aussi une source de motivation pour certains élèves, les moins timides et plutôt démonstratifs, qui n'hésitent pas à se montrer plus volontaristes en classe.

Le chercheur doit donc entre dans l'observation en étant conscient d'être lui-même objet d'observation. Selon Cuq, ASDIFLE, et al. (2003 : 181), *« la plupart des chercheurs adoptent*

en matière d'observation la position appelée réciprocité des perspectives, qui implique un double regard entre l'observateur et l'observé, et limite donc quelque peu la subjectivité ».

Un chercheur natif n'échappera pas à ce double regard. Les enquêtés sont conscients de l'« étrangeté » , l'habitus bourdieusien, de l'observateur qui, ayant vécu longtemps dans la grande ville, au contact de gens d'autres cultures, n'est plus vraiment le même qui avait quitté le village. Lors d'un séjour au village, et de retour de France, comme à chaque visite, je me suis rendu dans toutes les familles pour faire du porte-à-porte pour saluer. Le patriarche de mon quartier, 80 ans révolus, a reconnu un accent étranger en moi et a demandé qui était le locuteur du donno sɔ du groupe ; le donno sɔ étant un dialecte différent de celui parlé dans mon village.

Je n'en étais pas conscient mais lui comme beaucoup au village en sont conscient et se méfient un peu de l'étranger que nous sommes devenus. Dans certaines cultures africaines, y compris chez les Dogon, un bain purificateur est prévu. Derrière certaines cérémonies de sacrifices en l'honneur d'un fils revenu de la ville se cache en réalité de véritables rites purificatoires.

4.2.3.1.4. La grille d'observation

La grille d'observation est un outil de collecte d'information utilisée lors d'une séance d'observation (de classe, par exemple) et contenant une liste d'éléments que le chercheur se fixe d'observer sur le terrain. Son élaboration est obligatoire et permet au chercheur de ne pas se disperser en se concentrant sur l'objet de son observation.

4.2.3.1.4.1. La grille LASCOLAF

Dans le cadre de la réalisation de ce travail, mon choix a porté sur la « Grille LASCOLAF » (Maurer, 2011a), élaborée dans le cadre du programme ELAN-Afrique pour « observer les réalités didactiques » dans les classes de langues en Afrique, qui est utilisée.

Il s'agit d'une grille d'observation de classes bilingues faite d'un tableau à double entrée comportant six rubriques thématiques numérotées et se déclinant en une cinquantaine de lignes-items allant de quatre à six par rubrique correspondant aux points observés afin de caractériser la situation didactique.

Deux colonnes extensibles dont l'une est consacrée aux séances observées. Le nombre de colonne des séances observées peut être adapté au nombre de séances effectivement observées. Ce qui facilite le travail pour un chercheur qui évolue sur des terrains où l'accès au matériel d'impression n'existe pas ou se trouve difficilement.

Chaque rubrique doit être renseignée ou notée (note agrégée) de 4 à 6 points correspondant au nombre d'items constitutifs de la rubrique.

La grille LASCOLAF est simple à utiliser. En quelques minutes, une vingtaine à une trentaine suffisent pour obtenir toutes informations recherchées. Ainsi, observer plusieurs séances et en des écoles et/ou sites différents permet d'avoir une vue générale sur le modèle didactique en vigueur sur un territoire donné.

> « L'analyse agglomérée de plusieurs réalités de classe de ce type peut contribuer à avoir une vue précise de la situation et aider à prendre des mesures éventuelles en matière de formation des maîtres si l'on considère que tel ou tel point n'est pas conforme aux attentes d'une politique de scolarisation bi-plurilingue. » (Maurer, 2011a : 141).

La colonne « séances observées » permet de renseigner la rubrique médium dans la mesure où généralement deux langues sont en concurrence dans les classes bilingues, mais aussi la matière, l'activité ou la compétence, le niveau ou la classe ainsi que les effectifs.

Les langues mentionnées sont celles effectivement utilisées en classe, en disciplines linguistiques ou non linguistiques. Les langues des apprenant qui sont en usage dans la classe mais auxquelles il n'est pas fait recours pour le cours ne sont pas mentionnées.

Les **lignes-items**, sont des différents points observés dans les six rubriques. Cinq des six rubriques sont consacrées à la situation didactique. Il s'agit de :

Les **méthodes d'enseignement/apprentissage** pour comprendre si le modèle utilisé est transmissif ou constructiviste. Six items, qui rappellent les principes de ces modèles, permettent à un non-initié de se retrouver facilement en cochant des items ou en les notant. La note agrégée de l'ensemble des items constitutifs de la grille permet d'obtenir une note comprise entre zéro (0) et six (6).

La rubrique **« apprentissage de la langue d'enseignement** » répartie en deux sous-rubriques permet de savoir si l'enseignement est de type communicatif ou si plutôt l'enseignement s'accompagne d'une réflexion sur le fonctionnement de la langue d'enseignement. La première partie de la rubrique est notée sur quatre points, correspondant aux quatre indices qui permettent à l'observateur d'utiliser facilement la grille. La seconde partie est notée sur 3 points.

Les « **modèles didactiques** », notés sur trois points-indices, permettent de dire s'il existe des liens entre les apprentissages en langue nationale et les apprentissages en français.
La rubrique « **gestion de l'utilisation des langues dans la classe** » permet de dire combien de langues sont utilisées effectivement au cours d'une séance. L'enseignant recourt-il à des emprunts, aux marques transcodiques pour expliquer ou faire comprendre une notion/ un point de la leçon qui n'est pas comprise dans la langue d'enseignement retenue pour la durée du module.

La rubrique « **supports de l'enseignement** » permet de renseigner sur l'utilisation ou non de supports didactiques au cours de la séance, de connaître le ratio élève/livre et sur la nature des supports (authentiques, manuels scolaires, livres de lecture, etc.)

La sixième et dernière rubrique porte sur le **profil de l'enseignant**. Elle permet d'avoir des informations détaillées sur le niveau de formation des enseignants qui interviennent dans les classes bi-plurilingues. Il s'agit entre autres informations, de leur connaissance de la langue d'enseignement (langue nationale ou français) et de la langue de scolarisation (français), leur rapport à la langue d'enseignement (maternelle, première, non maternelle, etc.) mais aussi d'avoir des informations sur leur niveau de formation initiale et continue en pédagogie et sur le plan linguistique.

La rubrique permet enfin de recueillir des données sur leur perception de l'enseignement dans les langues nationales et de recenser leurs besoins (formation, documentation, etc.). Elle comporte aussi des insuffisances, notamment le fait de ne pas s'intéresser aux non-verbal.

4.2.3.2. L'enquête par entretien

L'entretien est l'un des principaux outils mobilisés en anthropologie mais aussi en sociolinguistique et en didactique pour recueillir des discours des participants à l'enquête. Il s'administre sous forme de questionnaire mais diffère de celui-ci par le fait que tout n'est pas préalablement arrêté. Pour Jones (2000: 137-38) :

> « L'entretien est le procédé d'investigation le plus sociable […] puisqu'il institue un des processus (sic) d'interaction et de communication, entre deux individus dont l'un sollicite des informations auprès de l'autre et l'interroge à cet effet. Dans un entretien de recherche, des individus communiquent parce que l'un d'eux, l'interviewer, entame puis contrôle le processus afin d'obtenir de son interlocuteur, l'interviewé, des informations pertinentes par rapport à des objectifs arrêtés préalablement. »

Pour Gotman (2015 : 166), l'entretien est un *« support d'exploration »,* qui permet au chercheur de mieux appréhender le terrain avant d'y descendre grâce aux entrevues avec des acteurs ou décideurs. Il permet de mieux préparer la descente sur le terrain et même prévoir le déroulement du travail de terrain proprement dit. L'entretien est aussi une *« technique de recueil d'information »* sur le terrain.

A la différence de l'observation, l'entretien a ce côté envahissant, le « face-à-face », qui fait que d'un point de vue épistémologique, la question du respect du principe sacro-saint de la neutralité du chercheur est plus prégnante.

En effet, les manuels de recherches sur l'entretien exige du chercheur-interviewer de s'effacer pendant l'interview, c'est-à-dire, de *« gommer sa présence pour diminuer les*

influences qu'il fait subir à l'interviewé, et tenter ainsi de se rapprocher de la situation banale d'une conversation ordinaire, considérée comme plus authentique » (Kaufmann, 2011: 61). Ce qui permet de banaliser l'exceptionnel, pour reprendre les mots de Kaufmann, qui avertit que l'entretien est un exercice épuisant en dépit de son caractère passionnant. Ce qui en fait une enquête dans l'enquête pour l'interviewer qui, :

> « loin de se contenter de recueillir des données, doit se sentir mobilisé, pour essayer d'aller toujours plus en profondeur. Pour cela, l'élément clé est la formulation des questions : il doit trouver la bonne question. Non pas poser une question pour poser une question, mais trouver la meilleure, à chaque instant du déroulement de l'entretien. La meilleure question n'est pas donnée par la grille : elle est à trouver à partir de ce qui vient d'être dit par l'informateur. Dans ses dernières réponses, il a émis des avis, des analyses, des sentiments, dont l'analyse de contenu montrera quelques mois plus tard qu'ils sont contradictoires entre eux, ou qu'ils révèlent des processus sociaux, ou qu'ils ont commencé à livrer des bribes d'informations sur un aspect essentiel sans aller plus loin, etc. » (Kaufmann, 2011 : 48)

L'entretien, notamment de type semi-directif, privilégié dans les situations d'interaction, est aussi un outil précieux d'observation des pratiques et des représentations (socio)langagières. Selon Dumont et Maurer (1995:103) :

> « Les enquêtes reposant sur des interviews de locuteurs peuvent aider à répondre à un double objectif : d'abord un objectif « classique », visant à décrire la langue française telle qu'elle est employée en situation d'interview dans telle région de l'Afrique ; ensuite saisir sur le vif les représentations des locuteurs en matière linguistique et notamment la manière dont se jouent dans leur parole les différents conflits linguistiques. ».

4.2.3.2.1. Les types d'entretiens utilisés

Dans le cadre ce travail, j'ai eu recours à différents types d'entretiens que les lignes suivantes s'attacheront à présenter. Leur « *emploi dépend du contexte, des interlocuteurs, et des conditions de passation de l'entretien. »* (Fassin, 1990 : 91).

Leurs appellations varient d'une science à une autre, d'une école à une autre. Ainsi, l'entretien non-directif et l'entretien semi-directif ont été utilisés dans la réalisation de ce travail.

4.2.3.2.1.1. L'entretien non-directif

En recherche qualitative, l'ethnologie et en anthropologie y recourent plus souvent (Fassin, 1990). Également connu sous le nom d'entretien non structuré ou libre, ici, l'interviewer, bien que sachant ce qu'il attend de son informateur, le laisse s'exprimer de façon détendue sur ce qui lui semble important dans le but de *« réduire le biais ethnocentrique »* (Fassin, 1990). Ce qui n'est pas sans contrainte pour l'enquêteur, généralement expérimenté, tiraillé entre le désir de *« poursuivre les objectifs de la recherche »,* afin d'éviter des digressions

par exemple, et le souci de *« laisser s'exprimer »* librement son informateur, pour obtenir de lui, un récit plus riche et détaillé.

Les relances sont courantes et nécessaires pour davantage de (re)préciser des passages non compris. Fassin (*idem*), relève un fait intéressant : *« moins l'entretien est structuré, plus l'attention du chercheur est grande pour déceler toute phrase nécessitant un approfondissement dans la direction de la recherche ».*

L'entretien libre ou non directif se distingue de l'entretien de type directif par la nature de l'instrument de recueil des informations, à savoir un « **canevas »** établissant les grandes lignes de la « conversation » ainsi que les objectifs que l'enquêteur vise et qui sont de *« décrire les faits touffus dans leurs détails, reconstituer une longue et complexe évolution, combiner les approches adoptées par différents acteurs sociaux, ou encore comment une situation est diversement vécue et interprétée par ceux qui y sont impliqués. »* (Jones, 2000 : 139).

Comparable à une conversation, du fait de la relation de familiarité que l'interviewer crée avec son informateur, l'entretien non-directif, aussi appelé entretien non préparé, entretien en profondeur ou encore qualitatif, est le genre d'entretien utilisé en situation d'observation participante (Jones, 2000: 138).

L'entretien non-directif s'inscrit aussi dans un paradigme de recherche qu'est la démarche compréhensive (Charmillot & Dayer, 2007). Né en réaction à l'entretien par questionnaire, l'entretien non-directif comporte cependant bien des limites. Selon Bres (1999 : 67), *« l'entretien non-directif place le locuteur dans une situation d'extrême contrainte, fautrice de malaise interactif. »* Pour remédier à ces contraintes, Bres propose à l'enquêteur de limiter ses interventions :

> une seule question initiale, la moins contraignante et la moins orientée possible à laquelle l'interviewé doit répondre, l'enquêteur n'intervenant dès lors plus que pour assister l'interviewé à accoucher de sa parole par des régulateurs et des relances. La longueur de cette réponse-entretien est parfois fixée à l'avance. (Brès, 1999: 65-66)

La transcription des entretiens non-directifs réalisés pour cette étude n'a pas suivi la même norme de transcription que celle des entretiens semi-directifs.

4.2.3.2.1.2. L'entretien semi-directif

C'est le principal outil de collecte de données utilisé pour la conduite des entretiens au cours de la réalisation de ce travail. L'entretien semi-directif est aussi très utilisé pour recueillir des données qualitatives. Il se réalise au moyen d'un guide d'entretien.

L'élaboration d'un guide d'entretien, pour une interview semi-dirigée, comporte une liste de sujets avec des questions (ouvertes) s'y rapportant. Il est conseillé d'hiérarchiser les

sujets. On commence généralement par les sujets les plus familiers pour mettre en confiance l'interviewé et bien établir une relation de complicité avant d'aborder la question principale qui constituera la trame de la conversation.

Afin d'éviter la confusion avec le questionnaire de type quantitatif, il est préférable que les questions posées soient des questions ouvertes auxquelles l'interviewé ne pourrait pas simplement répondre par des « oui » ou des « non » ou des questions à choix multiples qui ne lui laissent pas une marge de manœuvre suffisante pour s'étaler.

L'objectif visé par l'entretien semi-directif ou interview interactive (Brès, 1999 : 62) est ainsi de récolter de maximum d'informations. Ce qui est très coûteux. *« Pour réduire le coût de la récolte et multiplier ses fruits, la solution est de susciter des interactions verbales sur le thème en question : d'interviewer. »*

A la différence de l'entretien non-directif et de l'entretien directif auxquels il s'oppose, l'entretien semi-directif implique une forte implication de l'interviewer, qui :

> « ne peut plus s'abriter derrière ses questions prêtes à dire ou se retrancher dans la non intervention ; il est dans l'arène de l'interaction et, pour poursuivre cette métaphore tauromachique, le succès de l'entretien dépend des passes verbales qu'il saura accomplir avec l'enquêté. » Bres (1999 : 70)

Dans le guide d'entretien établi pour les entretiens semi-directifs enregistrés, une liste de sujets-clés avait été établie avant d'aller sur le terrain. (Fournier, 2006 ; Pugeault et Monjaret, 2014). Mais cela ne va pas de soi. L'enquête de terrain s'étant étalée sur plusieurs allers et retours et sur plusieurs années, on notera, d'une année à une autre, une évolution dans les aspects des abordées.

Certains entretiens ont été adaptés aux parcours des interviewés. C'est le cas avec les officiels que mon expérience professionnelle et mon passage dans la presse écrite locale m'ont permis de côtoyer.

Au cours de la réalisation des entretiens, selon l'expérience du répondant, des questions de relances ont dû être ajoutées. Les résultats de ces entretiens feront l'objet d'analyse dans le chapitre IX qui y est consacré.

4.2.4. Déroulement de entretiens

L'identification des participants à l'enquête s'est faite naturellement. La connaissance préalable du terrain d'investigation a permis de vite constituer un réseau d'informateurs-témoins, aidé en cela par les bons rapports noués avec les administrateurs de l'école. Avoir de bonnes relations avec ses supérieurs hiérarchiques et les acteurs de l'Education est une garantie importante.

Cependant, la recherche des parents d'élèves, a été facilitée par les connaissances, c'est-à-dire, dans le cas des villes où je n'avais pas séjourné auparavant comme Douentza, j'ai dû recourir à des amis ou camarades d'école habitant ou en service dans cette ville. Ce qui permet de nouer de solides alliances, un réseau d'amis et d'entretenir une relation de confiance, indispensable à la bonne collaboration en terrain sous tension.

En même temps qu'il est important d'établir une relation de confiance entre l'enquêteur et l'informateur, il est conseillé de maintenir une certaine distance entre l'interviewer et l'interviewé, comme le suggère Kaufmann (2011 : 53) :

> « Pour l'informateur, l'enquêteur idéal est un personnage étonnant. Il doit être un étranger, un anonyme, à qui on peut tout dire puisqu'on ne le reverra plus, qu'il n'existe pas en tant que personne jouant un rôle dans son réseau de relations. Parallèlement, le temps de l'entretien, il doit devenir aussi proche qu'un familier, quelqu'un que l'on connaît ou croit connaître intimement, à qui on peut tout dire puisqu'il est devenu un intime. Les confessions les plus intenses viennent de la combinaison réussie de ces deux attentes opposées. La base est l'anonymat, qui doit absolument être garanti à la personne, comme le médecin garantit le secret médical. C'est pourquoi par exemple je me refuse à retourner voir des informateurs après l'enquête, à discuter avec eux des résultats, etc., bien que cela serait sans doute passionnant : l'entretien terminé l'informateur doit se sentir totalement libre. »

Beaud et Weber (2003 : 182) estiment aussi que le rapport déjà institué avec l'informateur empêche l'enquêteur de l'interviewer afin d'éviter de *« casser la relation de travail ». « L'entretien suscite également de la gêne des deux côtés, mais surtout du côté de [le] informateur. La relation d'entretien suppose une distance. »*

A la différence de l'observation, l'étrangeté de l'interviewer mais aussi le caractère frontal de la démarche d'interroger son vis-à-vis sur une question précise peuvent amener l'interviewer à nouer une relation de connivence, remettant en cause la neutralité axiologique.

Alors que certains chercheurs en sciences humaines et sociales comme Loubet Del Bayle (1989), cité par Kaufmann (2011 : 52) prônent à l'enquêteur de ne *« manifester ni approbation ni réprobation ni surprise »* lors de l'entretien et qui suppose qu'il doit *« garder une certaine distance »* et ne pas *« s'engager personnellement »,* pour d'autres, comme Beaud et Weber (2003)**,** la neutralité de l'enquêteur est un *« mythe ».* Il doit plutôt *« s'engager activement dans les questions, pour provoquer l'engagement de l'enquêté. »* (Kaufmann, 2011 : 17). Un *« désengagement et une déshumanisation de la relation »* (*idem*) entre interviewé et interviewer est un obstacle à l'entretien qui est un exercice interactif.

Kaufmann (2011 : 53), dans le cas de l'entretien compréhensif, va jusqu'à suggérer une pleine complicité entre l'interviewer et l'interviewé pour réduire au maximum la méfiance mais aussi rendre plus naturelle la rencontre qui ne prendra qu'un petit laps de temps :

> « Il est donc possible et même conseillé de ne pas se limiter à poser des questions : de rire, de s'esclaffer, de complimenter, de livrer brièvement sa propre opinion, d'expliquer un aspect des hypothèses, d'analyser en direct ce que vient de dire l'informateur, voire de le critiquer et de manifester son désaccord. Empathie rime avec sympathie, et l'enquêteur doit avant tout être aimable, positif, ouvert à tout ce que dit son vis-à-vis. »

C'est aussi ce que pensent Alain Blanchet et Anne Gotman (2015 : 163) dans la mesure où il ne sert à rien *« de s'effacer, de regarder de biais, de baisser les yeux, de prendre un air modeste, de se faire tout petit et oublier, nul ne croira que vous n'avez pas d'opinion sur le sujet qui vous occupe, ni préférence aucune. »*

L'empathie et l'engagement jouent un rôle déclencheur dans la mise en contact des membres de l'équipe que forment l'interviewer et l'interviewé dans la conduite d'un entretien.

Mais cela ne suffit pas à mener efficacement l'entretien. Un autre point doit entrer en ligne de compte : l'objet de recherche. Ces trois éléments que sont l'empathie, l'engagement et l'objet de recherche, que Kaufmann (2011) appelle « le jeu des trois pôles », impliquent de la part de l'interviewer d'aider l'interviewé au cours de l'entretien, qui n'est pas qu'un moyen de recueil de données.

Les interventions, courtes mais très importantes de l'interviewer, permettent aussi de structurer le discours de l'interlocuteur qui *« n'a que des bribes d'éléments »* sur l'objet de recherche.

> « Au contraire l'informateur a besoin de repères pour développer son propos. C'est d'ailleurs une loi bien connue de l'interaction : à défaut de pouvoir typifier son interlocuteur, l'échange ne peut se structurer (Berger, Luckmann, 1986). […] l'informateur a besoin de repères pour développer son propos. L'enquêteur qui reste sur sa réserve empêche donc l'informateur de se livrer : ce n'est que dans la mesure où lui-même s'engagera que l'autre à son tour pourra s'engager et exprimer son savoir le plus profond. Pour cela, c'est l'exact opposé de la neutralité et de la distance qui convient : la présence, forte bien que discrète, personnalisée. L'enquêteur entre dans le monde de l'informateur sans devenir un double de ce dernier. » (Kaufmann, 2011 : 52)

L'enquêteur ou l'interviewer pose par exemple des questions de relances, en demandant à l'interviewé d'expliciter des passages qui pourraient sembler contradictoires avec des propos tenus plus tôt. Maintenir le contact (la fonction phatique de la communication) avec l'interviewé est essentiel pour lui signifier que ses réponses intéressent ou sont comprises par l'interviewer, qui, dans certaines situations, doit intervenir pour faire progresser, prolonger ou interrompre l'entretien.

> « L'idéal est de rompre la hiérarchie sans tomber dans une équivalence des positions : chacun des deux partenaires garde un rôle différent. L'enquêteur est maître du jeu, il définit les règles et pose les questions ; l'informateur au début se contente de répondre. C'est ensuite que tout se joue : il doit sentir que ce qu'il

dit est parole en or pour l'enquêteur, que ce dernier le suit avec sincérité, n'hésitant pas à abandonner sa grille pour lui faire commenter l'information majeure qu'il vient de livrer trop brièvement. L'informateur est surpris de se sentir écouté en profondeur et il se sent glisser, non sans plaisir, vers un rôle central : il n'est pas interrogé sur son opinion, mais parce qu'il possède un savoir, précieux, que l'enquêteur n'a pas, tout maître du jeu qu'il soit. »

L'empathie et la compréhension se traduisent concrètement souvent par un petit coup de pouce donné à certains interviewés, quand la langue de l'interview pose problème. Il s'agira de reformuler les questions ou les passages techniques des questions qui ne sont pas bien comprises par l'interviewé.

Les entretiens avec les instituteurs ou institutrices sont révélateurs des difficultés qu'ils éprouvent face aux notions-clés qui sous-tendent la pratique de classe et la méconnaissance totale des méthodologies, approches (traditionnelle, directe ou active, APC, etc.) et modèles d'enseignement-apprentissage des langues (transmissif, behavioriste, constructiviste et socioconstructiviste, etc.).

La reformulation subtile des questions contenant des termes techniques ignorés par l'interviewé permet de surmonter la difficulté et d'avancer.

4.2.4.1. Choix du lieu d'entretien

Le lieu idéal pour réaliser un entretien n'existe pas. Le choix du lieu se négocie entre l'enquêteur et le participant à l'entretien. Dans mon cas, la plupart du temps les entretiens ont été effectués directement sur les lieux de travail des personnes interrogées : écoles, bureaux, salles de classe, etc.

Mais le lieu de travail est mieux indiqué pour rester dans le contexte scolaire et aborder des sujets relatifs à l'école et au savoir.

Beaud et Weber (2003, 197-200) insistent sur l'influence des conditions d'établissement de la relation d'enquête et du contexte ainsi que le lieu de l'enquête pour non seulement *« objectiver la relation enquêteur/enquêté et comprendre le déroulement de l'entretien »* mais aussi pour obtenir un enregistrement audible et ne pas avoir à attirer l'attention par l'usage d'appareils d'enregistrement.

A ces deux paramètres très importants, s'ajoute l'avantage de conduire un entretien dans un lieu où l'enquêteur et l'interviewé peuvent *« parler sans crainte d'être entendus par des oreilles indiscrètes » (idem. 198)* dans le souci de préserver la confidentialité de l'entretien, du discours généré.

Savoir négocier l'heure de l'entretien est aussi important. Dans le cas des écoles, afin d'obtenir des enregistrements sonores audibles et éviter « les bruits à la communication », les

heures de pause où les apprenants ne sont plus en classe, voire dans la cour de l'école, sont les plus propices pour obtenir des enseignants une meilleure collaboration.

Les entretiens individuels doivent se dérouler en tête à tête avec l'interlocuteur, en l'absence de tout élément perturbateur, y compris un collègue ou un conjoint. L'enquêteur doit savoir se montrer humble et en ne se plaignant pas des conditions d'hygiène par exemple ou d'aération des lieux pour ne pas influencer négativement les réponses de l'interviewé. Ce qui est le contraire des fonctionnaires de l'Education ou du Conseiller à présidence que j'ai interviewés et dont le prestige lié à leur fonction ainsi que le caractère majestueux et confortable de leurs bureaux, pourraient les amener à se sentir mentalement supérieurs et donc à vouloir en imposer leurs lois.

L'interviewer doit, pour éviter de ne pas être plus influencé, adapter sa tenue à ce genre de milieu (Beaud & Weber, 2003 : 199). Ces espaces perdent leur statut et leur prestige dans le cas d'une observation participante (Gaberell, 2015) puisque l'enquêteur se serait assez familiarisé avec ses interlocuteurs, y compris les plus haut placés, leurs lieux de travail ne seraient plus des endroits-mystères pouvant susciter la peur ou les impressionner.

A ce propos, mon expérience dans la pratique de la presse écrite au Mali a aidé. Les officiels qui interviennent ici sont des personnalités que j'ai eu la chance de rencontrer avant le début de cette aventure. Abou Diarra est mon supérieur direct à la faculté des lettres et des sciences du langage, au département des sciences du langage. Youssouf Haidara, de par son appartenance à la communauté songhoy, est comme Adama Samassékou, un cousin à plaisanterie.

Le complexe est réduit et parfois, cela tourne à la conversation à « bâtons rompus » avec ceux qui me connaissent. Certains n'hésitent pas à m'apostropher, me tutoyer, m'interpeller pour requérir mon approbation ou mon point de vue.

> « Adama Samassékou : TOUTES LES LANGUES [*rires rires rires*] // **tu** as vu la réponse parce qu'en fait/ c'est possible/ **AMADOU**/// en fait/ on crée des faux problèmes/// il faut prendre région par région/ commune par commune/ il faut avoir cette démarche de décentralisation/// »

Dans cet extrait de l'entretien avec l'ancien ministre de l'Education Nationale Adama Samassékou révèle un niveau élevé de complicité entre l'interviewer et l'interviewé et implique une dimension anthropologique de la relation de l'interviewé avec son vis-à-vis : la parenté à plaisanterie qui lie le Bozo qu'il est (interviewé) et le Dogon que je suis (interviewer).

Cependant, quand on est face à une personne membre de sa communauté, qui plus est, un spécialiste du thème de la recherche, la position de chercheur débutant peut s'avérer délicate pour non seulement négocier le rendez-vous mais aussi le choix des mots pour le faire parler.

Mon rendez-vous avec Denis Dougnon, cousin de mon codirecteur de thèse, a été le plus difficile à décrocher et le plus tendu. Il était connu pour être un homme très direct.

L'homme dogon, adulte de surcroît, est difficile à faire parler. Nous connaissons tous les deux nos codes traditionnels. Lui, plus que moi. Lui laisser une mauvaise image de moi est synonyme de mauvaise éducation de ma part et la peur de faire des maladresses me stresse tout au long de l'entretien. Ironie du sort, à la fin d'un entretien d'une demi-heure, seules 6 minutes ont pu être sauvées. La prise de notes simultanées, pour ne pas croiser son regard, qui est culturellement conseillé recommandé, m'a permis de me rattraper cependant.

L'entretien compréhensif, développé par Kaufmann (2011), par son style conversationnel, peut permettre aussi de rompre cette hiérarchie et ce complexe :

> « …le ton à trouver est beaucoup plus proche de celui de la conversation entre deux individus égaux que du questionnement administré de haut. Parfois ce style conversationnel prend réellement corps, le cadre de l'entretien est comme oublié : on bavarde autour du sujet. De tels moments indiquent que l'on a atteint un bon niveau de profondeur et jouent un rôle positif de respiration, pour l'enquêteur comme pour l'enquêté. Ils ne doivent toutefois pas durer trop longtemps, au risque de déstructurer l'entretien, qui dérive vers un échange mou. » (Kaufmann, 2011 : 47-48).

4.2.4.2. Identification des participants à l'entretien

Le choix et l'identification des interlocuteurs (informateurs ou interviewés) sont importants et dépendent des objectifs recherchés par l'entretien. Un entretien peut se faire de plusieurs manières possibles : avec des personnes choisies individuellement (entretien individuel), avec plusieurs personnes à la fois (entretien avec quelques personnes ou avec un groupe, aussi appelé le focus-group).

L'identité de l'enquêteur a aussi son importance ici. C'est-à-dire par exemple être homme ou femme, âgé ou pas âgé (Fournier 2006; Pugeault & Monjaret, 2014) et même le niveau de langue ou la langue parlée.

Il ne s'agit pas cependant ici, de répondre au souci de la représentativité de l'échantillon comme en recherche quantitative mais le fait d'inclure toutes les communautés, divers profils à l'enquête est gage d'objectivité et de rigueur scientifique.

4.2.4.2.1. L'entretien individuel

Forme la plus courante et la plus facile à transcrire, l'entretien individuel permet de plonger dans l'intimité de l'interviewé. L'entretien individuel s'adapte mieux à la situation des

personnes timides, peu bavardes et taciturnes en groupe et pour évoquer des sujets sensibles ou tabous comme les questions de santé de la reproduction, de sexualité et en particulier d'orientation sexuelle (Gning, 2014), les représentations sociales des langues. L'essentiel des entretiens réalisés dans le cadre de ce travail l'a été par ce moyen.

4.2.4.2.2. L'entretien avec quelques personnes

Il est idéal pour traiter de sujets délicats comme la mort ou la sexualité mais aussi, dans notre cas, les choix de politiques linguistiques et éducatives.

> « Il est censé éviter la gêne ou la dramatisation du face-à-face entre le questionné et le questionneur ; il importe, dans ce type d'entretien, d'identifier les liens de parenté, d'alliance, d'amitié ou de clientélisme existant entre les personnes. » (Fassin, 1990 : 91).

Dans la réalisation de cette étude, un seul entretien avec quelques enseignants qui se sont choisis eux-mêmes et dont le niveau de complicité est assez fort, a été enregistré à Douentza, dans la cour d'une école fondamentale, à l'heure de la pause-déjeuner, autour du thé, en grin (Bondaz, 2013).

Sa transcription et son analyse posent plus de difficultés pour l'enquêteur, qui doit tenir compte de plusieurs paramètres dont *« en particulier les relations de pouvoir entre les interlocuteurs qui influent sur la prise de parole et le contenu du discours* » (Fassin, 1990 : 91) dans la mesure où il s'agit du modèle conversationnel où la parole est libérée au sein du groupe.

Les intervenants peuvent parler à la fois, se répéter, se contredire ; le débat, puisque c'en est véritablement un, peut même dégénérer.

Le rôle de l'interviewer, assez suffisamment intégré, doit être, non de trancher, mais de manifester sa compréhension de ces divergences et de cette diversité de points de vue qui ne feront qu'enrichir son matériau. Il n'est pas structuré mais l'enquêteur s'y retrouve.

4.2.4.2.3. Le focus-groupe

Le « focus-group » aussi appelé « entretien de groupe», se distingue de *l'entretien préalablement constitué en collectivité et averti* telle qu'une association de femmes, un comité de santé, une classe d'école ou un club de sport (Fassin, 1990: 91).

Très pratique sur des sujets de société, il peut être utilisé pour comparer ou vérifier des réponses fournies au cours des entretiens individuels.

L'inconvénient de ce type d'entretien, recommandé en début de recherche, est qu'il permet aux « beaux-parleurs » seuls de s'exprimer et de s'affirmer et qui ne signifie nullement qu'ils sont les meilleurs.

Deux entretiens de groupes ont été enregistrés dans le cadre de ce travail. Les participants sont d'une part un grin (Bondaz, 2013) d'enseignants à Douentza et une cafétéria à Bamako pour des jeunes locuteurs du mombo-ampari.

4.2.4.3. Supports d'enregistrement

Dans le cadre de ce travail, trois supports d'enregistrement sont utilisés : la prise de note, les enregistrements sonores au moyen d'un dictaphone analogique de marque SONY et la photographie et le filmage au moyen d'un appareil photo semi-professionnelle avec camera intégrée. Des outils indispensables de nos jours pour faire de l'ethnographie de terrain dans le but de garder et immortaliser les traces de l'observation et des entretiens.

Si la prise de notes (simultanée ou différée) par la tenue d'un journal de terrain (Beaud & Weber, 2003 : 94-95), c'est-à-dire, *« un journal de bord sur lequel sont notés, jour après jour, dans un style télégraphique, les événements de l'enquête et la progression de la recherche »* et les enregistrements sonores sont des pratiques désormais classiques en recherche ethnographique, la photographie n'en est pas moins un instrument important pour matérialiser les aspects visuels des données et réalistes des personnages que le chercheur est amené à rencontrer et à interroger durant la phase de collecte de données de terrain.

La photographie et le cinéma (vidéo), *« qui n'étaient utilisés que comme simple soutien visuel à une prise d'information faite par observations directes du chercheur et par entrevues »,* sont devenus, en anthropologie audiovisuelle, inaugurée en Pays dogon par Jean Rouch, un *« un véritable outil de cueillette de données »* (Martineau, 2005 : 12).

La vidéo, elle, présente des avantages en ce qu'elle permet de *« reprendre l'observation »* en revisionnant le film ethnographique lors de la phase d'analyse et d'interprétation des données de terrain. Mais les inconvénients du filmage sont tout aussi importants puisque le paradoxe de l'observateur évoqué par Labov (1973) est plus présent. *« Outre le fait que la présence de caméras peut intimider des sujets, ces dernières restreignent le regard car elles ne sauraient tout voir ; une caméra regarde toujours le monde selon un angle »* (*loc.cit*.).

Par ailleurs, deux logiciels ont été utilisés dans le cadre du traitement et de l'analyse des données qualitatives. Il s'agit du logiciel *otranscribe* pour la transcription des entretiens.

4.3. Critères de validation scientifique d'une recherche qualitative en sciences humaines et sociales

La scientificité, la validation ou la rigueur (Olivier de Sardan, 2008) de la connaissance produite par la recherche qualitative suscite débats dans le milieu universitaire où il lui est

régulièrement fait le reproche de ne pas être assez rigoureuse. Olivier Schwartz (1993, cité par Kaufmann, 2011 : 25), *« s'élève contre cette volonté de vouloir imposer un « modèle fort » de rigueur méthodologique à la recherche qualitative, ce qui « mutilerait ses possibilités de découverte »*. Il n'en demeure pas moins que la recherche qualitative dispose de moyens de vérification de la scientificité de ses résultats : la triangulation (Baker & Egbert, 2016) méthodologique et des données impliquant le croisement des résultats obtenus par le moyen d'outils méthodologiques différents afin de parvenir à une conclusion approximative, puisqu'on n'est pas en sciences dites dures.

Branislaw Malinowski (1963, 58-59), considéré comme le père de l'observation participante, exigeait du chercheur de la sincérité et de la probité mais aussi de l'honnêteté dans la présentation des données de terrain en tenant compte et la place centrale qu'occupent les données et interprétations fournies par les informateurs locaux.

> « Dans n'importe quelle branche du savoir, les résultats de la recherche scientifique doivent être présentés de façon tout à fait probe et sincère […] En ethnographie, où un exposé honnête de telles données est peut-être plus indispensable encore, on constate, hélas !, que dans le passé on s'est en général montré avare de précisions […] J'estime que seules possèdent une valeur scientifique les sources ethnographiques où il est loisible d'opérer un net départ entre, d'un côté, les résultats de l'étude directe, les données et interprétations fournies par les indigènes, et de l'autre, les déductions de l'auteur. ».

Alex Mucchielli (1994 : 18-19) propose que les résultats des recherches faite par la démarche qualitative soient évaluées à cinq niveaux de certification : a) **une acceptation interne** (les résultats de la recherche doivent être reconnus comme pertinents par les acteurs sociaux sur lesquels porte la recherche), b) **la complétude** (liée à la qualité de la synthèse présentée qui doit restituer la globalité du phénomène qu'elle a cerné à travers le recoupement des techniques de recueil et d'analyse), c) **la saturation** (critère qui remplace en recherche qualitative celle de la représentativité, propre à la recherche quantitative utilisant les techniques statistiques ; la « représentativité » n'a pas de sens en recherche qualitative), d) la **cohérence interne** (qui est l'expression de la logique interne propre au phénomène décrit) et e) **la confirmation externe** (le fait de l'acceptabilité des résultats par les spécialistes et experts de la question qui n'ont cependant pas mené l'étude).

4.4. Méthodes d'analyse des données

En fonction de la nature des données, essentiellement qualitatives, différentes méthodes d'analyse sont imbriquées. L'accent est cependant mis sur l'analyse qualitative du discours pour les données obtenues par l'entretien et sur l'analyse des interactions pour les données d'observation de classe.

Avec du matériau essentiellement constitué par le moyen d'analyse des textes officiels et d'entretiens semi-directifs et par le moyen de l'observation directe essentiellement, mais aussi au regard des questions et objectifs de recherche l'analyse du discours et l'analyse des interactions s'imposent comme les méthodes d'analyse appropriées.

4.4.1. L'analyse qualitative

La première méthode adoptée pour l'analyse des résultats dans ce travail est celle de l'analyse qualitative des discours, combinant techniques et critères de l'analyse qualitative des données effectuée d'après Maurer (2011c) et qui a influencé les études pays de LASCOLAF ainsi que les principes qui sous-tendent l'analyse du discours en tant que discipline émergente des sciences du langage. L'analyse du discours, préférée à l'analyse de contenu (Leray, 2008), est une méthode d'analyse engagée par sa nature (Duchastel et Laberge, 2014; Varro, 1994). Discipline carrefour des sciences humaines, l'analyse du discours est subjective et *« soumise à une grande instabilité »* (Maingueneau, 2009, 19) due en partie à des *« divergences entre de multiples courants. »*

Elle implique une interprétation culturelle, située et sémio-pragmatique, supposant que les mots sont porteurs de sens cachés, d'implicites ou de présupposés que le chercheur est appelé à aller « démasquer » afin de confronter, de mieux appréhender et d'analyser les pratiques et représentations sociolangagières ainsi que les réalités du terrain, corroborées par les discours des acteurs locaux et des officiels, c'est-à-dire, institutionnels.

Elle est l'occasion aussi d'analyser les besoins des communautés en présence en matière de politique linguistique éducative régionale mais aussi de proposer des solutions concrètes pour surmonter les difficultés liées à la généralisation de l'enseignement en et dans les langues nationales et de mieux saisir les représentations des parents d'élèves, des apprenants et des enseignants et surtout les réalités et les offres didactiques.

Par sa nature, elle met moins l'accent sur le contenu linguistique (Maingueneau, 2009: 18-19) ; une insuffisance que permettra de surmonter l'analyse des interactions. Ce qui permet aussi à l'enquêteur de faire acte de recherche-intervention (Merini & Ponté, 2008; Broussal, 2017), caractéristique de l'approche sociodidactique (Dabène & Rispail, 2008; Blanchet & Rispail, 2011; Gal & Vilpoux, 2012); une perspective épistémologique dans laquelle s'insère cette recherche.

4.4.2. L'analyse des interactions[53]

L'analyse des interactions, qui s'impose comme la seconde méthode, est la mieux indiquée rendre compte des données d'observations des pratiques de classe.

L'interaction, au sens que lui donne Erving Goffman (1973, cité par Maingueneau, 2009 : 75), induit *« à peu près l'influence réciproque que les participants exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres. »* Elle exige des parties un certain contrat ou coopération en engageant la conversation, l'échange. L'analyse interactionnelle s'intéresse aux mécanismes de la communication. Elle mobilise et met en action les éléments de la situation de communication. En dépit de ce solide ancrage dans la linguistique, c'est bien dans d'autres domaines comme la sociologie et l'anthropologie qu'elle s'est développée.

Bien que différente de l'analyse du discours, l'analyse des interactions ne se limite pas à comprendre le message, la fonction référentielle du langage. La compétence linguistique n'en constitue pas le premier objet mais plutôt la compétence de communication, qui inclut des valeurs culturelles, c'est-à-dire, aux codes culturels des *interactants*, aux réalités extralinguistiques. L'interaction, qui s'emploie aussi pour désigner les interactions verbales (Kerbrat-Orecchioni, 1998) et les conversations formelles et familières, décrivent, en contexte didactique :

> « les différents modes d'appréhension de la classe de langue en [s'] attachant aux interactions qui s'y déroulent mais aussi en introduisant une réflexion sur ce qui ressort des commentaires que sont amenés à faire les professeurs à propos de leurs pratiques. » (Cicurel, 2011, 41)

En tant qu'institution, la situation de communication qui instaure et favorise l'interaction, se noue de façon asymétrique du fait d'une part que l'enseignant est celui qui transmet la connaissance ou en régule la transmission, et d'autre part, l'apprenant qui en reçoit. Ce contrat didactique, donc tacite, doit être relevé dans l'analyse.

Conclusion partielle

Classé parmi les pays les moins avancés de la planète, le Mali a toujours été à l'avant-garde des changements majeurs en matière d'éducation en Afrique au sud du Sahara.

De la réforme globale du système éducatif de 1962 à l'approche curriculaire par compétences, en passant par l'adoption d'un document de politique linguistique, le Mali n'a jamais manqué d'occasion pour engager les réformes nécessaires pour assurer l'accès à

[53] Cette étape s'inspire beaucoup des cours de Christine Béal-Hill disponibles en ligne http://asl.univ-montp3.fr/L308-09/MCC5/E53SLMC1/cours/Fascicule_E53MC-10-11.pdf

l'éducation et rendre son système éducatif performant en valorisant son patrimoine culturel à travers l'introduction des langues nationales dans l'enseignement formel.

Ces efforts des autorités politiques et éducatives n'ont pas toujours bénéficié de soutien et d'accompagnement des partenaires nationaux et internationaux. Les ambitions et ces réformes, qui demandent beaucoup de moyens, se sont heurtées au manque ou à l'insuffisance de ressources (financières et humaines) pour leur mise en œuvre efficiente et à l'instabilité institutionnelle.

La question de la posture du chercheur dans un contexte de tension et où il a un rapport avec son terrain interpelle aussi et exige de sa part plus de prudence et d'imagination pour obtenir les données nécessaires à la réalisation d'une recherche qualitative.

Deuxième partie : Contexte sociolinguistique du Pays dogon

Cette deuxième partie, divisée en trois chapitres, est une présentation générale du Pays dogon, de ses communautés et de ses langues et délimite spatialement cette l'étude qui se veut avant tout contextualisée.

Le chapitre V, sans prétention d'exhaustivité, fait une présentation générale du Pays dogon et de ses peuples avec un accent particulier sur la communauté majoritaire du milieu, les Dogon. Ce chapitre revient également sur les principaux travaux en histoire, en ethnologie et en anthropologie sur le peuplement de cet espace, sur l'organisation politique et sociale du peuple dogon et sur les rapports entre les différentes communautés en présence.

Le chapitre 2 est une vue d'ensemble du contexte sociolinguistique du Pays dogon donne un aperçu sur les principales langues en présence et leur dynamique.

Le dernier chapitre de cette deuxième partie est central : la dialectalisation de l'aire linguistique dogon. Il s'agit d'une mise en perspective générale des langues ou dialectes dogon et de leur distribution spatiale. Le chapitre passe en revue les différents travaux et tentatives de reconstruction du phylum dogon et la classification des parlers dogon.

Chapitre VI : Présentation du Pays dogon

Comme l'avait déjà dit Géneviève Calame-Griaule (1965), en avant-propos de son ouvrage *Ethnologie et langage : la parole chez les dogon* (Calame-Griaule, 2009*:* 9), *« les Dogons sont trop connus dans la littérature ethnographique pour qu'il soit nécessaire de les présenter longuement*. »

Il me paraît cependant nécessaire de revenir sur quelques aspects historico-anthropologiques essentiels du peuplement de cette région culturelle et géographique. Si elles semblent peu susciter l'attention des spécialistes, ces particularités font du Pays dogon un véritable laboratoire de langues à ciel ouvert.

1. La géographie physique

Le Pays dogon est, comme son nom l'indique, un pays traditionnel où vivent plusieurs communautés en plus de la principale communauté que constituent les Dogon. L'histoire même du peuplement de l'espace géographique communément appelé « Pays dogon », suscite des interrogations sur l'homogénéité de cette communauté.

Aussi, parler du « pays dogon » en occultant *« l'existence de nombreuses autres sociétés, soit antérieures aux Dogon (Telem, Kakolo, etc.), soit réputées non dogon (Songhay, Bammana, Foulbé, Yelin, Saman, etc.). »* relèverait-il *« sans doute d'un excès de langage »* (Holder, 1998 : 74)

L'espace a été un vaste champ de transhumances, d'invasions et de conquêtes et ce, deux cents ans avant notre ère.

Aire culturelle et géographique située au centre-est du Mali, dans la zone exondée de la région de Mopti, *« entre 0,5 et 4° de latitude ouest est 12 et 15°8 de longitude nord, au large des villes de Ouagadougou (Burkina Faso), Mopti et Gao (Mali) »* (Dieterlen, 1999 : 17), le Pays dogon est un territoire d'environ 30 000 Km² (Togo 2011: 17) dont une partie déborde sur le Burkina, le long de sa frontière avec le Mali. Au Burkina Faso, les Dogon dont la présence est signalée depuis des siècles, sont plus connus sous l'ethnonyme moore de « Kibsi» (Paulme, 1988). En l'absence de statistiques ethniques officielles au Mali du fait notamment de leur caractère sensible, la population dogon du Mali varie d'une étude à une autre. Elle représente un peu moins d'un million d'individus, selon une étude d'interpeace.org datant de 2015, [54]. En se référant au nombre de locuteurs natifs de la langue dogon d'après les chiffres officiels du

[54] http://www.interpeace.org/wp- content/uploads/2015/03/2015_03_02_Mali_Autoportrait_FR.pdf, consulté le 6 novembre 2017

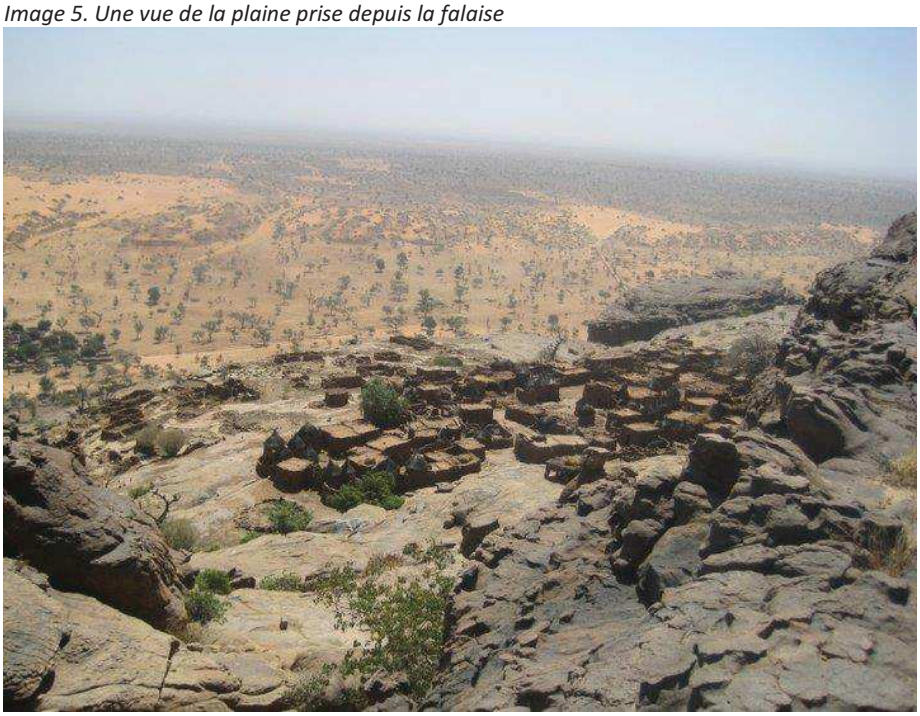
RGPH 2009, les Dogon représentent 6,6% de la population totale du Mali, soit environ 1,4 million d'individus sur les 21 millions d'habitants que compte le Mali.

Selon le dernier recensement de la population au Mali, les locuteurs des parlers dogon (ou dɔgɔsɔ) représentent près de 7% sur une population d'environ 14,5 millions d'habitants. Ce qui en fait la troisième communauté linguistique la plus importante du pays après les locuteurs du bamanankan (51,1%) et du fulfulde (8,3%).

Des études plus récentes, menées par des instituts ou des chercheurs indépendants se montrent plus précises et sont unanimes sur un fait cependant : les Dogon constituent la population majoritaire de la région de Mopti (Brossard & Cazalis de Fondouce, 2015). Ils représentent environ 51% (Coulibaly, 2015: 8) de la population de la région, estimée en 2018 à environ 2, 7 millions d'habitants[55].

Le Pays dogon se répartit en trois grandes zones de peuplement : le plateau, la falaise et la plaine.

Image 5. Une vue de la plaine prise depuis la falaise



Le plateau est une région accidentée et difficile d'accès.

La falaise est une forteresse naturelle, un refuge contre les envahisseurs durant les siècles des grands empires. Sa hauteur varie de 200 mètres à 700 mètres, du sud-ouest vers le nord-est. Elle s'étend sur plus de 200 kilomètres du Sud-Ouest au Nord-Est. 327 390 hectares[56] de cette partie de la région sont classés patrimoine mondial de l'UNESCO depuis 1989 sous le

[55] **Source** : Direction Nationale de la Population 2018

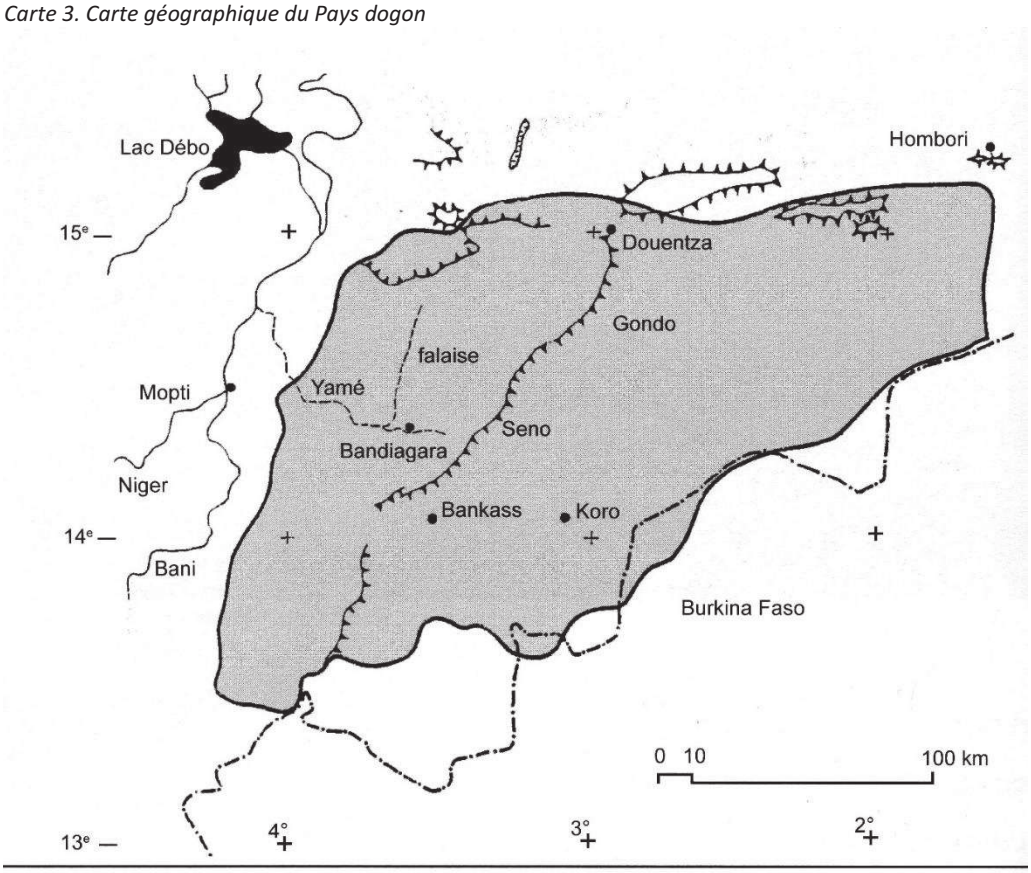
[56] http://whc.unesco.org/fr/list/516/ consulté le 6 novembre 2017

nom de « Falaises de Bandiagara ». Elle est la partie la plus connue du Pays dogon pour avoir été longtemps l'objet d'études et de recherches.

Le séjour, entre 1902-1905 du lieutenant français Louis Desplagnes (1878-1914) mais surtout la mission Dakar-Djibouti (1931-1933) conduite par l'ethnologue français Marcel Griaule (1898-1956), célèbre auteur de l'ouvrage *Dieu d'eau (1948)* ont révélé au monde la riche et complexe culture dogon.

En revanche, très peu d'études ou d'ouvrages sont consacrés à la plaine où l'installation des Dogon est relativement plus récente. Elle couvre une grande partie des cercles de Bankass et de Koro frontaliers avec le Burkina.

Carte 3. Carte géographique du Pays dogon



Le pays dogon dans le centre du Mali.

Situé au cœur du Sahel, le Pays dogon connaît trois saisons par an. Une courte saison des pluies (hivernage de trois à quatre mois) de juin-juillet à septembre-octobre, une saison froide de novembre-décembre à février et une saison sèche et chaude de mars à juin pendant laquelle la température peut atteindre 45° à l'ombre.

Le Pays dogon est très peu arrosé. Seul le Yamé, un défluent du Niger, traverse le plateau jusqu'à la ville de Mopti où il se jette dans le fleuve en passant par Bandiagara. Plusieurs petits cours d'eau et cascades existent sur le plateau et dans la falaise. A l'exception d'un

défluent de la Volta Noire, le Sourou, situé entre cette partie du Mali (Baye et ses environs) et la province burkinabè du même nom sur 15 km de long, la plaine ne connaît que des mares saisonnières qui tarissent avant janvier.

Les Dogon vivent d'agriculture (mil, sorgho, maïs, riz, haricot, arachide, fonio, etc.) et de maraîchage (fruits et légumes). De plus en plus de personnes s'adonnent à l'élevage de petits ruminants et de bovins.

2. Histoire du peuplement du Pays dogon

Quand bien même certains défenseurs[57] de la culture dogon font la promotion d'un peuple dogon homogène et monolithique, l'idée d'une nation dogon homogène et hermétique relève d'un mythe (Blom, 2010: 18).

L'auteur et photographe néerlandais précise que les études antérieures, notamment de Griaule et de ses collaborateurs, n'ont en grande partie concerné que Sangha et sa périphérie où l'on peut noter une relative homogénéité d'un point de vue démolinguistique.

Depuis, des travaux d'historiens et d'ethnologues ont démontré que le peuplement du Pays dogon s'est fait par vagues successives (Brasseur, 1968; Guindo, 2011; Keita, 2011) et que les Dogon ne sont pas tous venus du Mandé (Bedaux, 1972; Bedaux & Waals, 2003).

Il est établi en effet que la communauté ethnolinguistique que constituent les Dogon est faite de populations hétéroclites, aux origines diverses.

Carte 4. Les différentes hypothèses migratoires des Dogon vers le Pays dogon[58]

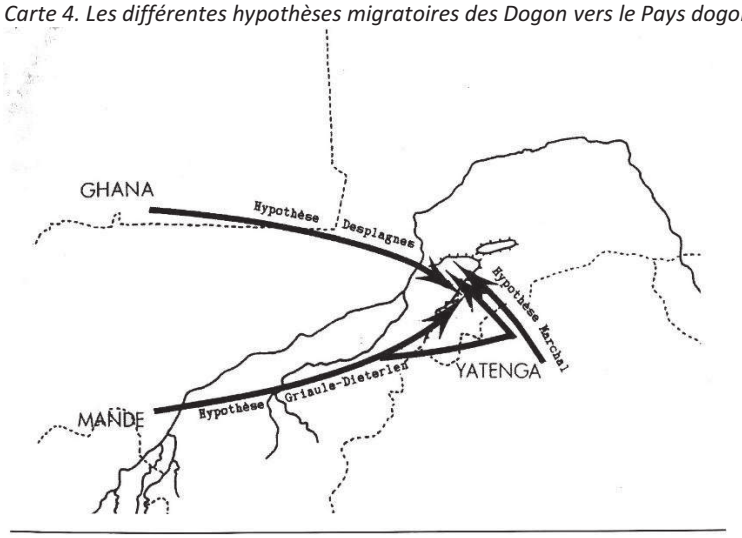


Fig. 2.02. Les hypothèses des migrations des Dogon, selon Desplagnes (1906), Griaule-Dieterlen (1965), Marchal (1978), selon Huet 1994.

[57] L'Association Ginna Dogon, qui œuvre pour la promotion et la sauvegarde de la culture dogon, en est le porteur.

[58] Au regard de toutes les hypothèses de peuplement, il serait très imprudent de s'aligner derrière les tenants d'une version et d'un discours homogénéisants d'un peuple dogon venu du pays manding, qui, faudra-t-il le souligner, s'étendait des côtes gambiennes au désert d'Agadez, dans l'actuel Niger. L'importance des conquêtes et exploits, surtout guerriers des souverains mandings, a fait des émules au point où pour être légitimé comme important, il suffisait de revendiquer une ascendance mandingue qu'il est difficile à établir. Une piste des plus

Trois principales hypothèses migratoires sont proposées par des archéologues à la suite notamment de fouilles réalisées sur la plaine, la falaise et le plateau et par le recoupement des récits oraux traditionnels rapportés dans des travaux antérieurs réalisés par des auteurs occidentaux (Bertho, 1953; Delafosse, 1972; Desplagnes, 1907; Fagnola, 2009; Huet, 1994), etc.

Selon ces hypothèses, les Dogon seraient venus de l'empire du Ghana (Desplagnes, 1907), de l'empire du Mandé (Griaule & Dieterlen, 1965) et du Royaume du Yatenga (entre le IXè siècle et la fin du XIIIè siècle) (Marchal, 1978; Martinelli, 1995; Saint-Lary-Maïga, 2006). Le Mandé puis le Yatenga ont d'ailleurs administré la région à leur apogée.

Ainsi, pour Gilles Holder (1998), les Dogon sont une alliance politique de circonstance contre des envahisseurs étrangers qu'une communauté ethnique homogène dont le point commun est le territoire, la langue, la religion et une « mytho-histoire » :

> « l'autonyme dogon renvoie bien plus à une revendication identitaire commune fondée sur une région — plaine, falaise et plateau de Bandiagara —, une langue — le dogo so —, une mytho-histoire - le refus de l'islam et la migration du « Mande » jusqu'au village troglodyte de Kan —, une religion - culte autour du dieu Amba et du génie d'eau Nommo, etc. —) qu'à une communauté biologique, revendication qui se forgea sans doute de façon décisive au contact lu des États successifs songhay, poullo, fouta, administration coloniale et République du Mali. » (Holder, 1998: 73)

C'est dans cette diversité culturelle et linguistique qu'il faut aussi rechercher l'origine de la très forte *dialectalisation* de cette région et les difficultés liées à la classification du dɔgɔsɔ et ses variantes ; une question sur laquelle nous reviendrons plus largement au chapitre VI.

2.1. Ils y étaient avant les Dogon…

Avant l'arrivée des populations que l'on désigne sous l'appellation générique de « Dogon » du Mandé, de nombreuses sources affirment que la région qu'ils occupent aujourd'hui était déjà habitée.

> « Les recherches menées dans ce cadre dans la région d'Ounjougou et depuis 2003 dans la plaine du Séno (Guindo 2006, Ozainne 2009) et au pied de la falaise (Terrier *et al*. 2006, 2007) ont permis la découverte d'indices d'une occupation du plateau de Bandiagara allant du Paléolithique à la période actuelle. » (Keita, 2011:14)

Des témoignages recueillis par Marcel Griaule soulignent que deux peuples ont devancé les Dogon sur la falaise : les *Andoumboulou* et les *Tellem.*

---

plausibles n'est plus à écarter dans l'éventualité d'une nation homogène : celle d'un retour massif d'exil d'une communauté après le déclin de l'empire où une partie des habitants s'étaient rendus soit en tant que représentants captifs soit en tant que légionnaires. La présence dans plusieurs villages de l'inter-fleuve de nombreuses familles de patronymes bambaras se revendiquant d'ascendance dogon pourrait trouver son explication dans cette thèse.

« Les mythes font une place prépondérante à de petits hommes, les Andoumboulou, habitant les falaises à une époque reculée, et qui auraient dans la suite été remplacés par une population à taille normale, les Tellem, dont se disent descendants les Kourmi de la plaine. » (Griaule, 1938 : 28).

Dans les années 1960-1970, des équipes néerlandaises ont conduit plusieurs missions archéologiques et *anthropobiologiques* dans 27 grottes de la falaise de Bandiagara, aux environs de Sangha, de même qu'à l'extrémité orientale du Pays dogon dans le Gourma-des-Monts sous le nom de code « Tellem Research Project » (Mayor & Huysecom, 2016).

Ces missions dont l'objectif était *« d'établir l'identité des populations qui ont habité la falaise de Bandiagara avant les Dogon et d'étudier leurs relations avec les populations actuelles locales et voisines* » (Mayor et Huysecom, 2016) ont permis de mettre au jour trois phases culturelles principales.

La première est Toloy, du nom du lieu-dit de découverte de cette civilisation préhistorique, également connue sous les noms d'Andoumboulou et d'Yeban et dont le passage remonterait aux IIe-IIIe siècles avant notre ère.

La deuxième est celle des Tellem (XIe-XVe siècle de notre ère) et la troisième, la plus récente, celle des Dogon, remonte à la période médiévale, entre le XIIIe siècle et le XIVe siècle ; époque des grands empires et royaumes noirs africains.

2.1.1. Les Négrilles, « Toloy » ou Andoumboulou : les autochtones ?

Bien que les sources divergent sur leur appellation et que peu d'études leur soient consacrées, il est désormais accepté de la majorité des chercheurs que les premiers habitants de la falaise étaient « *de petits hommes à la grosse tête, de taille aiguë et de couleur claire, qui s'abritaient sous des auvents rocheux, dans des cavernes et dans des grottes où ils se refugiaient à la moindre alerte. ».*(Paulme 1988: 17)

Desplagnes (1907 : 188) qui, le premier parmi les spécialistes français de la région, a séjourné chez les Dogon, dépeint lui aussi un peuple de *« nains négroïdes »* appelés *« Ierre ».* Il ajoute cependant que ces « nains » n'étaient pas les seuls maîtres des lieux :

« La tradition historique conservée par les populations actuelles […] prétend que les montagnes du plateau nigérien étaient habitées, avant l'arrivée des peuples du Nord, par des nains, nommés Ierre, qui s'abritaient sous des creux de rochers ou confectionnaient de vagues abris de feuillage, vivant de chasse et de la cueillette des fruits sauvages. Au milieu de ces petits négroïdes, nomadisaient quelques familles de grands noirs, pêcheurs et chasseurs, vivant sur les bords du fleuve, comme actuellement les Bellah, vêtus de cuir, soumis aux Touaregs. »

Pour Desplagnes, Bobo, Bozo et Bodios (qui portent le patronyme Poudiougo[59]), Tellem, Ndala, Kala, Atla et Yer sont les « descendants métissés » de ces grands noirs.

Tellem, Ndala, Kala, Atla et Yer ont été refoulés plus au sud et habitent aujourd'hui les villages de Meni, Delga, Yoro, Ingame et Douga-Soromi dans le Nord du Yatenga et probablement ceux du village de Sarou, autre endroit où Hélène Leloup (Leloup, Serra, et Baselitz, 1994) dit avoir rencontré quelques descendants de Tellem, comme le rapporte Blom (2010 : 116).

Delafosse, contemporain de Desplagnes, parle de ces Négrilles comme de « *petits hommes au teint rougeâtre et à grosse tête* » et qui sont les véritables autochtones de la région ayant accordé l'autorisation de jouir des terres cultivables aux premiers Nègres arrivés sur les lieux (Delafosse, 2010 : 11-12)[60]. Cet énigmatique peuple *anté-dogon* ou pré-dogon (Blom, 2010 et Mayor et Huysecom, 2016) aux formes extraterrestres a tout aussi mystérieusement disparu.

> « Dans la suite des temps, ces petits hommes ont disparu, mais leur souvenir est resté vivace. Généralement on les a divinisés et identifiés avec les dieux ou les génies du sol, de la forêt, des montagnes, des grands arbres, des pierres et des eaux ; souvent on prétend qu'ils revivent sous les espèces d'animaux aux mœurs étranges, tels que le lamantin et des variétés de petites antilopes amphibies (*Limnotragus Gratus et Hyœmoschus Aquaticus*). » (Delafosse, 1922 : 13)

Dans les traditions des peuples d'Afrique, la question de l'autochtonie (Dorier & Avenne, 2003) est très importante. Les Dogon considèrent que les Tellem et les Andoumboulou étaient leurs devanciers sur le territoire actuel du Pays dogon.

Ils reconnaissent surtout qu'en matière de droit foncier, ils ne sont pas les propriétaires des lieux.

> « Les traditions indigènes tendent à établir que les Négrilles auraient précédé les Nègres sur le sol africain et reconnaissent aux premiers des droits éminents de propriété sur ce sol, dont les occupants actuels ne se considèrent que comme des détenteurs précaires et des usufruitiers » (Delafosse, 1922 : 13).

2.1.2. Les Tellem : entre autochtonie et allochtonie

L'arrivée des Tellem sur la falaise remonterait au XIe siècle de notre ère. « Tellem » ou « Tèlè » est un xénonyme dogon qui peut se traduire par *« nous avons trouvé »* ou *« ceux qui étaient là avant »*. Dans les récits oraux traditionnels, beaucoup confondent Tellem et Toloy.

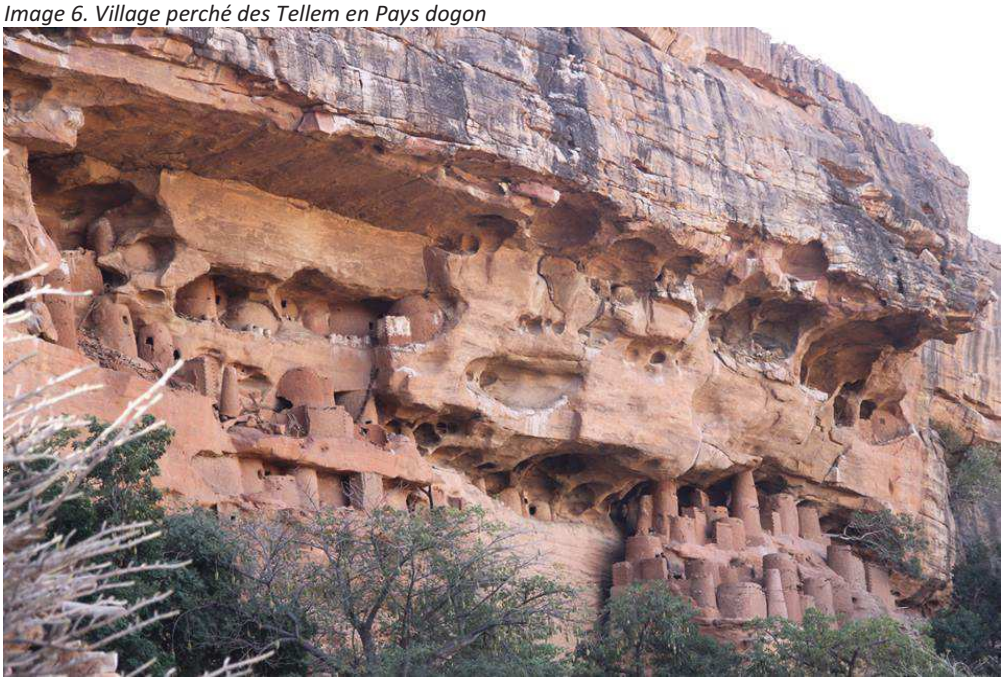
[59] Cette version de l'histoire dérange et met mal à l'aise en Pays dogon. Les tenants d'une origine unique pour les Dogon n'apprécient guère de voix discordantes. En 2000, à l'issue des Retrouvailles de Kani-Bonzon, qui ont réuni les représentants de toutes les communautés dogon du monde sur le site historique de Kani-Na, il a été décidé de boycotter les foires hebdomadaires des villages-frères de Youdiou (qui fondé par des Poudiougo comme ceux de Wol d'où ils seraient sortis de terre) et de Kani-Kombolé (Lougué) au motif que ceux-ci auraient dit être arrivés en Pays dogon avant ceux qui ont transité par Kani-Bonzon, situé à 4 kilomètres de Kani-Kombolé.
[60] Première publication 1922.

Mais il est clair que les Tellem que Desplagnes a cités comme faisant partie des tribus ayant côtoyé les « nains négroïdes » étaient de grands Noirs contrairement à une version répandue chez les Dogon qui fait des Tellem de « petits hommes » d'un demi-mètre de hauteur et dotés de facultés et de pouvoirs surhumains comme de voler (Paulme 1988:19).

Griaule et Dieterlen (1965), se basant sur les témoignages recueillis dans la région de Sangha, ont estimé que ce sont les descendants des populations que les Dogon appelaient Tellem qui sont implantés aujourd'hui entre le sud-est du cercle de Koro et le nord du Yatenga au Burkina Faso. L'endonyme utilisé par ces populations elles-mêmes étant « Koromfe » ou « Kouroumba » :

> *«* Les premiers occupants historiques de la région semblent avoir été les Kouroumba, dits Tellem par le Dogon, qui ont laissé, notamment dans les escarpements et les parois les plus inaccessibles des falaises, de nombreuses constructions en pisé — habitations, greniers, sanctuaires — des cimetières, ainsi qu'un matériel religieux, notamment des statuettes de bois d'une qualité esthétique remarquable. » (Griaule et Dieterlen 1965: 14).

Image 6. Village perché des Tellem en Pays dogon



Dans un article consacré aux Tellem et à leur architecture, (Bedaux, 1972: 112) prend ses distances avec cette thèse de l'école « *griaulienne* » quant au rapprochement fait avec les Kouroumba. S'appuyant les résultats obtenus à partir de « *tests anthropobiologiques »* effectués dans le cadre du « Tellem Research Project » sur les ossements des Tellem *« provenant des grottes autour de Sangha et sur des Kouroumba vivants de Roanga »* aux fins de comparaison, Bedaux remarque qu'« *il n'y a pas de relation biologique nette entre ces deux groupes ».*

Cette confusion autour des ethnonymes Kouroumba et Tellem sont des indices pour mieux comprendre également l'ethnogenèse dogon, d'après toujours Bedaux (1972). Les Dogon pourraient eux-mêmes, sinon quelques tribus ou clans, être les vrais Tellem.

> « Des examens anthropobiologiques nous montrent qu'on peut distinguer en tout cas deux groupes régionaux parmi les squelettes provenant des grottes : un groupe autour de Sanga et un autre autour de Nokara (Huizinga, 1967 : 27). Le fait que nous ayons examiné des grottes seulement dans ces lieux-ci, indique déjà les possibilités de trouver beaucoup d'autres peuples vivant le long de toute la falaise. La diversité des Dogon actuels aussi bien par le type physique, la langue, les groupements politiques, que par l'architecture (Brasseur, 1968 : 378) va dans le même sens. » (Bedaux, 1972 : 113).

Sur leurs origines, les Kouroumba du Yatenga disent venir du Mandé, originaires de Say et de Nyamey (Tauxier 1917, cité par Bedaux, 1972) *« ...ils viendraient de la région de Say et de Nyamey. »*, situés en pays songhoy-zarma du territoire nigérien. Say est située aujourd'hui dans la région de Tillabéri, frontalière avec le Mali et Niamey, la capitale du Niger. Ces territoires sont un prolongement de l'Empire Songhoy.

Sur cette thèse, Bedaux (1972 : 112) est très prudent : *« nous devons considérer avec une certaine réserve l'idée que les Tellem seraient les ancêtres des Kouroumba, parce que les Tellem pourraient être venus d'un autre Mandé que les Kouroumba.»*, estime-t-il, reconnaissant toutefois que :

> « toutes les tribus qui se disent originaires de Mandé ne le sont pas toujours. La question de prestige a dû jouer un rôle dans beaucoup de cas. Il n'est pas exclu que cette confusion soit causée par la manière spécifique d'utiliser le nom « Mandé », signifiant « chez le roi, résidence du roi » (Bedaux, 1972 : 112).

La confusion existait déjà au Moyen Âge chez les auteurs des « Tarikh » (sources en langue arabe de Tombouctou du XVIe et XVIIe siècles), qui employaient indistinctement le toponyme de « Mandé » pour « Empire du Ghana » et « Empire du Mali » (Fage, 1967, cité par Bedaux, 1972 : 112).

Le Mandé désignait un vaste empire qui s'étendait de la Guinée Conakry actuelle au Niger à l'est et de la Côte d'Ivoire à la frontière algérienne au nord même si l'évocation du nom Mandé ferait généralement référence à la frontière entre le Mali et la Guinée, où se situeraient justement les principaux sites tels que Kangaba, Kirina, Kurukanfuga et surtout, la capitale, Niani (Cissé & Kamissoko, 2007, 2009; Niane, 1960)

Cette première version venant des Kouroumba du Yatenga contraste avec celle qu'avance l'ethnologue malien Youssouf Tata Cissé (1935-2013) sur les Tellem comme les actuels habitants de Yoro et de Lou[61] (Staude, 1967 : 63).

[61] Dans le nord du Yatenga (Burkina Faso) et au sud-est de Koro (Mali).

Youssouf Tata Cissé (cité par Huib Blom, 2010 : 30) croit savoir en effet que les Kouroumba du clan « Ganamé », le plus connu, sont *« constitués d'une frange périphérique soninké »* originaire de l'Empire du Ghana (VIIIe et XIIe siècles de notre ère). Le patronyme « Ganamé[62] » serait une déformation de « Ganama » ou « Gana-ma », qui se traduit littéralement *« gens du Ghana/Wagadou »*.

De plus, l'arrivée des Tellem dans la falaise au XIe siècle correspond au déclin de l'Empire du Ghana (dévasté par une interminable famine et secoué par des querelles intestines) qui a contraint les Soninkés à la migration.

2.1.2.1. Les alliances matrimoniales exogamiques comme moyen de survie de l'espèce

Tellem (Kouroumba ou Fulsé) et Dogon (Kibsi) cohabiteront deux cents ans sur le même territoire avant que les premiers décident de migrer plus à l'est et au sud, dans le Yatenga et le Loroum qui va être un puissant royaume qui a connu son déclin à la fin du XV siècle (Saint-Lary-Maïga, 2006; Staude, 1962).

Plusieurs raisons sont avancées pour expliquer cette migration : l'arrivée massive des nouveaux migrants aurait rendu difficile l'accès à la terre. La cohabitation serait ainsi devenue conflictuelle entre les deux communautés.

Le dérèglement climatique pourrait avoir également constitué une raison car ayant pour conséquence logique la rareté des pluies qui entraîne à son tour famines et épidémies (Chastanet, 2008; Cissoko, 1968). Une autre raison et non des moindres est que les Tellem étaient une population menacée de disparition. Pour maintenir leur espèce, il fallait sortir de la communauté et tisser des relations de mariage exogamique qui n'ont pas prospéré avec les Dogon pratiquant l'« endogamie ethnique » considérant tout corps extérieur comme « impur » (Bouju, 1995: 356) alors que les mariages avec les Mossi du Yatenga étaient possibles.

Certains évoquent des cas de Tellem restés dans la région et qui se sont assimilés aux Dogon. Germaine Dieterlen (1940)préfère parler d'« interpénétrations » et de « contacts prolongés » entre les deux groupes ethniques.

2.2. « L'invasion » dogon

Trois siècles après l'arrivée des Tellem, par vagues successives, des migrants fuyant l'islamisation dans l'Empire du Mandé en déclin, camperont sur le site de Kani-Bonzon (situé

[62] Dans les localités avoisinantes de Yoro, d'autres familles de Kouroumba vivent : Zoromé, Warmé, Konfé, Sawadogo, etc.

aujourd'hui dans le cercle de Bankass). Nous étions au début du XIIIe siècle si l'on se réfère à Griaule (1938 cité par Bedaux, 1972: 115).

> « Griaule a tenté de préciser la date de l'arrivée de ces Dogon. Il trouva dans la grotte des masques d'Ibi, neuf masques du Sigui que les Dogon sculptent une fois tous les soixante ans. Cela pourrait signifier que le masque le plus ancien date du début du XVe siècle. Si ce masque est précédé par encore trois autres masques, comme le suppose Mauny (1961) et sur lequel Griaule lui-même ne s'exprime pas clairement (Griaule, 1938), le plus ancien masque daterait du milieu du XIIIe siècle. »

2.2.1. De l'ethnogenèse dogon et de l'ethnonyme

A la suite de Amselle et M'Bokolo (2009), Bouju (1995: 331) définit l'« ethnie » comme *« une notion politique se référant à une identité collective conçue à partir du principe d'hérédité qui est caractéristique de l'idéologie et de l'organisation des groupes organiques qui l'instituent. »*

L'étymologie de l'ethnonyme dogon (dɔgɔ) renvoie à *« celui qui appartient à la famille de ceux qui ont le sens de l'honneur. »* Les notions « honneur », « dignité », « modestie » et « pudeur » sont synonymes chez les Dogon. Aucune importance n'est accordée aux avantages matériels et au pouvoir politique. Dɔgɔ fait ainsi allusion à la pauvreté matérielle (dɔgɔbaga) et à l'humilité, la pudeur (quand on l'applique au plaisir charnel).

Bien qu'ils s'autodésignent « Dogon », les ethnonymes pour les nommer ou qualifier sont nombreux. Ils ne sont pas tous mélioratifs, comme chez les Peulh (Denise Paulme,1988 : 16 et Jacky Bouju 1995 : 333).

Les Peulh les désignent « Kaddo » (singulier) ou « Habbé [63]» (pluriel) par allusion à la religion traditionnelle ou païenne pratiquée par les habitants du plateau et « Kumbejo » (sing.) / « Humbèbè » (pluriel) pour ceux de la plaine du Seeno et du Gondo en référence aux razzias et aux captures dont ont été longtemps victimes des Dogon de la plaine[64] (Paulme, 1988 : 26).

Les Samo (ou Kalamse) les appellent « Dyipo ». Les Bobo de Tominian et les Dafing du Samori les appellent respectivement « Tombon » et « Tomo », du nom du clan dogon voisin, dont les membres sont locuteurs du dialecte « tomo kan » de la zone comprise entre Bankass, Ouo dans le cercle de Bandiagara, Somadougou dans le cercle de Mopti et Timissa (cercle de Tomian) dans la région de Ségou.

Les populations de langues mandingues comme les Dioula du Burkina Faso ou les Bambara de Ségou les font comme les Peulh. Au pluriel comme au singulier, ils sont appelés « Kaado ».

---

[63]Gautier (1936: 9) parle même de *« les sauvages Habès, troglodytes du Hombori. »*

[64] Ceux qui se sont résignés face aux attaques des Peulh sont devenus des *Rimaïbé* ou esclaves.

Face au refus de certains membres de la communauté, l'appellation « dogono » tend à supplanter celle de « kaado », jugée péjorative.

Les Mossi désignent les Dogon par l'ethnonyme « Kibga » (sing) ou « Kibsi » (pl.). En effet, entre le XIVe siècle et le XVe siècle, un autre peuple que les Mossi appellent Kibsi, installés dans le Yatenga depuis le Xe siècle, mais originaire du Mandé, rejoindra les Dogon avec lesquels il formera le même peuple sur la falaise de Bandiagara (Martinelli, 1995). *« Une partie de la population du Yatenga est constituée de Kibsi, devenus culturellement Moose, ressortissant du même ensemble de peuplement que les Dogons orientaux et septentrionaux"* (Martinelli,1995 : 383).

Bedaux (1972) explique que le séjour des Dogon dans ce territoire a beaucoup influencé la culture des Mossi et inversement. Geneviève Calame-Griaule (2009 : 263) rappelle d'ailleurs le fait que les Mossi *« ont eu de tous temps des contacts religieux et culturels avec leurs voisins dogon.* »

Sur l'origine des Dogon, le nom du Mandé revient régulièrement (Griaule, 1938, Griaule et Dieterlein, 1938, Paulme, 1940, Calame-Griaule, 1965 et Dieterlein, 1967).

> « A propos de leurs origines et de leur histoire, les Dogon déclarent qu'avant d'occuper le Mandé, les Keita vivaient dans une vaste région située sur la même rive du fleuve que l'actuel Tombouctou, région qu'ils nomment Dyigou. C'est de là qu'ils partirent, par voie fluviale, pour aller s'installer au Mandé. Les Dogon de la région d'Hombori, dits actuellement Dyomborou « Dyon d'Hombori » n'auraient pas effectué la migration vers l'ouest, mais seraient venus directement dans leur habitat actuel. » (Griaule et Dieterlen, 1965 : 16).

Ces migrations « Ndogom » - pour reprendre l'orthographe usitée chez Desplagnes (1907) - du Mandé vers la falaise auraient eu lieu entre le Xe et le XIIIe siècle (Griaule et Dieterlen, 1965 : 17). Bien que très généralement les Dogon eux-mêmes disent avoir fui l'islamisation, d'autres facteurs naturels et humains pourraient être intervenus.

Desplagnes (1907 : 190) et Monteil (1929 : 37) postulent que les « Ndogom » ont dû fuir la sécheresse prolongée qui a frappé au XIe siècle la région dont ils se disent originaires. Comme le disent certaines sources orales dogon, Mauny (1961 : 506) évoque la possibilité que les Dogon soient issus de l'ancien Empire Soninké du Ghana que l'Empereur du Mandé, Soundiata Kéita, annexera.

Les Dogon, alors constituées de quatre grandes familles, s'établirent d'abord dans les montagnes du Mandé, entre Sibi et Niagassola (Griaule et Dieterlen, 1965 : 16). Les quatre tribus dogon vont par la suite être contraintes par Soundiata Kéita d'émigrer vers Kani-Bonzon. Auteur des *Notes sur les Montagnards Habé des Cercles de Bandiagara et de Hombori* (1921),

Arnaud (Robert Randeau) explique ce départ des Dogon du Mandé par une divergence d'opinion entre chefs (Arnaud, 1921).

Ajoutons à ce propos qu'à l'occasion des cérémonies septuaires de Kangaba, qui regroupe toutes les populations se réclamant du Mandé originel, seuls les Kéita, descendants des fondateurs de l'empire mandingue, ont le droit de participer au rite, mais que *« par extension le nom de Kéita peut être adopté par des individus appartenant à l'une des populations originaires du Mandé. C'est ainsi qu'un Dogon prendra pour dyamu Kéita s'il vient vivre au Mandé. »* (Dieterlen, cité par Calame-Griaule, 1965 : 262).

Chercheurs natifs, Issa Guindo et Hassane Kansaye, dans *Nous les Dogon* (2000 :7), vont jusqu'à faire le parallèle entre les toponymes, les croyances et les langues mandings et dogon pour justifier leur origine mandingue.

> « Nous sommes une branche des Keita du Mandé…. Dokoro, Bankassi, Kaaba, Sibi et Kan Kani (aujourd'hui disparus) ont leurs homonymes au Pays dogon et sont parmi nos plus vieux villages. Les cérémonies du sigui et celle du Kama Blon de Kaaba auxquelles les Dogons et les Mandingues se convient mutuellement en sont une preuve. En outre, un certain nombre de mots de notre langue tirent leurs racines du Malinké. »

Cette revendication de l'origine mandingue des dogon est permanente et même dans la musique populaire et sacrée comme les chants de circoncis, le Mandé ou Malo[65] est omniprésent et magnifié avec nostalgie. « Emé Mandé ghoy.[66] » (Nous venons du Mandé).

Certaines sources évoquent aussi le passage des « Nongons » dans la même période. Installé de part et d'autre de la frontière maliano-burkinabè aujourd'hui, ce peuple appelé également Samo ou Kalamse pourrait être contemporain des Tellem en Pays dogon (Leloup, 1994 : 141-142).

2.2.1.1.Le peuple ou les peuples dogon

Les quatre grandes tribus constitutives de l'ethnie dogon (Dieterlen : 1999 : 17) qui sont arrivées à Kani-Bonzon, aussi connu comme le site de Kani-Na sont les Dyon, les Arou, les Ono et les Domno. Ces tribus sont organisées de telle sorte qu'il serait plus juste de les appeler plutôt « Etats-tribus » ou « Etats-cantons » :

> « Groupés en un certain nombre de régions, dont chacune se compose d'un ensemble de villages réunis en ce que [Maurice] Delafosse a appelé « état-tribu » ou « état-canton », les Dogon se recommandent tous d'un ancêtre mythique commun, lebe, qui aurait vécu au Mandé et à qui chacune des communautés voue un culte, matérialisé par un autel qui est censé contenir un peu de terre provenant de la sépulture de ce premier ancêtre. » (Jamin, 1998: 10)

[65] Autre toponyme du Mandé dont les Dogon seraient venus. Malo en malinké et dɔgɔ sont synonymes de honte ou d'humilité.

[66] https://www.youtube.com/watch?v=eIFZ091ULIE, consulté le 20 novembre 2017

Ces Etats-tribus ou Etats-cantons étaient composés d'un certain nombre de familles ou *« ginna »* (Paulme, 1988).

C'est du site de Kani-Bonzon que les quatre tribus dogon vont se disperser e agglomérer et acculturer les trois régions naturelles du territoire que sont la plaine, le plateau et la falaise (Germaine Dieterlen, 1941) pour fonder de nouveaux villages. Les tribus Dyon et Arou sont allées dans la région de la falaise. Les Domno et Ono sont parties pour la plaine (Griaule et Dieterlen, 1965 : 18). Plus tard, Dieterlen (1999 : 17-18) revient sur cette affirmation pour finalement reconnaître que les tribus ne sont pas territorialement localisées : *« des lignages appartenant à des tribus différentes peuvent habiter le même village où chacun d'eux a édifié un quartier. »* et d'ajouter : *« le lignage exogame, patrilinéaire et patrilocal, constitue la cellule de base. »*

Ce qui reflète parfaitement la configuration actuelle des clans correspondant à des dialectes, des clans-dialectes. Par exemple, des Dogon aux patronymes Timbiné, Banou et Guindo, membres du clan des Tɔmmɔ se réclament de la tribu des Poudiougo[67] (Lougué ou Bodio). Il en est de même chez les Tolofoudié (tomo kan), le Moro, les Morogoye, les Kagoye et Guindo du Gondo locuteurs du jamsay. Or, les Poudiougo, localisés à Wol (dialecte togo kan) sur la plaine de Koro et Amani (dialecte tɔrɔsɔ) falaise de Bandiagara.

Egalement, des Sangala, Tessougoué (tomo kan), Sangara (tɔmmɔ sɔ), Sagara (togo kan) et Kodio (tɔrɔsɔ) se réclament d'un même ancêtre venu du Mandé et passé par Tji, plutôt que par Kani-Bonzon.

L'odyssée des Dogon vers les régions de la falaise est jalonnée de contacts et d'alliances avec d'autres communautés. Ces rencontres et aventures vont influencer les habitudes des Dogon et probablement, leur langue.

Avant que la vague de migrants qui a quitté le Mandé ne s'installe sur le site de Kani-Bonzon, un premier groupe, parti plus tôt du Mandé, fonde dès le XIe siècle de notre ère, le village de Niongono, dans l'actuelle Commune du Pignari, cercle de Bandiagara. Hélène Leloup (1994 : 104) décrit un village dont l'emplacement et la construction en font une forteresse imprenable. Le village aura donc échappé à toute incursion ennemie dans une période où Songhoy, Bambara, Peulh et Mossi du Yatenga se disputaient le contrôle du territoire.

[67] Les membres de ce clan se considèrent comme les véritables Dogon du fait de l'antériorité de leur établissement sur le site actuel du Pays dogon à partir du village de Kani-Kombolé, situé à 6 km à l'est du site de Kani-Na. Ils ne seraient pas venus du Mandé avec la vague passée par Kani-Bonzon et ne reconnaissent pas l'autorité du patriarche de Kani-Bonzon. Ils se reconnaissent cependant frères cadets des autres clans dogon mais issus d'une union avec une femme Tellem et un chasseur venu de l'ouest, plusieurs décennies, voire des siècles avant la vague qui a transité par Kani.

Au XVe siècle, les villages de la région de Lowol-Guéou (située aujourd'hui dans le cercle de Bandiagara) enregistreront l'arrivée massive de populations jadis riveraines du fleuve Niger, fuyant les troupes de l'Empire songhoy. Selon Amadou Kizito Togo (2011 : 23), certaines familles dogon comme ceux du patronyme Kamoko (Kamogo) d'Amba dans la Commune de Kassa sont d'ascendance songhoy même si Bertho (1953: 415) refuse que la langue songhay ait pu influencer les dialectes dogon, comme l'avançait notamment (Desplagnes, 1907: 185-86). Ils seraient venus de Gao et d'Hombori pendant le règne d'Askia Mohamed, successeur de Sonni Ali Ber. (Leloup et al., 1994 : 32).

On pense qu'il s'agit des populations dites djennenké, venues de Djenné ou ayant transité par cette cité sainte et antique. Les Djennenké se sont installés sur le plateau de Bandiagara, autour de Kani-Gogouna. Egalement connus sous l'appellation de « Saman » les Djennenké se seraient enfuis de Djenné en 1467 devant Sonni Ali Ber, Empereur impitoyable du Songhoy (XVIe-XVIIe siècle de notre ère) pour le plateau (Desplagnes, 1907 : 184).

Leur langue, le Janna-Ma, qui ne se transmet plus sur le plateau, rappelle le nom de la province dite de Gana-Ma que mentionne Desplagnes (1907 : 196), éponyme des Soninkés-Somono du clan des Fofana ayant fui la ville de Ganna[68]. Cette ville a été détruite en 1230 par les Soussou, dont le très redoutable roi Soumangourou Kanté a été défait par celui du Mandé, Soundiata Kéita lors de l'épique bataille de Kirina en 1235. Gana-Ma serait alors située entre les villes actuelles de Nyamina[69] et Banamba dans la région de Koulikoro au Mali.

Il faut noter qu'effectivement, même aujourd'hui, il subsiste des villages dogon où vivent des Fofana, des Sylla (ou Soulo) et Kamia dans les ex-arrondissements de Goundaka, de Bandiagara, de Kendié et de Ningari.

Dans la même région se sont aussi installés les locuteurs du dialecte baŋgeri-me (endonyme du baŋgime). Ils seraient arrivés sur le plateau bien après les Dogon ayant transité par Kani-Bonzon mais avant les Djennenké.

Dans l'espace situé entre Kendié et Ningari et ce, avant l'arrivée des clans dogon venus du Mandé, la présence des Tombo, un ancien peuple guerrier,est mentionnée dans un *Manuscrit de Tombouctou* du XVIème siècle sous l'appellation de « Tombola» (Leloup et al., 1994: 32). Une version très différente de celle qu'a donnée Delafosse (1912 : 303) qui ne considèrent pas forcément les Dogon et les Tombo comme le même peuple.

[68]Ganna, employé comme nom commun, signifie, en dɔgɔsɔ : « le pays ».
[69] Un très vieux village du Pignari s'appelle exactement comme ce village soninké de Koulikoro.

« Les Tombo et les Dogom semblent avoir habité de tout temps leur pays actuel, que les auteurs arabes appellent tantôt El-hajjar (le pays des pierres, en arabe) et tantôt Tombola (le pays dos Tombo, en mandé) ou encore Hombori (qui a la même signification en peul). » Delafosse (1912 : 303)

Les Tombo pourraient bien être le clan Dogon des Tɔmmɔ (parlant le tɔmmɔ sɔ) du plateau de Bandiagara et dont l'habitat correspond exactement aux sites actuels des arrondissements de Kani-Gogouna, Ningari et de Kendié.

2.2.1.2.Pays dogon : Terre de conquêtes et de brassage

Le Pays dogon compte aussi parmi ses populations, des Peulh venus de la région du Macina, des Ardo du Hayré clan de guerriers peul et des Bambara. Si les Bambara se sont assimilés aux Dogon (comme c'est le cas des Kassambara de Borko et Tintam ou des Diarra, Traoré et Coulibaly du Plateau de Boré), ce ne sera pas le cas des Peulh dont l'influence va s'accroître avec le règne du Royaume théocratique peul du Macina sur les deux rives du fleuve Niger et avec l'arrivée des troupes d'Elhadj Omar Tall (qui disparut mystérieusement en 1864 dans une grotte de Déguembéré à quelques encablures de Bandiagara) avant la prise de la ville de Bandiagara par l'administrateur colonial français du Soudan français, le colonel Louis Archinard et ses troupes, un jour de 29 avril 1893. Les descendants d'Elhadj Omar Tall, originaire du Fouta Toro (frontière mauritano-sénégalaise), érigèrent Bandiagara en capitale de l'empire Toucouleur.

Les Dogon vont s'allier même aux Toucouleurs (Kamian, 2011) contre leurs anciens « envahisseurs » Peulh du Macina. Sur la question des rapports historiques entre Peulh et Dogon, qui restent encore aujourd'hui à la fois amicaux et conflictuels, l'on peut noter l'intéressant article (Bruijn et al., 1997) sur les rapports ambivalents entre les deux communautés. Dès l'entame de cet article riche en témoignages, les auteurs expliquent que la cohabitation n'a guère été facile mais des relations de complicité ont toujours existé entre ces deux groupes ethniques. Et ce, bien avant l'avènement du royaume théocratique et féodal peul de Sékou Ahmadou Barry (Bruijn et al., 1997 : 243) :

« Les Peuls et les Dogons vivent depuis longtemps déjà ensemble dans le Seeno Manngo et le Seeno-Gonndo au Mali central. Leur cohabitation date du temps bien avant l'époque des grands États peul, comme le Maasina. Les Peuls s'étaient déjà installés dans la région avant la fondation de l'État peul du Maasina. Ils y faisaient paître leurs animaux, y menaient leurs razzias et en firent un réservoir d'esclaves, les deux éléments principaux de leur économie. »

Leur règne des Toucouleurs va durer jusqu'à l'arrivée des troupes de l'administrateur colonial français, Louis Archinard, lequel occupe la ville de Bandiagara le 29 avril 1893 avant d'en faire un cercle de l'empire colonial. Pour la pacification de la région, il va s'appuyer sur les Toucouleurs dont l'influence va s'accroître sur les populations locales. L'écrivain malien

Ahmadou Hampâté Ba (1900-1991), disciple et allié de la famille Tall, s'en prendra virulemment (Wise, 1999)[70] à son cadet Yambo Ouologuem (1940-2017 et issu de la communauté dogon) qu'il accuse de régler des comptes à sa communauté à travers son roman historique à succès, *Le Devoir de violence* (1968).

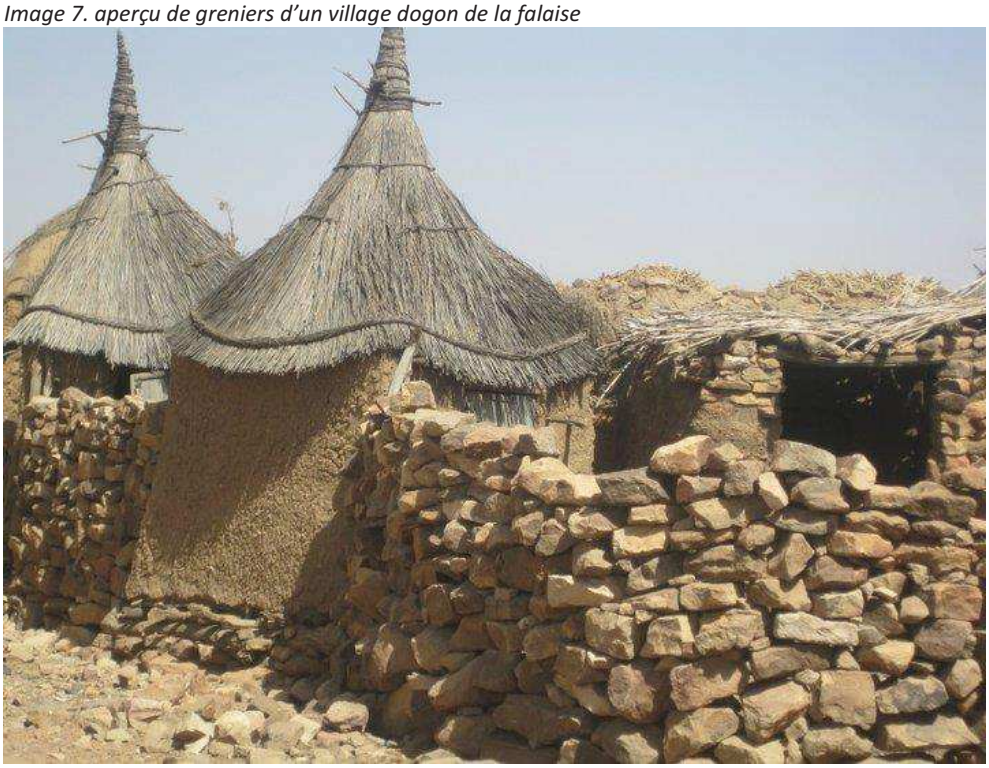
Le rapport de la dynastie des Saïfs, négro-juifs, au cœur du récit, au pouvoir rappellerait la collaboration entre la famille Tall et l'administration coloniale aux dépens des familles fondatrices de la ville de Bandiagara, les Tembély et les Ouologuem. Pour rappel, Bandiagara était devenu une sorte d'exception coloniale française avec les liens privilégiés entre Aguibou Tall et Louis Archinard. Le second, commandant supérieur colonial français du Soudan, érigera Bandiagara comme la Capitale du Royaume du Maasina au profit du second, son ami (Kamian, 2011). La ville va constituer une plaque tournante de la colonisation à travers le Pays dogon et une grande partie des pays de la Volta.

Les Dogon, qui s'étaient installés sur la plaine, à la différence de leurs pairs du plateau et de la falaise, ont été plus exposés aux attaques des conquérants conquérants mossi, peul ou bambaras durant des siècles. Pour survivre, ils ont dû se réfugier chez des voisins du Yatenga ou revenus dans la falaise, refuge naturel et moins accessible aux envahisseurs. Ces événements ont également eu un impact sur l'organisation sociale mais aussi sur le mode de vie des populations. Ce qui explique en partie pourquoi l'islamisation en Pays dogon a commencé par les villages de la plaine avant de gagner ceux de la falaise et du plateau.

Le rapport de domination va prendre fin avec l'arrivée du colonisateur français et ses alliés Toucouleurs. La région n'a pu être pacifiée qu'en 1921 du fait de l'hostilité des habitants et de la difficulté d'accès au terrain. Kassa et Tabi constituent les derniers repaires des résistants soudanais à la colonisation, l'histoire est bien moins médiatisée et connue.

[70]Dans une interview accordée à Christopher Wise (1999: 237-38), Sékou TALL évoque à demi-mot les divergences de vue entre les deux hommes sur la tradition orale (domaine dans lequel l'aîné a excellé et dont les thèses semblent avoir été contredites quelques fois par le cadet)

Image 7. aperçu de greniers d'un village dogon de la falaise



Les Dafing-marka (ou Dafing-marka), dont la langue et l'organisation sociale rappellent celles des Mandings et des Soninkés sont installés le long de la frontière avec le Burkina Faso, dans les Communes de Baye, Sokoura et de Ouenkoro, où ils sont majoritaires et détiennent le droit du sol. Il s'agit d'une communauté très fortement métissée avec un fond manding et des liens forts avec les Dogon.

Les Mossi ont toujours vécu avec les Dogon et continuent de vivre en Pays dogon ou dans des villages dogon et inversement de l'autre côté de la frontière, dans le Yatenga, notamment. Dans les cercles de Koro et de Bankass, une forte et dynamique communauté mossi vit en parfaite symbiose avec leurs voisins dogon. Certains se sont si bien intégrés qu'ils ont adopté la langue (même si la chaîne de transmission de la langue commune reste possible dans certains cas) et les noms de famille dogon de leur milieu de vie. C'est généralement le cas de ceux que la colonisation mais aussi les conflits liés au tracé de la frontière entre le Mali et le Burkina ont contraints à passer de l'autre côté de la frontière[71].

2.2.1.3. Organisation et croyances

La société dogon est l'une des mieux structurée et organisée au monde. Cependant, l'absence d'une organisation politique commune à toute la communauté dogon en fait l'une des plus composites. Cela tient au fait que chaque clan dogon tient à son autonomie ou indépendance vis-à-vis des autres. Ce qui pourrait bien expliquer les dissensions à l'origine de

[71] La guerre des pauvres ou celle dite de la Bande d'Agacher.

leur départ du Mandé. Considérés comme un *« bastion du paganisme »* (Togo, 2011: 15), les Dogon sont connus comme un peuple de fétichistes[72].

2.2.1.3.1. Organisation politique et sociale

Les familles dogon sont des familles étendues. Ce sont les « ginna ». La ginna ou gina, forme contractée de l'expression « ginou na », se traduit littéralement « maison grande » (Paulme, 1988 : 47). La ginna se compose de tous les descendants du lignage masculin d'un même ancêtre.

Les enfants appartiennent au père et à sa ginna. Les filles perdent le droit d'appartenir à la ginna de leur père dès qu'elles se marient. Elles forment corps avec leurs maris. Les maisons des hommes membres de la ginna sont souvent collées les unes aux autres pouvant former un quartier ou même un village.

La ginna est placée sous l'autorité du plus âgé parmi les hommes du lignage masculin : le patriarche. A l'échelle du village, c'est un « conseil des vieillards », donc des Sages qui se réunit sous le Toguna où se décide tout. Le Toguna est à la fois un abri pour étrangers de passage dans le village, un rempart contre la sorcellerie, un lieu où les nécessiteux se retrouvent et surtout un palais de justice où sont tranchés les différends entre villageois.

La taille du Toguna est réglementée de sorte qu'elle ne dépasse un mètre pour que les personnes qui y siègent en cas de litige ne puissent s'énerver au risque de se cogner le crâne contre le toit.

Le recours suprême est le hogon, un homme qui incarne la Justice. *« C'est le chef suprême des fétiches. C'est le gardien permanent des villages qui l'ont élu. Il est guérisseur et juge. La moralité du hogon est essentielle. »* (Kansaye et Guindo, 2000: 23). Il tranche les litiges et peut, dans des cas plus complexes, consulter ses homologues d'autres villages. Son rôle est d'une telle importance que son choix dans la plupart des cas requiert l'avis de quinze devins. Il est un homme chaste et exempt de tout reproche. Un personnage très respecté et, généralement, c'est le doyen d'âge et chef religieux d'une région (Calame-Griaule, 2006 : 9).

Il habite, seul, dans son ôgo ginna (sorte de Palais où il trône et où est érigé un autel de boue à l'honneur du Lébé, le Grand Serpent symbolisant l'ancêtre fédérateur et tutélaire). Le hogon ne se lave pas lui-même, il est lavé par le Lébé.

> « Le hogon est l'autorité suprême du culte du Lebe. Il est le chef spirituel qui incarne la terre nourricière et qui a la maîtrise de la pluie. Il est chargé de l'exécution de rites agraires qui ponctuent le calendrier

[72]Habbés signifie païens et donc fétichistes par opposition à musulmans ; l'islam étant la principale religion des Peulh.

saisonnier. Sa mission est d'assurer la fertilité des sols, la protection des cultures et de favoriser la perpétuation de son peuple. » (Blom, 2010 : 218).

Les royaumes et empires ouest-africains ainsi que l'islamisation ont profondément désorganisé l'organisation sociale et politique des Dogon et désacralisé la fonction de hogon en instaurant un mode de gestion nouveau. Ses prérogatives ayant également été réduites (Togo, 2011 : 22). Aujourd'hui, le village est désormais dirigé par un chef de village ou Amirou, de l'arabe « émir », venu avec l'arrivée des Peulh dans la région entre le XVIIè et le XVIIIè siècles (Barry, 1993; Keita, 2011; Saint-Lary-Maïga, 2006). Il existe cependant encore des hogon dont la fonction est plutôt symbolique[73] dans certains villages de la falaise comme Endé, Nombori, Arou et Sangha, etc.

Outre le hogon, existent d'autres fonctions symboliques importantes héritées de l'organisation traditionnelle dogon comme le gara-hogon et le hogon-vajou. « *le gara-hogon [est] le plus âgé des hogon de la contrée. […] le hogon-vajou est élu parmi les plus anciens de la localité. »* (Kansaye et Guindo, 2000: 23)

La société dogon se subdivise en plusieurs groupes sociaux complémentaires : initiés et non-initiés mais aussi cultivateurs et hommes de caste (forgerons, potières, cordonniers, griots, etc.). Un dogon cultivateur qui entretient des relations sexuelles avec un membre du groupe des castes est considéré comme « impur » (Bouju, 1995).

En dehors de l'ethnie, les Dogon sont les cousins à plaisanterie des Bozo, qui vivent de pêche avec lesquels ils ne peuvent ni se marier ni entretenir de relations sexuelles. Ils ne se querellent pas et ne se fâchent jamais l'un avec l'autre de peur de trépasser. Cette alliance avec les Bozo s'étend depuis à toutes les communautés pratiquant la pêche tels les Somono et les Sorko. Les Dogon sont également les cousins à plaisanterie des Songhoy. Là également, l'alliance est extensible aux voisins des Songhoy comme les Touaregs et Arabes et les Bellah.

2.2.1.3.2. Mythe de la création et croyances

La cosmogonie dogon est l'une des plus étudiée de l'Afrique Noire. Qu'il s'agisse du mythe de la création ou de l'astronomie ou encore de la symbolique de la parole chez les Dogon, l'école griaulienne a largement contribué à faire connaître les connaissances scientifiques de ce peuple. Les contacts avec les différentes populations et très probablement les migrations y ont contribué. Calame-Griaule (2006)) explique ainsi l'importance du verbe dans le mythe de la création chez les Dogon. *:*

[73] Pour les besoins du tourisme, l'Unesco qui a classé la zone sous sa protection, restaure la plupart des sites historiques en ruines dans plusieurs villages de la falaise. Le maintien des Hogon en fait partie.

« Amma forma par sa parole un placenta (appelé aussi "oeuf du monde"), sorte de Mère primordiale, dans lequel il plaça les germes de deux jumeaux androgynes (que l'on représente aussi comme deux paires de jumeaux mixtes). Le mâle de l'un d'eux sorti avant terme de l'œuf et sema le désordre dans la création. Dans ses allées et venues, il vola à Amma les graines primordiales et la parole, qui lui furent reprises par la suite. A la recherche de sa jumelle Yasigui (ou Yasèguè) restée dans l'œuf, il arracha un morceau du placenta, qui devint la Terre, et y pénétra, commettant ainsi un acte incestueux qui répandit l'impureté dans la création. Pour son châtiment, il fut changé en renard (Vulpes pallida, le Renard pâle, /yurugu/) et privé de la parole: il a cependant gardé le pouvoir de prédire l'avenir. Il représente la sécheresse, la sétérilité et la mort et est en lutte perpétuelle avec son frère jumeau, Nommo, sacrifié et ressuscité pour la purification de l'univers et qui représente l'eau, la fécondité et la vie triomphant de la mort. Le culte totémique s'adresse en réalité, derrière les ancêtres/binu/, aux différentes parties du corps démembré de Nommo, en relation avec des espèces animales et végétales qui sont les interdits des différents clans.

Après la résurrection de Nommo, Amma le plaça sur une arche de terre pure et le fit descendre sur la Terre du Renard avec ses enfants, quatre couples de jumeaux mixtes, qui sont les ancêtres de l'humanité. Se trouvaient aussi sur l'arche tous les animaux et végétaux qui devaient peupler le monde des hommes. Nommo joua ensuite le rôle de héros civilisateur et enseigna aux huit ancêtres le langage (associé la technique du tissage) et l'agriculture. Ainsi commença la civilisation humaine qui se répandit sur la Terre impure et la purifia. »(Geneviève Calame-Griaule, 2006: 10-11)

Les Dogon pratique généralement la religion traditionnelle que certains par raccourci préfèrent qualifier d'animiste. D'où leur surnom peul de « Habbé » qui signifie « païen ». Cependant, contrairement à ces idées reçues, les Dogon ne sont pas des athées. Ils sont même l'une des très rares sociétés traditionnelles monothéistes même si le dieu des Dogon, « Amma » ou « Amba » pourrait ne pas être le Dieu des religions révélées. *« Les dogon animistes honorent Amma, dieu unique, éternel et incréé qui est le créateur du monde et de tous les êtres. »* (Calame-Griaule, 2006 : 9). Les Dogon vouent un culte aux ancêtres, comme Juifs, Musulmans et Chrétiens le font pour leurs Saints.

Les religions monothéistes (islam, christianisme) comptent de très nombreux adeptes en Pays dogon. Mais le recours à la protection des ancêtres ou du dieu Amma n'est jamais loin. C'est donc un islam ou un christianisme syncrétiste qui est pratiqué en Pays dogon. La région est devenue, depuis le déclenchement de la crise sécuritaire au Mali, en hivers 2012 la cible des terroristes qui voient en la richesse culturelle du Pays dogon de l'associationnisme et donc à combattre et à détruire. L'une des premières cibles des terroristes à leur entrée dans la ville de Douentza en avril 2012 a été la destruction du Toguna de la villa, rénové à l'occasion des deuxièmes Journées Culturelles Dogon organisées par l'association culturelle Ginna dogon (2008).

Chapitre VII : Multilinguisme régional en Pays dogon

Le Pays dogon est une véritable « Tour de Babel » où coexistent plusieurs langues de familles différentes. Dans ce paradis linguistique, où il est très rare de rencontrer des personnes monolingues, se côtoient locuteurs actifs ou passifs des langues de familles nigéro-congolaise-le phylum le plus vaste et le plus controversé (Bendor-Samuel & Hartell, 1989a; Blench, 2000), afroasiatique et indo-européenne.

1 Le multilinguisme régional en Pays dogon

Le Pays dogon est un espace multilingue dont la majorité des habitants sont plutôt polyglottes. Pour comprendre le multilinguisme régional du Pays dogon, il serait important de distinguer les concepts connexes de multilinguisme, de *polyglossie* (Py, 1990) et de plurilinguisme auxquels il est souvent fait allusion dans cette étude.

1.1. Multilinguisme *versus* plurilinguisme

Derrière ce qui pourrait paraître comme un futile débat sémantique se cache deux véritables idéologies glottopolitiques. Il ne s'agit pas cependant, pour dire les choses comme Henri Boyer (2001 : 47), de simples équivalents latins du terme d'origine grecque « **polyglossie »,** qui conviendrait mieux pour décrire la situation sociolinguistique du Pays dogon (à la fois coexistence sur un territoire de plusieurs langues (quel que soit le statut) et possibilité pour un individu à communiquer dans plusieurs langues et/ou dialectes).

Les éléments latins constitutifs des notions de « multilinguisme » et de « plurilinguisme », obtenus par le procédé de la dérivation parasynthétique (préfixe + radical + suffixe) - évoquent la présence de plusieurs langues sur un territoire donné et ce, peu importe sa superficie, mais sont porteurs de significations beaucoup plus profondes et expriment des réalités bien différentes.

Le Conseil de l'Europe[74] désigne par le mot de **multilinguisme :**

> « la présence, dans une zone géographique déterminée – quelle que soit sa taille – de plus d'une « variété de langues », c'est-à-dire de façons de parler d'un groupe social, que celles-ci soient officiellement reconnues en tant que langues ou non. »

A l'intérieur d'une zone multilingue, « *chaque individu peut être monolingue et ne parler que sa propre variété de langue. »* Par exemple, en Pays dogon, bien que la majorité des habitants parlent plusieurs langues, chaque groupe ethnique dispose de sa langue maternelle. Cela n'implique nullement néanmoins que tout le monde a le même niveau de maîtrise des langues ou que les répertoires sont les mêmes pour tous.

[74] https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/division_fr.asp consulté le 20 novembre 2017

Cependant, dans la plupart des pays d'Europe, qui se sont constitués autour d'une langue (France, Italie, Allemagne, Hollande, etc.), l'approche qui consiste à mettre dans le même panier les langues-nations et toutes les variétés linguistiques (langues régionales, langues des migrants, etc.) est antinomique des principes républicains et pourrait *« conduire nécessairement à prendre en compte des communautés linguistiques sur des territoires déterminés. »* (North, 2011) [75].

Quant au **plurilinguisme,** il *:*

> « se rapporte au répertoire de langues utilisées par un individu. Ce répertoire englobe la variété de langue considérée comme « langue maternelle » ou « première langue », ainsi que toute autre langue ou variété de langue, dont le nombre peut être illimité. Ainsi, certaines zones géographiques multilingues peuvent être peuplées à la fois de personnes monolingues et de personnes plurilingues. »

Le plurilinguisme est individuel puisque se rapportant au sujet parlant. Il ne requiert aucune action de la part de l'Etat. En revanche, le multilinguisme, qui est social, est parfois clairement défini dans les constitutions.

Dans le domaine de la didactique des langues, (Castellotti, 2010: 8) dénonce le fait que bien plus qu'un jeu de mots, se cache une véritable hiérarchisation des conditions d'acquisition de la compétence plurielle. D'autant que :

> « le multilinguisme [est] associé à des formes de pluralité et de diversité "par le haut", emblème des dominants de tout ordre (langue anglaise, Europe occidentale, riches, puissants), le plurilinguisme [tend] à désigner, pour les langues, ce qui relève davantage de formes de pluralité et de diversité mise en œuvre par les dominés, ce que l'anthropologue A. Tarrius nomme La mondialisation par le bas. »

Le multilinguisme s'acquiert d'un point de vue didactique, *« par des enseignements organisés, institutionnalisés de langues à statuts valorisés »* pendant que :

> la transmission du plurilinguisme se construit, majoritairement, de manière beaucoup plus informelle, "sur le tas" le plus souvent, par des canaux "clandestins" ou, tout du moins, peu organisés comme la famille, la vie quotidienne, les associations, avec un ensemble d'idiomes dont beaucoup sont peu valorisés et dont la dénomination même (patois, dialectes, sabirs, etc.) indique la stigmatisation. » (ibid.)

1.2. Les langues du Pays dogon et leur classification

Les principaux groupes de langues en présence appartiennent à la famille nigéro-congolaise. Il s'agit du groupe des parlers dits dogon regroupés sous la macrolangue de « dɔgɔsɔ» ; endonyme généralement orthographié « dɔgɔsɔ» (« dɔgɔsɔ » signifiant littéralement : dogon parole/langue) et le baŋgime ou baŋgeri-me (isolat), le groupe ouest-atlantique (fulfulde), le groupe mandé (bamanankan, marka-dafing, bozo et samo), le groupe gur-

[75] http://www.culture.gouv.fr/culture/editions/documents/cr124_p10-11.pdf consulté le 20 novembre 2017

voltaïque (moore, koromfe, pana) et le groupe tchadique constitué seulement du songhay parlé à Hombori et environs.

L'arabe littéraire (famille des langues afro-asiatiques), le français (indo-européenne) et, dans une certaine mesure, l'anglais (indo-européenne) sont les seules langues non maternelles.

1.2.1. Dynamique sociolinguistique du Pays dogon

La situation sociolinguistique du Pays dogon est assez complexe. Il s'agit plus précisément d'un cas de *diglossie enchâssée* (Maurer, 1993 et Calvet, 1994) ou de *complexus diglossique* (Gardy, 1985 : 61 et Canut, 1996 : 62) identique à celle de l'ensemble du Mali. Un conflit diglossique où plusieurs langues jouent les mêmes fonctions et s'influencent.

Cinq des 13 langues nationales (ou leurs variantes dialectales) sont parlées en Pays dogon et ce sont : le bamanankan, le fulfulde, le songhay, le bozo mais surtout le dɔgɔsɔ dont les locuteurs représentent la majorité de la population. Plusieurs langues minoritaires africaines y sont également présentes. Le français et l'arabe, langues non-autochtones jouent des fonctions-clés dans cette société comme dans l'ensemble du Mali.

1.2.1.1. Statut et géographie des langues

Le Pays dogon est une aire géographique multilingue et multiethnique où le nombre de locuteurs (*status*) des langues ne reflète pas toujours à la répartition par ethnie *(corpus)*. Toutes les langues en présence ne sont ainsi pas des langues maternelles et toutes les langues maternelles ne sont pas dotées de statut officiel au Mali. La notion de langue maternelle n'a pas le même sens que celle qu'on lui connaît en didactique des langues. Il lui est préférable d'adopter l'expression de « langue première », qui aura son importance quand il va s'agir plus tard d'aborder les questions de média de l'enseignement en contexte bi-plurilingue.

1.2.1.1.1. Langues de la ville, langues véhiculaires

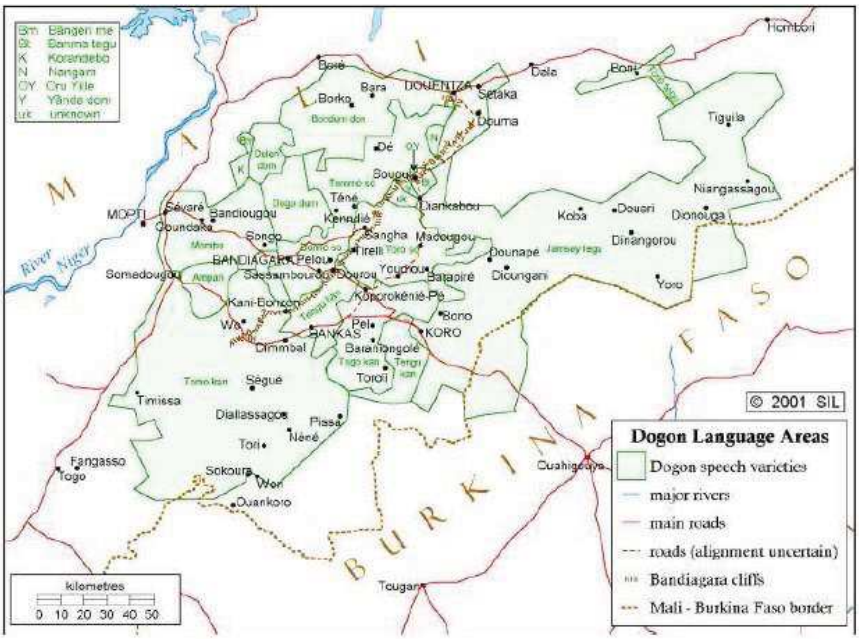
Selon Calvet (1991: 423) *« la ville catalyse l'émergence de langues véhiculaires, langues d'intégration urbaines qui peuvent ensuite repartir dans le pays, le long des différents axes de communications (routes, pistes, fleuves, chemin de fer...). »* En effet, ce sont deux autres langues nationales maliennes qui remplissent les fonctions de véhiculaires régionaux sur le territoire où les locuteurs du dɔgɔsɔ sont numériquement les plus importants. Il s'agit des deux langues les plus importantes du pays et qui sont également transfrontalières : bamanankan et fulfulde.

Les grandes villes du Pays dogon, Bandiagara, Bankass, Koro et, dans une moindre mesure, Douentza tendent ainsi à devenir de hauts lieux d'unification linguistique *in vivo* ou de « brassage des langues » (L.J. Calvet, 1994), conséquence du contact/conflit.

La cité est en effet le point de convergence de nombreuses langues (car les migrants sont les vecteurs des différentes langues qui font le plurilinguisme du pays), et par leur coexistence même ces langues posent un problème de communication que la pratique sociale résout de diverses façons : adoption d'une des langues en présence comme langue véhiculaire, création d'une langue ad hoc, etc. Or, la domination par les locuteurs de cette (ou de ces) langue(s) urbaine(s) est l'un des signes de l'intégration à la ville, en même temps que le choix collectif de cette (ces) langue(s) préfigure l'avenir linguistique du pays. » (Calvet, 1991: 412)

Un phénomène qui est préjudiciable aux langues minoritaires (glottophagie) et à nombre de dialectes dogon (*dialectophagie)* dont les locuteurs sont souvent contraints d'abandonner progressivement leur héritage linguistique au détriment de la langue de la ville.

Carte 5. Répartition des dialectes et langues du Pays dogon



S'installer en ville (c'est de plus en plus le cas aujourd'hui) implique de celui qui quitte la campagne qu'il renonce en partie à son dialecte ou à sa langue maternelle si l'un ou l'autre ne sont pas le parler dominant de la cité. Par loyauté (Boyer, 2001 : 73) à l'égard de leur langue, la chaîne de la transmission est généralement maintenue des parents (première génération) aux enfants (deuxième génération) chez les couples intra-ethniques.

Chez les couples mixtes, c'est souvent la langue de l'autochtone qui prend le dessus, que celui-ci soit l'homme ou la femme. Dans ce cas, la transmission intergénérationnelle est rompue et ce sont des locuteurs de moins pour la langue maternelle. Aussi la ville constitue-t-elle une menace pour les langues minoritaires et minorisées. Et Calvet s'en inquiète également.

Pour le linguiste français qui a également étudié la place des marchés africains dans la planification linguistique, *« si la ville est un facteur d'unification linguistique, un pays tendra*

d'autant plus vers l'unification linguistique qu'il aura un taux d'urbanisation élevé. » (Calvet, 1991: 412)

1.2.1.1.2. Les langues des marchés

Dans "*Les langues des marchés au Mali*", Calvet (1992) a utilisé les marchés africains comme baromètre d'apprécier de la gestion des plurilinguismes *in vivo.* Nouveau territoire en sociolinguistique de terrain, les marchés africains permettent d'appréhender la façon dont se gèrent au quotidien les malentendus pouvant découler des interactions verbales. « *Les stratégies de communication en situation d'échange commercial [sont] révélatrices de solutions apportées in vivo aux problèmes posés par le plurilinguisme et que, d'autre part, elles ne [sont] pas étrangères à l'intégration des migrants dans la ville. »* (Calvet, 1992: 193)

Selon que l'on est dans la falaise (comme à Bandiagara), dans le plateau (comme à Douentza) ou dans la plaine, où l'on observe une meilleure intercompréhension entre locuteurs des dialectes différents (Koro, Bankass et dans une moindre mesure, Douentza, …), les réalités diffèrent.

A Douentza, la langue des marchés est le fulfulde. Le bamanankan peut permettre d'opérer ses transactions commerciales. Dans la ville de Bandiagara, les transactions commerciales sont réalisées généralement en fulfulde les jours ordinaires. Le bamanankan peut constituer un atout majeur cependant. Par contre, lors des jours de foire hebdomadaire (lundi et vendredi, correspondant à la semaine dogon qui compte cinq jours) on rencontre une tout autre situation. Les produits écoulés sur le marché sont commercialisés par des forains venant majoritairement des campagnes, des cercles de Bankass et de Koro voire du Burkina Faso voisin. La langue dominante de la foire hebdomadaire est alors le dɔgɔsɔ (tɔmmɔ sɔ ou donno sɔ en majorité. Toutes les variétés dialectales s'y retrouvent.

Le fulfulde n'y a que très peu sa place. De plus en plus, le bamanankan « investit » le milieu et, beaucoup de Dogon des campagnes, ayant généralement vécu dans les centres urbains du sud ou dans les capitales régionales comme Mopti, Ségou ou Bamako ont une préférence pour cette langue.

Le fulfulde qui est la langue première de la majorité des natifs des villes de Bandiagara et de Douentza apparaît comme une langue de domination. Cette situation, il faut s'en souvenir, est liée à l'histoire même de la cohabitation entre les deux peuples, Dogon et Peulh.

A Bankass et à Koro, les langues des marchés sont le dɔgɔsɔ (plusieurs variétés) mais le bamanankan commence à s'imposer comme langue de médiation commerciale quand l'opération se déroule entre un membre de la communauté dogon et un membre d'une autre communauté linguistique.

Les commerçants en provenance de Mopti, de Bandiagara mais aussi du Burkina Faso dont la plaine est frontalière viennent écouler leurs produits dans les marchés des villes de cette région du Pays dogon.

1.2.1.1.3. Les langues nationales codifiées

Outre le bamanankan et le fulfulde, les langues nationales comme le dɔgɔsɔ, le songhay et le bozo ont leur place en Pays dogon avec des statuts différents. Elles sont toutes dotées d'une littérature et d'une grammaire et sont enseignées à l'école et dans les centres d'alphabétisation.

1.2.1.1.3.1. Le dɔgɔsɔ

Le dɔgɔsɔ est une langue autochtone mais sa situation est assez complexe. Son handicap réside dans sa fragmentation dialectale. Une situation qui pose le pose la question récurrente de l'intercompréhension entre les dialectes de cette langue-mère.

Langue maternelle de la majorité des populations du Pays dogon, le dɔgɔsɔ est rarement maîtrisé par la plupart des voisins des Dogon : Peulh, Dafing, Samogo, Songhoy ; le fulfulde et le bamanankan servant de véhiculaires entre populations de langues différentes. Le chapitre VI est consacré aux parlers dogon dont le baŋgime.

2.3.2.2.3.1. Le fulfulde

Le fulfulde, langue de la communauté par laquelle l'islam[76] s'est glissé dans la région, a longtemps servi de langue véhiculaire pour l'ensemble du royaume peul de Macina entre le XVIIe et le XVIIIe siècle. L'empire toucouleur, qui en a pris le relais et qui avait pour capitale la ville de Bandiagara, était dominé par la dynastie des Tall, descendants d'Elhadj Omar Tall, originaire du Fouta Toro[77].

Langue dominante dans les villes de Bandiagara et de Douentza, le fulfulde est pourtant la langue d'une communauté traditionnellement nomade. Elle a presque toujours été la langue véhiculaire entre les locuteurs de certains dialectes dogon non *intercompréhensibles*.

La pratique n'a plus cours que dans les villages sous domination peul des cercles de Bandiagara, Douentza et Koro (Jolly, 2002; Thibaud, 2005) et chez les personnes âgées, les plus de 70 ans.

Le corpus du fulfulde n'est pas en adéquation avec son status sur l'ensemble du Pays dogon. Le nombre de locuteurs de la langue sont majoritairement des Dogon et les Rimaïbé

[76] Le fulfulde reste encore aujourd'hui la langue de traduction du Coran chez les maîtres coraniques. La plupart des érudits musulmans dogon ont été formés dans les écoles du Maasina.

[77] Très influente famille ayant des ramifications au Mali, au Sénégal, en Mauritanie, au Burkina Faso, en Côte d'Ivoire, etc. L'auteur des célèbres contes initiatiques peul, Ahmadou Hampâté Ba en est issu.

dont c'est la langue maternelle « héritée » de leur passé d'esclaves des Peulh. (Konaté et al., 2010: 14-15) remarquent que :

> « l'augmentation du nombre de locuteurs du peul est probablement due au fait que les Dogons, qui habitent dans la même aire d'influence, l'utilisent comme langue d'intercommunication parce qu'il n'y a pas d'intercompréhension entre les variantes de la langue dogon. Par conséquent, la majorité des Dogons font également partie, dans ces données, des locuteurs du peul. En outre, l'aire d'influence du peul se superpose quelque peu à celle du sonrhaï, dans la mesure où le peul sert de langue tampon entre les populations du Nord et celles du Centre. »

2.3.2.2.3.2. Le songhay

Le songhay est une langue de la région. Il est parlé dans les grandes villes par les communautés d'origine et de culture songhoy. Les populations de la ville de Hombori, à mi-chemin entre la ville de Douentza et celle de Gao, sont locutrices de la langue songhay. A ces autochtones de la région s'ajoutent les ressortissants des régions de Tombouctou et de Gao qui servent comme fonctionnaires ou agents d'ONGs ou de l'armée.

La loyauté des Songhoy envers leur langue est un atout supplémentaire pour que le Pays dogon puisse le considérer comme faisant partie de son répertoire linguistique. La variante dialectale du songhay présente à Hombori et environs, le Humburi šenni, n'est pas le standard de l'enseignement bilingue mais ne souffre pas du même type de problème que les dialectes dogon. Langue véhiculaire dans le nord du Mali et transfrontalière[78], le songhay ne joue pas le même rôle dans la région de Mopti.

Beaucoup de personnes originaires de Hombori sont polyglottes et maîtrisent souvent le fulfulde et bamanankan et même le tamasheq puisque Hombori abrite des campements nomades touaregs et fait frontière avec le cercle de Gourma-Rharous, foyer naturel des Bellah ou Kel Tamasheq noirs.

2.3.2.2.3.3. Le bamanankan ou jula

Les locuteurs du bamanankan ne sont pas territorialement localisés. Ils sont éparpillés à travers le Mali et donc en Pays dogon. Le nombre de ses locuteurs (status) est largement supérieur au nombre de personnes issues de la communauté bambara (corpus) qui sont généralement des fonctionnaires ou militaires affectés pour les besoins de leur profession.

Egalement, les locuteurs de langues minoritaires comme le dafing-marka, le pana et le samo, à la frontière avec le Burkina Faso, préfèrent communiquer en bamanankan ou en jula pour ce qui est des *conversations exolingues* (Boyer, 2001 : 19*)*.

[78] Présent au Niger (zarma), au Bénin (variante dendi) et au Burkina.

Aussi, le bamanankan se présente-il comme la langue de convergence dans les milieux multilingues entre les fonctionnaires des services de l'Etat, ceux des Organisations non-gouvernementales et de l'armée et les populations locales qui ne sont pas forcément des locuteurs natifs du bamanankan. Fonction que devrait remplir la langue officielle, le français qui compte bien peu de locuteurs.

Les chaînes de télévision maliennes (publiques ou privées) et les programmes radiodiffusés sont dominés même en milieu dogon par des émissions en langue bamanankan ou par de la musique bambara ou mandingue. Elle est perçue comme une langue d'intégration à la ville, d'expression de la jeunesse et de la modernité car associée à la citadinité.

Le bamanankan permet aussi d'exprimer les sentiments. Un élève du lycée public de Douentza, originaire de Hombori, en milieu songhoy, justifie son choix de faire le bamanankan comme langue nationale (option) : *« quand je vais aller à l'université, à Bamako, je voudrais pouvoir draguer en bamanankan. Ni le songhay, ni le dɔgɔsɔ encore moins le fulfulde ne m'offrent cette garantie.* [79]*»*

2.3.2.2.3.4. Le bozo

Le bozo compte trois principales variétés dialectales : le tieyaxo, le tiemacɛwɛ et le jenaama. Si le jenaama (Blühberger, 2006; Jeffrey Heath, 2016e, 2016d) est la langue d'un des premiers groupes de Djennenké venus s'installer dans la région de la falaise, il est aussi surtout la langue pratiquée dans les Communes du cercle de Mopti de cultures bozo frontalières du Pays dogon. On pense notamment à la Commune de Konna qui jouxte le cercle de Douentza au nord et celui de Bandiagara à l'est. Mais également aux locuteurs du baŋgir-me, de la Commune de Lowol-Guéou.

Cependant, le bozo est surtout pratiqué par les pêcheurs de la vallée du Sourou, dans la Commune de Baye, cercle de Bankass. Une zone majoritairement peuplée de Dafing et de Samogo (Kassibo, 2006; Samaké & Kodio, 2017; Tessougue & Dembele, 2017).

2.3.2.2.4. Les langues maternelles non nationales

Les aires de pratique des langues minoritaires sont très restreintes. Elles ne se limitent souvent à la sphère familiale ou à aux conversations *endolingues* (Boyer, 2001 : 19). Il s'agit du marka-dafing, du moore, du samo, du pana, du koromfe ou kouroumfe. Toutes ces langues sont des langues non encore codifiées et donc non implémentées dans l'enseignement formel.

La plupart de ces langues sont menacées, l'attitude négative des locuteurs vis-à-vis de leurs langues compliquent davantage les choses.

[79] Entretien à Douentza en avril 2016.

Le **marka-dafing** est une langue transfrontalière du groupe mandé parlée par les populations membres de l'ethnie Dafing, présente de part et d'autre de la frontière Mali-Burkina (Sanogo & Pageard, 1964).

En Pays dogon, ils sont surtout présents dans les Communes de Sokoura et Baye dans le cercle de Bankass où ils sont majoritaires.

Dans les Communes de Diallassagou, Ouenkoro, Tori et de Koulhogon, également vivent des locuteurs de cette langue, très proche du malinké. Du fait de cette proximité et des représentations négatives (auto-odi) de ses locuteurs vis-à-vis de leur langue, elle peut être considérée comme une langue en danger. Les Dafing n'utilisent leur langue que dans des situations de communication endolingue (Boyer, 2001). Leur langue étant classée dans le groupe mandé, les Dafing parlent couramment bamanankan ou jula et les utilisent dès qu'un locuteur d'une autre langue s'invite dans la conversation.

Selon Harrison & Harrison (2001), les résultats d'une enquête sociolinguistique conduite en 1978 au Burkina Faso, laissent apparaître que les Marka-Dafing sont suffisamment bilingues en Jula (en plus de leur langue). *« The results of a sociolinguistic survey conducted by John Maire and René Vallette in 1978 suggested that the Marka-Dafin were sufficiently bilingual in Jula, and would be adequately served through written materials in Jula. »* (Harrison & Harrison, 2001: 4).

Le nombre de locuteurs du marka-dafing pour tout le Mali a été estimé en 2014 par l'UNSD[80] à 50 000 individus, dont la majorité est localisée dans le cercle de Bankass. Cette estimation ne doit pas occulter le fait que les Marka-dafing sont une communauté très métissée[81] et voyageuse. D'aucuns pensent même qu'il s'agit plus d'une culture que d'une ethnie au sens que lui donnent les anthropologues.

Le marka-dafing se confond souvent avec le **pana,** une langue du groupe gur-voltaïque « sérieusement menacée », selon l'indice UNESCO[82]. Selon la Société internationale de linguistique (SIL), cette langue ne comptait en 1982 que 2 800 locuteurs. Il n'est présent que dans la Commune de Baye (cercle de Bankass), autour du fleuve Sourou et les locuteurs du pana s'assimilent aux samo ou à la majorité dafing de la zone. L'autodénigrement qui conduit,

[80] Base des données statistiques des Nations Unies.

[81] Les origines de ceux qui se revendiquent de l'ethnie dafing sont diverses. Les patronymes vont des patronymes mandings (Koné, Konaté, Diarra, Goh, Coulibaly, Traoré), aux patronymes voltaïques (Dembélé) en passant par des patronymes dogon (Ziguimé, Togo, etc.)

[82] La langue est seulement parlée par les grands-parents et les générations de personnes plus âgées. Les parents arrivent encore à comprendre cette langue, mais ne l'emploient plus avec leurs enfants ni entre eux.

selon Boyer (2001 : 54), à la culpabilité (linguistique) interrompt le processus de transmission intergénérationnelle. La langue est ainsi menacée.

Le **samo** ou le **san** est une langue du groupe mandé parfois classée dans le groupe gur-voltaïque du fait de la localisation géographique de ses locuteurs (frontière Mali-Burkina).

Langue de l'ethnie Samogo que les Dogon appellent par l'ethnonyme de Nongo, ses locuteurs sont présents dans le cercle de Bankass, dans les communes de Baye, Sokoura et de Ouenkoro. Tout comme les deux premiers groupes, les Samogo sont des polyglottes qui utilisent souvent le jula ou le bamanankan.

Dans les zones où ces trois langues sont parlées, situées dans le Centre d'Animation Pédagogique (CAP) de Sokoura (ex-CAP de Bankass), la généralisation de l'enseignement bilingue se fait en bamanankan, qui est de loin le choix des communautés. Le dɔgɔsɔ et le fulfulde sont les deux autres langues de nationales enseignées du CAP.

Le **moore** est la principale langue nationale du Burkina Faso et pratiqué au Mali, dans les cercles de Koro et de Bankass, à la frontière burkinabè par les membres de l'ethnie mossi et par quelques Kouroumba et Dogon de la commune de Yoro dans le cercle de Koro. Il est du groupe gur-voltaïque et compte, selon Leclerc (2013), 39 000 locuteurs au Mali[83].

Le **kouroumfe** ou le **Koromfe** est la langue des Kouroumba ou Tellem installés dans onze villages du cercle de Koro, dans les communes de Yoro et de Dinangourou à la frontière avec le Burkina Faso. La SIL a dénombré en 2011, 6000 locuteurs de cette langue que l'on croyait disparue avec les Tellem originels de la falaise.

Le kouroumfe est considéré comme une langue en plein essor (dynamique) grâce notamment aux efforts de protection de quelques ONG dont World Vision, Delta Survie, consistant à l'expérimentation de la langue dans l'alphabétisation. Le kouroumfe appartient au groupe gur-voltaïque.

2.3.2.2.5. Le français et les langues étrangères

Les français n'est pas considéré par certains comme une langue de la colonisation et son emploi ne dérange pas les personnes que j'ai interrogées sur le terrain comme l'imam de la mosquée de Sokoura et maître d'arabe dans une médersa. Bien que le nombre de ses locuteurs soient limités, son usage dépasse parfois le cadre strictement scolaire comme c'est le cas dans la plupart des pays dits francophones.

L'arabe et l'anglais et ne sont ni langues maternelles ni dotés de statut. Mais ils jouent des rôles importants dans la vie des populations.

[83] http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/mali.htm consulté le 25 novembre 2017

2.3.2.2.5.1. Le français, langue des toubabs, de la débrouille et du bavard

Le français est la langue officielle du Mali et de cinq des sept pays (l'Algérie et la Mauritanie faisant étant dans des positions ambiguës) qui l'entourent. La langue de Molière et de Voltaire est aussi le médium principal de l'enseignement, de la majorité des touristes occidentaux qui visitent le Pays dogon mais surtout la langue de l'élite instruite.

Dans le milieu du tourisme où c'est la langue la mieux maîtrisée des guides, souvent sans formation académiques sinon illettrés ou autodidactes, le français permet de se « débrouiller ». Le français est considéré dans le milieu des guides touristiques comme la langue des *« toubabs*[84] *bavards, des griots de l'Europe qui posent trop de questions mais qui n'ont pas d'argent ou qui paient pas beaucoup. »* C'est la langue de *« nos cousins, nos camarades »* ; une langue donc locale, avec ses particularités, comme aiment plaisanter les guides de touristes.

2.3.2.2.5.2. L'arabe, langue de l'islam et du Coran

L'arabe est langue d'enseignement dans les écoles coraniques et dans les medersas et autres écoles dites « franco-arabes ». L'arabe, langue de l'islam ; religion pratiquée par une grande partie des habitants du Pays dogon, est aussi associé au « sacré » par les adeptes de cette religion.

Chez les plus jeunes, l'arabe rappelle la privation de la liberté puisque fait penser aussi à la mort. Il s'agit en effet de la langue qui permet d'aller au Paradis. Or, comme qui dirait, qui veut *« aller au paradis doit d'abord accepter de mourir !»* Il n'est pas rare de voir des parents qui encouragent l'usage de l'arabe en famille pour paraître pieux et ne se gênent pas de reprocher à leurs enfants de parler français, « la langue qui n'est pas d'ici ».

2.3.2.2.5.3. L'anglais, langue compliquée, langue du dollar

L'anglais ne jouit d'aucun statut officiel particulier au Mali mais reste très important dans les secteurs-clés du tourisme et de l'hôtellerie, qui constituaient les principales activités économiques de la falaise de Bandiagara et par extension de la région de Mopti avant le déclenchement de la crise politico-sécuritaire au Mali en hiver 2012.

Les guides bilingues gagnent mieux leur vie et sont vus comme des exemples de réussite sociale, plus que ne le sont les guides francophones. L'anglais est associé à l'image du Britannique, qui parle peu, par opposition donc aux Francophones. Mais dans l'imaginaire populaire, le touriste anglophone est généreux et riche comme l'est aussi un ressortissant du pays du dollar.

---

[84] Tout ressortissant de Pays occidental francophone (Québec, Suisse, Belgique, Luxembourg et surtout France) s'y retrouve.

L’autre nom de l’anglais est « gɛlɛn kan » (littéralement du bamanankan : compliquée langue.) parce qu’il compte très peu de locuteurs, on le pense inaccessible. Ce qui en partie explique pourquoi le français est considéré comme un autochtone.

Chapitre VIII : La dialectisation de l'aire dogon

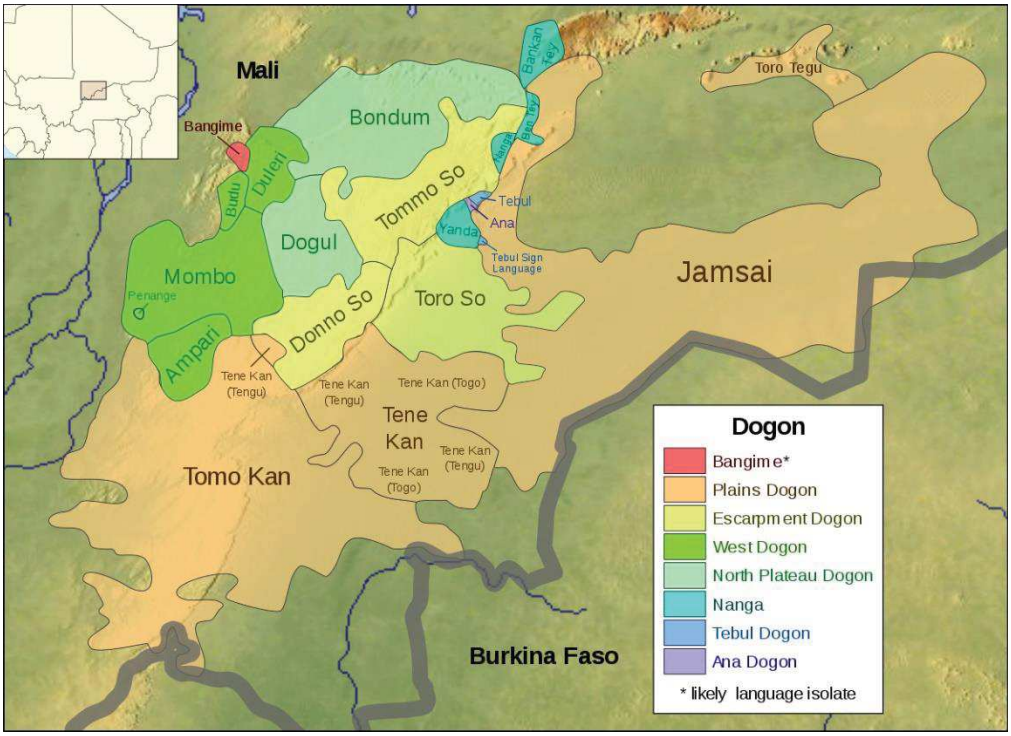
Le Pays dogon est un territoire « *d'une pluralité dialectale extraordinaire.* » (Plungian & Tembiné, 1995: 64). Par autodérision, l'ethnolinguiste malien, Denis Amadine Douyon, a une formule pour qualifier cette situation rare, sinon unique dans la sous-région ouest-africaine. Il considère, en substance, son peuple comme « *un peuple sans langue* » puisqu'il s'agit d'un peuple (aux) *« cent langues. »* La formule est certes parodique, mais elle rend parfaitement compte de la situation sociolinguistique complexe de l'aire linguistique dogon.

Dans ce paradis linguistique, écrivent Plungian et Tembiné *:*

> « … l'intercompréhension à un degré satisfaisant n'est possible qu'entre les dialectes contigus ou très proches géographiquement […] ; mais pour ce qui concerne les dialectes qui sont géographiquement éloignés les uns des autres, l'intercompréhension est absolument exclue. De plus, la région dogon se caractérise par l'absence d'une langue de communication pouvant servir de koïné inter-dialectale[85] et sur laquelle linguistique de standardisation pourrait s'appuyer directement. » (*Idem*: 164).

Et, estime un autre linguiste malien issu de la communauté dogon, *« [c]e manque d'une unité d'ensemble élaborée a fait de la langue celle dont la classification est la moins définie. »* (Timbiné, 1987)

Carte 6. dialectalisation de l'aire dogon[86]



[85] Ce qui n'exclut pas cependant l'existence de semi-véhiculaire interdialectal par endroit.
[86] dogonlanguages.org consulté le 7 décembre 2017

Globalement, les principales études jusqu'ici réalisées s'accordent sur le fait que les dialectes dogon (donc la langue dogon) appartiennent à la très vaste famille des langues Niger-Congo. La place exacte du dɔgɔsɔ au sein de la famille Niger-Congo (branches Gur, Volta-Congo, Mandé ou branche autonome ?), la structure de ses énoncés (SOV), le nombre de dialectes qu'il compte ainsi que le problème d'intercompréhension restent entiers (Heath, 2008: 1).

En effet, même si selon plusieurs sources font venir les Dogon du Mandé, il est très improbable cependant que leur langue, le diasystème dogon ait dérivé du manding ou du proto-manding tant la similitude avec les langues voltaïques est grande et l'écart entre le dɔgɔsɔ et les langues manding ou du groupe mandé est énorme. La structure syntaxique du dɔgɔsɔ (SOV) diffère de celle des langues du phylum mandé (SVO).

Deux facteurs majeurs expliquent la fragmentation dialectale de l'aire dogon, si l'on en croit Bertho (1953) et Géneviève Calame-Griaule (1956). Il s'agit de l'histoire du peuplement du Pays dogon ou l'ethnogenèse dogon et le facteur géographique, lié principalement au relief escarpé et accidenté de cette région.

> « Le morcellement dialectal (du Pays dogon, j'ajoute) a été favorisé tant par l'individualité fortement sentie des groupes sociaux que par le caractère chaotique du relief, surtout dans la région des falaises: l'examen du croquis de la répartition des dialectes permet de constater que le long de la ligne de la falaise et au Nord de celle-ci, sur le plateau rocheux, les zones dialectales sont nombreuses et peu étendues, alors que dans la plaine vaste et plus fertile la facilité des communications a permis l'extension de grands dialectes. »(Calame-Griaule, 1956: 62) :

En plus de ces dialectes, les Dogon ont en commun une langue sacrée, réservée aux initiés et à la société secrète des masques connue également sous l'appellation de société des « Awa ». C'est le « sigisɔ ».

Avant de présenter la dialectalisation de l'aire dogon, je reviens sur le débat vieux mais toujours actuel autour du couple notionnel « langue » et « dialecte » à travers une petite revue de la littérature *sociodialectologique* (Moreau, 1997). En effet, même si l'étude que je me propose de faire se veut sociolinguistique, Antoine Meillet (1929 cité par Pop, 1950: ix), postule qu'il n'est pas possible de faire l'histoire d'une langue donnée sans qu'on ait eu recours à la dialectologie et à géographie linguistique.

La différence entre sociolinguistique et dialectologie traditionnelle résidant fondamentalement dans le fait que, selon Flikeid (1994: 409), la dialectologie n'étudie les dialectes que du point de vue des variables spatiale et historique (diachronique), tandis qu'avec la sociolinguistique, *« d'une stratification horizontale (c'est-à-dire, géographique), on est passé à une stratification verticale (c'est-à-dire sociale). »* (Chevillet, 1991: 46)

2.4. Langue et/ou dialecte : entre complémentarité et concurrence ?

Le débat sur la distinction langue et dialecte est un vieux débat. Encrevé[87] rappelle les deux « acceptions » de la notion, du point de vue de la sociolinguistique. Le dialecte se définit à la fois comme une notion concurrente de la langue mais qui peut aussi être la partie d'un tout linguistique (dans ce cas, le dialecte devient une variété régionale de la langue d'un territoire donné, plus étendu). Mais c'est aussi une question de perception et d'idéologie.

Comme chez Calvet (2007: 260), qui considère les langues comme *« des constructions théoriques et parfois idéologiques. »* Et l'inventaire linguistique couramment fait est *« une création de la science, le produit d'une certaine vision de la langue. »* Or traditionnellement, ne sont admis au rang de langues que les parlers (en nombre restreint) qui étaient dotés d'une *« grammaire écrite, de corpus littéraire, etc. »*.

Ce que Sylvain Auroux, pris à témoin par Calvet (2007b), appelle la « *grammatisation* » …, en d'autres termes, en sont exclus les parlers qui ne disposent pas de littérature, qui sont de tradition orale comme la presque totalité des langues du monde. Les entités administratives et politiques que ce flou arrange ont entretenu cette vision du monde et la littérature s'en est fait écho.

Au XXe siècle, la linguistique vient « corriger cette injustice » en étendant la définition de la langue à toutes celles qui sont parlées (vivantes ou mortes, dotées ou pas de littérature ou de grammaire écrites, donc, orale). Et, *« aux yeux du linguiste*, *toutes les langues sont égales. Même si dans la réalité, certaines sont plus égales que d'autres. »* (Louis-Jean Calvet et Varela, 2000)

Il y eut depuis, comme un « ***boom linguistique »*** à travers le monde et le nombre de langues ne cesse de croître. Calvet rappelle par exemple que la SIL internationale, via son site Ethnologue.com, a comptabilisé respectivement 6 703 langues en 2001, 6 800 langues en 2003 et 6 912 langues en 2006. Ce nombre, à la date du 1er janvier 2018, était de 7 099 langues vivantes (quel qu'en soit le poids).

Quant au site Glottolog.org, il faisait état en 2018 de 8 461 entrées censées correspondre au nombre de langues vivantes (Hammarström et al., 2020). Ce nombre est passé à 8 516 langues soit une augmentation de 8 461 entrées.

Cette augmentation du nombre de langues parlées n'est pas forcément synonyme de la naissance de nouvelles langues. Elle est due à un changement *« de grilles et de méthodes*

[87] Pierre ENCREVÉ, « DIALECTES ET PATOIS », Encyclopædia Universalis [en ligne], consulté le 07 décembre 2017. URL : http://www.universalis.fr/encyclopedie/dialectes-et-patois/

d'analyse » chez les institutions spécialisées sur la question comme la SIL Internationale, qui effectue régulièrement des mises à jour sur les langues sur son site Ethnologue.com (Calvet, 2007: 260)

Aussi, de même qu'il n'est plus possible de parler de l'arabe comme d'une langue homogène, le dɔgɔsɔ est une entité linguistique qui se décline en plusieurs dialectes et sous-dialectes.

Comme Calvet, Don Osborn (2011), pense que la distinction entre langue et dialecte est avant tout un conflit idéologique. Dans son essai sur *Les langues africaines à l'ère du numérique*, il va au-delà de la grammatisation qu'a évoquée Calvet et qui s'applique à un niveau plus global puisqu'en Afrique, le débat n'a presque jamais été de savoir si une langue est écrite ou orale, les langues en présence étant presque essentiellement des langues de tradition orale.

La situation sociolinguistique complexe de l'Afrique est une véritable aubaine pour les chercheurs qui en ont fait un champ d'application de leurs théories, un champ de bataille idéologique et une vision du monde auxquels, comme dans de nombreux domaines, les chercheurs natifs assistent en spectateurs.

Cette vision de la langue qu'a soulignée Calvet est incarnée par l'opposition entre deux écoles (géo)sociolinguistiques antagoniques : *« […] D'un côté, les « séparatistes » (splitters), qui tendent à souligner les différences entre les langues, et, de l'autre, les « unionistes » (joiners), qui en privilégient les points communs. »* (Osborn, 2011 : 55).

Le courant « unioniste » se constitue de linguistes (pan)africanistes ou natifs, très souvent au service de gouvernements ou d'organismes supra-étatiques africains comme l'Académie Malienne des Langues (AMALAN), l'Académie Africaine des Langues (ACALAN) et le Centre d'études avancées sur les sociétés africaines (Center for Advanced Study of African Society, CASAS)[88]. Ce courant semble avoir été influencé par l'idéologie *unilinguiste* française et la loi Ferry (1882), qui minorisent volontairement (pour ne pas dire suppriment) les dialectes ou langues régionales de France et (idéologie qui s'est exprimée dans les colonies françaises eu égard à leur plurilinguisme) et en interdisent l'usage dans la vie publique, notamment à l'école.

Dans la plupart des pays colonisés par la France mais aussi par les grandes nations d'Occident[89], l'idéologie *unilinguiste* (Boyer, 2001) fait encore de nos jours des émules et le

[88] Basé en Afrique du Sud.

[89] La question est plus prégnante en Afrique dite francophone qu'anglophone. Les politiques nationales d'arabisation (Mauritanie voire Maghreb) et de soudanisation (Soudan) continuent de faire des victimes parmi les langues minorisées et/ou minoritaires.

multilinguisme est alors perçu comme un problème difficile à gérer. La principale raison, mais que l'on préfère taire publiquement, c'est le souci de maintenir la cohésion sociale en maintenant le statu quo. Car derrière les revendications linguistiques et culturelles se cachent souvent des velléités de type nationalitaire voire indépendantiste. Les politiques linguistiques étatiques sont alors implicites.

D'autres raisons existent. Le nombre élevé de langues, les difficultés économiques auxquelles les Etats font face et surtout le manque de volonté politique rendent difficiles voire impossibles la gestion et l'instrumentation de ces langues, y compris les plus menacées, dans la vie publique : l'éducation, médias de grande audience... Des espaces toujours largement occupés par les langues européennes de grande diffusion (LEGD) comme l'anglais, le français, l'espagnol et le portugais...(Osborn, 2011).

A l'inverse, le courant dit « séparatiste », animé par des chercheurs non natifs, se veut neutre et nullement préoccupé par des considérations d'ordre politique. La plupart des tenants de cette tendance sont des universitaires ou collaborateurs d'organismes anglo-saxons ou financés par des pays anglo-saxons ou d'influence anglo-saxonne. C'est le cas notamment de la SIL Internationale[90] et de l'Institut Max Planck pour l'Histoire de l'Humanité, qui ont beaucoup travaillé sur la situation sociolinguistique du Pays dogon.

A la notion de dialecte que proposent les unionistes pour désigner les parlers que l'on peut aussi considérer comme membres d'une « macrolangue » ou constituants d'un « faisceau de langues », (*langues proches, mais peu intercompréhensibles ; language cluster, en anglais*) (Osborn, 2011 : 56), les séparatistes opposent celle de langue qui englobe (indistinctement) toutes les variétés linguistiques présentes sur une aire géographique donnée.

Le nombre et le statut des langues changent selon que l'on est de l'école « unioniste » ou de l'école « séparatiste ». Les choix politiques aussi influencent (plus négativement que positivement) la recherche et pèsent sur le choix des terminologies.

Par exemple, alors que Gordon (2005, cité par Sands, 2009: 560), pense que le continent africain abrite 30% des langues du monde, soit environ 2058, le Ghanéen Kwesi Kwaa Prah, Directeur et fondateur du CASAS, écrit qu' *« entre 75% et 85% des Africains parlent entre 12 et 15 « langues principales » comme langue maternelle ou seconde (L1 ou L2) et que celles-ci sont en fait des groupes de langues plus ou moins liées. »* (Osborn, 2011 : 55-56).

Lorsqu'également un linguiste unioniste parlera de l'amazigh (berbère), de mandenkan, dɔgɔsɔ, d'hindoustani ou encore de serbocroate, le séparatiste les considérera comme des

[90] L'objectif de la SIL est d'instrumenter les langues ou parlers dans le but d'évangéliser.

« macrolangues », des« diasystèmes » ou des« langues polynomiques », constitués de plusieurs langues plus ou moins autonomes, c'est-à-dire, des langues plus ou moins proches, que l'on peut faire descendre d'un même ancêtre (une proto-langue).

On obtiendra ainsi pour le berbère (des langues comme le kabyle, le chleuh, le tamazight au Maghreb et le tamasheq en Afrique de l'ouest).

Pour le mandenkan, cela peut se décliner en plusieurs langues reconnues comme le maninkakan, le bamanankan, le jula et le khassonké.

Le dɔgɔsɔ, ensemble fortement dialectalisé, présente une situation encore plus complexe avec une vingtaine de dialectes parfois non intelligibles entre eux et un parler isolé appelé « baŋgir-me».

Loin du Mali et de l'Afrique, nous avons l'hindoustani, qui s'est scindé après les indépendances et la séparation de l'Inde et du Pakistan en hindi (langue officielle de l'Inde) et en ourdou (langue officielle du Pakistan). Leur alphabet et la religion ont même contribué à creuser l'écart entre les deux « variantes de l'hindoustani ». Alors que **l'ourdou** s'écrit avec la graphie arabo-persane appelée le **nastaʿlīq**, l'hindi s'écrit en alphabet **dévanâgarî**.

Cette guerre idéologique a inspiré au linguiste yiddish, Max Weinreich (1968) sa célèbre phrase : *« une langue est un dialecte avec une armée et une marine. »* Cet aphorisme renforce l'idée que la notion de langue est arbitraire etrelative. Les décisions des politiques ont des conséquences (négatives ou positives) sur les langues.

L'arbitraire réside aussi dans la façon dont les langues sont nommées et qui constitue un enjeu de taille (Bourdieu, 1982; Cécile Canut, 2001, 2015; Tabouret-Keller, 1997).

Un dialecte mieux outillé et qui bénéficie d'une politique de normalisation ou de codification (aménagement linguistique) et d'implémentation ou de promotion (planification linguistique) devient une langue, créant des inégalités entre locuteurs de dialectes différents d'une même langue ou instaurant un sentiment d'injustice entre locuteurs de langues minoritaires et de langues majoritaires, ou de langues dominées/ langues dominantes.

2.5. Qu'entend-on par dialectalisation ?

La dialectalisation ou dialectisation est le processus historique par lequel une langue (supposément) homogène (ou macrolangue) prend des formes de plus en plus différenciées sur l'aire géographique où elle est utilisée (spéciation ou évolution phylétique). La dialectalisation peut avoir résulté de trois facteurs principaux. Le premier facteur est (socio)linguistique et de type diachronique « *l'influence du superstrat que sont les langues des envahisseurs* » (Lodge 1997: 47). Le deuxième facteur est historique, le plus important : l'ethnogenèse dogon. Le troisième et dernier facteur est géographique et de type diatopique: le relief.

Le processus de dialectalisation peut, dans certains cas, favoriser l'émergence de nouvelles langues. (Martin Haase, 2011[91]). C'est notamment le cas du roman qui a donné naissance à, au moins, cinq « langues-nations » en Europe (espagnol-castillan, italien, français, portugais et roumain). Les contacts nombreux et les vagues de peuplement d'une région comme le Pays dogon engendrent d'autres phénomènes sociolinguistiques que Haugen (1950), Boyer (1990) ou Hagège (2014: 240-245) nomment « hybridation » ou « créolisation » (Chaudenson, 2004 : 19) que l'on rencontre généralement en contexte insulaire (Maiga, 2007).

C'est peut-être là qu'il faut rechercher l'origine du dɔgɔsɔ comme l'a tenté, nous le verront, le lieutenant Louis Desplagnes (1907) et de certains de ses dialectes comme le baŋgeri-me que d'aucuns (Bertho, 1953; Calame-Griaule, 1956; Plungian et Tembiné, 1994; Williamson and Blench, 2000) considèrent comme un dialecte primitif du dɔgɔsɔ et que d'autres qualifient d'isolat linguistique (Hochstetler, Durieux, et Durieux-Boon, 2004; Hantgan, 2013b; Moran, Forkel, et Heath, 2016). Cette situation explique en partie les difficultés liées à la spécification de la famille linguistique du dɔgɔsɔ.

3. Tentatives de classification du dɔgɔsɔ

A quelle famille africaine de langues appartient le dɔgɔsɔ ? La réponse à cette question, pourtant simple, n'est pas aussi facile qu'elle paraît pour les chercheurs qui interviennent au Pays dogon. Les multiples points de vue convergent cependant vers le fait que le dɔgɔsɔ appartient bien à la famille des langues Niger-Congo ; phylum le plus vaste mais dont la constitution est régulièrement mise en cause depuis les travaux de Joseph H. Greenberg (1948 et 1963) jusqu'aux spécialistes contemporains de linguistique historique et descriptive (Sands, 2009; Roger Blench, 2005; Williamson and Blench, 2000).

[91] Conférence sur le thème "Dialectalisation et émergence linguistique" donnée le jeudi 24 mars 2011 http://www.crisco.unicaen.fr/Conference-Dialectalisation-et.html consulté le 2 novembre 2016.

Le lieutenant Louis Desplagnes (1907: 185-86) - une position marginale - décrit la langue des « Ndogom » comme une interlangue de migrants mélangés à des populations autochtones ; un « *melandjao* » (Boyer, 2001: 64-65, Lagarde, 2013a), résultat du contact interlinguistique (Lagarde, 2013a et 2013b) impliquant le soninké, le songhay et le moore.

A travers la littérature, quatre positions se dégagent : la première qui classe le dogon dans la branche voltaïque ou gur (majoritaire comme le montre le tableau ci-dessous), la deuxième qui préfère la branche mandé, la troisième qui le considère comme un isolat linguistique et la quatrième qui refuse de se prononcer pour des raisons diverses.

Image 8. Historique des classifications du dɔgɔsɔ[92]

Year	Classification (language family)	Author
1924	Nigéro-Sénégalais	Delafosse
1941	Voltaic (Eng. Gur)	Homburger
1948	Voltaic; Gurunsi	Baumann and Westermann
1951	Mandé	Holas
1952	Mandé	Delafosse
1952	Gur (Fr. Voltaic)	Westermann and Bryan
1953	Voltaic	Bertho
1953	Non-classified	de Tressan
1950/60	Gur	Calame-Griaule
1963	Gur	Greenberg
1971	Gur	Bender-Samuel
1981	Voltaic	Manessy
1981	Volta-Congo	Bendor-Samuel
1993	Unresolved; non-classified	Galtier
1994	Unresolved; non-classified	Plungian and Tembiné
2000	Ijo-Congo	Williamson and Blench
2009	Volta-Congo	Lewis

3.3. Le dɔgɔsɔ comme langue de la branche gur-voltaïque

Les tenants de la thèse selon laquelle les dialectes dogon appartiennent au groupe gur-voltaïque sont les plus nombreux.

L'un des premiers à la soutenir avec force arguments, sinon le premier à prendre une position claire quant à la classification du dɔgɔsɔ, est le Révérend Père Jacques Bertho, auteur d'un article de vocabulaire comparé des différents dialectes intitulé « La place des dialectes

[92] Moran & Prokic (2013: 3)

Dogon (dogõ) de la falaise de Bandiagara parmi les autres groupes linguistiques de la zone soudanaise », publié dans le Tome XV du Bulletin de l'IFAN, janvier 1953.
Homburger (1941), traductrice de l'ouvrage de Baumann et Westermann, classe les Dogon ou Kibsi dans le groupe voltaïque. Ce que Bertho approuve totalement.

Baumann et Westermann (1948), cité par Bertho (1953 : 408-409), classent les dialectes dogon dans la branche gurunsi, aux côtés du syenara (sénoufo) et du mamara (minianka). Ils estiment que les Dogon, un *« mélange de tribus autochtones et de gens immigrés de l'Ouest et apparentés aux Mandé-Bozo »,* sont la population la *« plus au Nord des groupes voltaïques au point de vue ethnique ».*

Greenberg (1963) le classe dans la branche gur de la famille Niger-Congo. Gabriel Manessy (1981) rangera le dɔgɔsɔ dans la branche voltaïque.

Bendor-Samuel et Hartell (1989: 169) préfèrent, en attendant plus de preuves du contraire, classer le dɔgɔsɔ dans la branche volta-congo dont il estime qu'il est une langue isolée : *« is better ... to treat Dogon as an isolate within Volta-Congo until further evidence clarifies its status »* (Id. :169).

3.4. Le dɔgɔsɔ comme langue de la branche Mandé

Ils sont isolés, mais leur position ne laisse pas les locuteurs de la langue indifférents. Bertho est particulièrement virulent avec les tenants de cette thèse. Il est déçu notamment par la position ambiguë de son compatriote et contemporain Maurice Delafosse. Alors qu'il disait en 1912[93] que du point de vue ethnique, les « Dogom » étaient des Voltaïques (Bertho,1953 : 406), Delafosse classera leur langue dans la branche Nigéro-Sénégalais[94], entre le songhay-djerma et le samo (*idem,* 407), branche qui comprenait alors 36 langues dont la majorité est classée aujourd'hui dans le groupe Mandé et ceci en guise de conclusion après lecture des « Notes sur les Montagnards Habés » de Robert Arnaud (1921). Il écrivait alors :

> « Habé de la montagne et Houmbéré[95] de la plaine sont à rapprocher, au point de vue du langage, comme celui de certaines coutumes, de diverses populations de la boucle du Niger qui avoisinent à l'Ouest et au Sud : Bozo, Samo, Nyonyosé ou Fulsé, dont les premières : Bozo et Samo semblent se rattacher linguistiquement au même groupe que les Soninké (Sarrakholé) et les Mandingues ; tandis que la troisième : Nyonyosé, paraît bien appartenir au groupe dit Voltaïque, qui renferme notamment les Bobo, les Gurunsi, les Mossi, etc. Peut-être, est-ce dans cette double direction qu'il conviendrait de rechercher la double origine du peuplement actuel de la région des falaises.

[93] Page 303 du premier tome de *Le Haut-Sénégal-Niger, 1912.*
[94] Groupe qui a disparu depuis.
[95] Autre orthographe : humbèbè.

Au point de vue grammatical, le parler actuel des Habé semble devoir être rattaché au même groupe que les parlers Mandingue, tandis que du côté lexicographique il a des rapports avec le groupe Voltaïque, comme avec le groupe Mandingue. »

En 1952, dans un article intitulé « Les langues du Soudan et de la Guinée » (Delafosse & Caquot, 1952), Delafosse déclare définitivement que le dɔgɔsɔ est une langue de la branche Mandé.

Dans la même lignée, Holas (1951), également cité par Bertho (1953 : 409), *« s'obstine à classer encore le dogon, à côté du bozo, à côté du groupe mandé »*.

Le débat relancé par Bertho (1953) aura eu le mérite d'attirer l'attention en remettant en cause la classification des langues africaines. Ce que tentera de refaire la deuxième génération de linguistes, dominée par les Anglo-saxons.

3.5. Le dɔgɔsɔ comme groupe autonome ou isolat

Dominé par des chercheurs anglo-saxons, ce courant va, sur la base de la méthode lexicostatistique, proposer une voie intermédiaire entre les deux premières tendances et les tenants du « ni-ni ».

Williamson et Blench (2000) classeront le dɔgɔsɔ dans le groupe *ijo-congo,* issu de la reconstruction du phylum Niger-Congo dont ils trouvaient le contenu trop incohérent pour être considéré comme définitif. Une difficulté que soulignera plus tard Bukuru (2004: 22-23), qui indique par ailleurs que l'unité supposée de la famille Niger-Congo est basée sur la typologie des langues plutôt que sur leurs aspects génétiques. Ce qui est une avancée mais qui remet en cause l'objectivité et l'efficacité des méthodes utilisées jusqu'ici.

Blench (2005) justifie son choix par le fait que le dɔgɔsɔ est à la fois lexicalement et grammaticalement très différent de la plupart des langues de la famille Niger-Congo. Les classes nominales qui sont caractéristiques du Niger-Congo n'y existent pas et la structure phrastique du dɔgɔsɔ se décline en Sujet + Objet +Verbe (SOV) :

Exemples :

Phrases en dogon (teŋu, tomo et donno)

Ali gerɛn yei
Ali jina yei
Ali gine boli

} *Ali + maison + est allé (passé : SN + SV= Sujet + O + Verbe)*

Ou en bamanankan (mandé) :

So ye ji ***mi*** qui donne : cheval + préverbe + eau + **verbe (boire**) SOV en bamanankan. Il ne s'agit pas d'une règle générale cependant. Exemple : Ali tara so : Ali est allé à la maison (SVO).

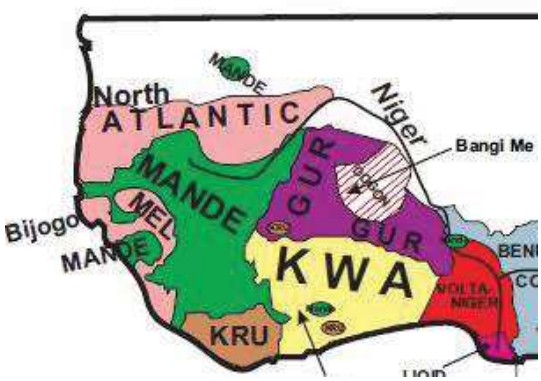
Le dɔgɔsɔ est alors apparenté à deux autres branches du Niger-Congo à savoir, le Mandé et l'Ijo mais loin des autres branches comme le gur-voltaïque auquel il a souvent été associé. Blench explique aussi que le système des inflexions verbales du dɔgɔsɔ (désinences verbales) ressemble à celui d'une langue indo-européenne comme le français, ce qui fait du dɔgɔsɔ une langue très différente des langues environnantes. Il est important de souligner ici que Bertho avait déjà fait le constat que le vocabulaire dogon est hybride et qu'il est largement constitué de radicaux voltaïques et mandé-bozo.

Autre remarque : le système phonologique de la plupart des dialectes dogon ne comporte pas de labiovélaires ([kp], [gb] ou [ŋm], etc.) que l'on retrouve dans les autres langues de la famille Niger-Congo.

Au regard de tout ce qui suit, Blench propose que le dɔgɔsɔ, considéré jadis comme une seule langue, soit dorénavant acceptée comme une branche indépendante. *« Formerly considered a single language, dogon is now considered to be a cluster of languages. »* C'est cette position qu'il va s'évertuer à défendre, malgré les risques d'une telle radicalisation.

C'est par exemple le cas dans cette cartographie des branches du Niger-Congo.

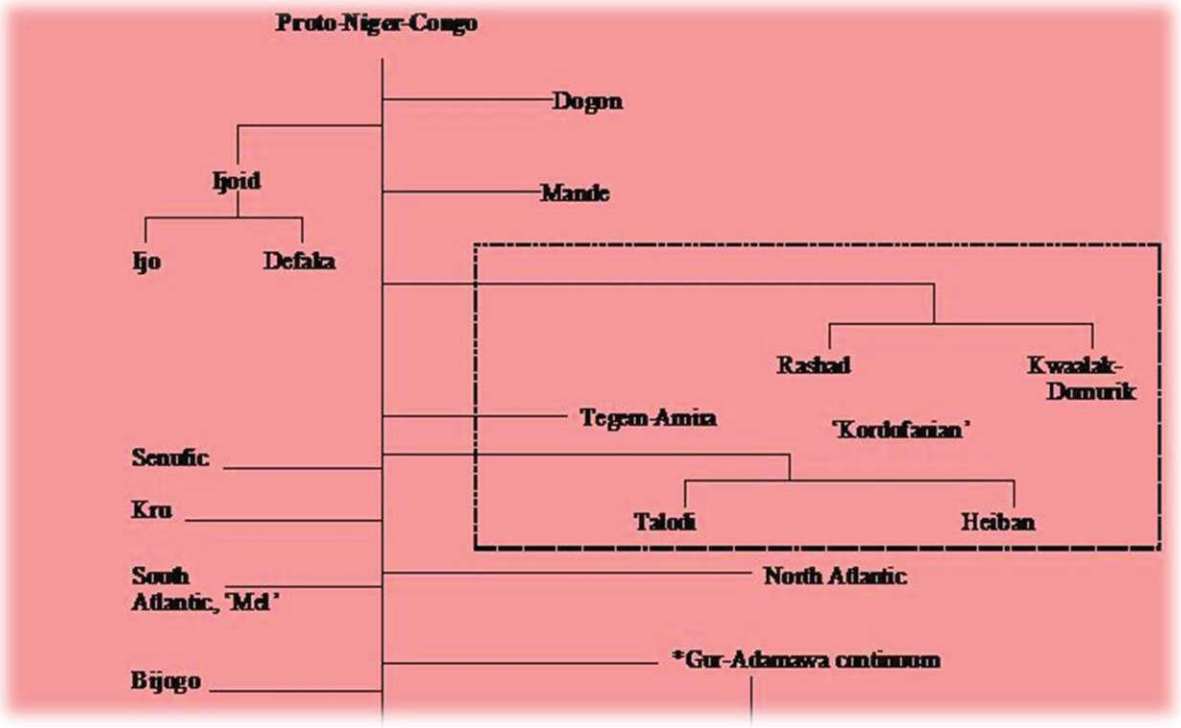
Carte 7. Dogon (et Baŋgeri-me) comme branche linguistique à part selon Blench et Williamson (2012)[96]



Il ajoutera plus loin et, comme Dimmendal (2011 : 299-328), que l'ancêtre du dɔgɔsɔ, le proto-dogon, a dû se séparer très tôt du Niger-Congo (il y a environ 3-4000 ans). Il reconnaît la cohérence d'ensemble de ce qu'il considère désormais comme un groupe mais insiste sur le fait qu'il est bien question d'une branche indépendante. *« Dogon (language) is certainly a well-founded and coherent group. But it has no characteristic Niger-Congo features (noun-classes, verbal extensions, labial-velars) and very few lexical cognates. It could equally well be an independent language family. »*

[96] http://www.rogerblench.info/Language/Niger-Congo consulté le 18 décembre 2017

Image 9. Capture d'écran de la reconstruction du proto Niger-Congo (Blench) avec le dogon se détachant très tôt de la famille *



Avant Blench, Platiel (1998: 11-12)qualifiait déjà le dɔgɔsɔ d'isolat. Elle s'interroge même sur l'appartenance de la langue dogon à une quelconque des grandes familles de langues d'Afrique :

> La […] langue, inclassable encore maintenant dans l'un quelconque des quatre phyla (sic), constitue un isolât soumis à sa seule évolution interne, compte tenu de leur système matrimonial intra-ethnique, mais fragmentée en une série de dialectes difficilement intercompréhensibles à cause des difficultés matérielles de communication entre les villages. » Platiel (1998: 11-12).

Pour aller plus loin avec cette tendance, il faut signaler le parallèle que tentera de faire le linguiste Jaime Martin entre le dɔgɔsɔ et le basque, isolat dont les locuteurs sont établis de part et d'autre de la frontière franco-espagnole. Dans un article paru le 4 avril 2013 et titré « Un enigma esclarecido : el origendelvasco » (Une énigme éclaircie : l'origine du basque), il pensait avoir résolu l'énigme de l'origine du basque, l'une des plus vieilles langues d'Europe, en l'apparentant au dɔgɔsɔ. Il dit s'être fortement inspiré des études de Géneviève Calame-Griaule

sur les dialectes dogon et procédé par une analyse contrastive qui lui a permis d'établir une forte correspondance lexicale (cognation) sur une liste de 2000 mots.[97]

3.6. Les partisans du « ni-ni » : l'absence de choix est un choix

Les partisans du « ni-ni » sont de plus en plus nombreux. Mais leur rapport à la langue et au peuple dogon laisse suggérer qu'il s'agit d'une position complaisante mais justifiée. Une position qui me paraît également bien pensée dans la mesure où, le manque de documentation, l'absence d'études comparatives indépendantes pour l'ensemble des parlers dogon, aucune position ne fera consensus (Sands, 2009). Ce qui explique les échecs des tentatives de reconstruction de la famille Niger-Congo.

Tressan (1972), qui avait expliqué vouloir avant tout que les catégories grammaticales soient étudiées pour trancher, optera pour la prudence. Il ne prendra pas position. C'est la « même attitude de prudence » qu'adoptera Géneviève Calame-Griaule (1956). Sa position est plus proche de celle des tenants de la thèse gur-voltaïque mais elle s'est montrée moins catégorique. Elle mettra en évidence le caractère isolé de la langue dogon.

Galtier (1993) et Plungian & Tembiné (1995), dont la démarche (participative) et le rapport à la langue et au terroir peuvent être qualifiés de ceux de natifs, vont eux aussi opter pour la prudence. Ils reconnaissent que le dɔgɔsɔ s'est enrichi des contacts et son fonds lexical est très hétéroclite : on y trouve et du voltaïque et du Mandé.

4. Pourquoi il est difficile de classer le dɔgɔsɔ…

De nombreux chercheurs reconnaissent avec amertume que beaucoup reste à faire dans la classification génétique des langues africaines. De nombreuses tentatives sont très approximatives et incertaines. *« The linguistic genetic classification of African languages is far from settled. There are many cases where the classification of languages and language families is extremely uncertain and where additional research may yield very interesting results. »* (Sands: 2009: 560).

Le cas du dɔgɔsɔ en est la parfaite illustration et plusieurs facteurs expliquent ces hésitations (autour de la classification du dɔgɔsɔ, notamment). La classification n'étant pas qu'une pure entreprise scientifique, un autre facteur majeur complexifie l'entreprise de classification du dɔgɔsɔ comme de nombreuses langues africaines : il s'agit, en plus du facteur scientifique, celui purement culturel. Les classifications orientent et influencent le chercheur et la recherche en linguistique et dans bien d'autres domaines, selon Bonny Sands (2009: 560) :

[97] http://www.eitb.eus/fr/infos/societe/detail/1303752/origines-du-basque--un-linguiste-apparente-basque-au-dogon/ consulté le 18 décembre 2017

> "Classifications are important because they influence subsequent research in linguistics and other fields. For instance, a language classified as an isolate (e.g., Basque, Burushaski, Zuñi) is more likely to be included in a typological survey, or to be the focus of a research program, than is any individual language classified as part of a large language family."

4.3.2. Le facteur scientifique : sans documentation pas de classification

La classification linguistique est une tâche assez complexe et sensible qui, pour être efficace, doit prendre en compte certains facteurs. Bonny Sands (2009: 561) insiste sur l'importance de la documentation et la prise en compte des facteurs comme les catastrophes humaines et naturelles, qui ne permettent pas aux linguistes de documenter certaines langues dont l'essentiel concerne les zones de conflit ou post-conflits et ceux des forêts comme les chasseurs-cueilleurs qui doivent faire face à la désagrégation de leur écologie par l'action de l'homme:

> "Languages used by current or former residents of conflict zones and hunter-gatherers are among the most underdocumented languages of the continent. […] The documentation problem is especially serious for languages of southwestern Ethiopia, Southern Sudan and northeastern Nigeria, Chad, and Cameroon, and for particular language groups: Chadic, Omotic, Khoisan, Temein, Gumuz, Kadu, **Dogon**, and Kordofanian."

Les résultats obtenus à l'issue d'une reconstruction des familles linguistiques qui ne tiennent pas compte de ces éléments sont très vite remis en cause. Ils sont souvent subjectifs et erronés. Un nombre important de langues isolées africaines ont récemment été identifiées. Ce nombre va évoluer dès lors que la documentation se fera disponible.

Le nombre de langues a ainsi beaucoup varié de même que la structure interne des familles ou des branches linguistiques.

Des dialectes d'avant sont devenus des langues autonomes. Des langues sont devenues des groupes de langues, etc. Cela se justifie d'autant plus que les études (classifications) antérieures se sont faites sur la base de comparaisons d'un petit nombre de mots :

> Since earlier classifications were often based on only a handful of lexical items, the mistakes made in classifications can be extreme. What was thought to be a dialect of one language may turn out to belong to another language family entirely. In other cases (e.g., **Dogon**, Songhay, Kunama), what were thought to be single languages turn out to be clusters of closely related languages. (Id., 560).

Blench (2004: 18) insiste sur l'importance de disposer d'une documentation dans le travail de reconstitution de la famille linguistique dogon. *« La tâche de la reconstruction du proto-dogon est de grande urgence, mais la priorité c'est la documentation approfondie, avec les listes lexicales plus riches et les données pour les villages 'isolés' ».* Les travaux en

ethnoarchéologie de l'équipe de Ounjougou[98]et les recherches ayant permis de reclasser les parlers dogon, pourraient résoudre définitivement l'énigme de l'ethnogenèse dogon. La thèse la plus répandue qui voudrait que les Dogon soient venus du Mandé est définitivement remise en question et, pour Blench (2004 :16), les locuteurs des langues de la famille dogon sont établis au même endroit depuis longtemps : au-delà de trois millénaires. Une possible reconstitution de l'histoire des hommes par celle de leurs langues.

L'accès à la documentation est d'autant plus crucial qu'environ 300 langues africaines comptent moins de 5 000 locuteurs. La documentation, liée à l'accès à l'éducation, les zones d'expansion des langues dites minoritaires comptent peu ou pas du tout de spécialistes de langues ou de linguistes pouvant aider à sauvegarder leur héritage linguistique (Sands, 2009: 562).

Sands souligne aussi le fait que dans certains cas, ceux qui documentent les langues n'en sont ni locuteurs avancés ou natifs ni spécialistes de description des langues. *« When a language has been briefly documented by someone who does not speak the language or who has little training in linguistics, there are often errors in transcription and word segmentation. »* (Sands, 2009 : 561).

Dans cette catégorie de chercheurs entrent la majorité des premiers auteurs (essentiellement des missionnaires ou des administrateurs coloniaux comme Révérend Bertho et Le Lieutenant Desplagnes).

L'autre difficulté liée à la classification des langues comme le dɔgɔsɔ et non des moindres, le fait que les principales études sont menées ou initiées par des chercheurs non locuteurs natifs et qui, dans nombre de cas, n'associent pas les locuteurs natifs assez outillés en matière de description linguistique. Les langues concernées bénéficient de très peu d'attention et sont généralement celles des peuples dits autochtones et à même de renseigner sur la préhistoire et la paléontologie linguistiques.

> "Africa's least-well documented languages are often those which have the greatest ability to shed light on African linguistic prehistory because they are typically used by populations that are not part of recent population spreads. These languages tend to be less well-served by the four-way classification because they have typically been classified based on superficial documentation." » (Sands, 2009: 561)

Roger Blench (2005) a notamment associé à ses enquêtes sociolinguistiques le linguiste dogon, Denis Amadine Douyon. Vladimir Plungian va, quant à lui, coécrire avec un linguiste natif, Issiaka Tembiné (décédé en 2005) certains articles sur l'aire linguistique dogon.

[98]http://www.ounjougou.org/fr/projets/mali/ consulté le 22 décembre 2017

4.3.3. Les considérations culturelles

Les incertitudes autour de la classification du dɔgɔsɔ sont inhérentes, nous l'avons vu, aux langues de la famille Niger-Congo. Rattacher une langue à une famille linguistique est une entreprise aussi sensible qu'un test de paternité dans une société conservatrice, organisée et régie par des alliances tribales comme c'est souvent le cas en Afrique. La classification d'une langue dans une famille linguistique implique des liens génétiques supposément communs ou proches et pourrait contribuer à engendrer des tensions si le rapprochement ne va pas dans le sens voulu.

La prudence qu'observent les chercheurs natifs dogon quant au rapprochement fait avec les langues voltaïques est à considérer comme un refus de reconnaître une autre origine aux Dogon que le Mandé dont la légende voudrait qu'ils soient tous originaires.

L'absence de choix étant aussi un choix, l'on semble bien se complaire à ne pas prendre position explicitement. La posture ambiguë qu'a adoptée Delafosse pourrait s'expliquer par son rapport au peuple dogon et conforter les indécis dans leurs choix.

5. Etude sociolinguistique des parlers dogon

Le dɔgɔsɔ est *« composé de plusieurs dialectes bien tranchés, suffisamment dissemblables pour, dans certains cas, empêcher toute compréhension entre locuteurs (*monolingues, je souligne*) de parlers différents. »* (Gallay & Sauvain-Dugerdil, 1981 : 46).

Les données varient d'un auteur à un autre et d'une école à une autre quant au nombre exact de dialectes que compte le dɔgɔsɔ, quand bien même le Pays dogon a été souvent présenté comme un ensemble linguistique compact.

Cette étude va tenter de synthétiser ces approches antérieures sur les langues en présence, notamment les parlers se réclamant d'une souche ou d'une protolangue[99] dogon (Roger Blench, 2012 et Williamson and Blench, 2000).

5.3. Du nombre de dialectes et de leur répartition géographique

Dans son enquête sociolinguistique consacrée aux parlers dogon, l'équipe du Dogon Languages Project (DLP), dirigée par Jeffrey Heath de l'Université américaine du Michigan, a recensé entre quatre-vingts et cent entrées (endonymes et xénonymes confondus) (Moran & Prokic, 2013) désignant l'ensemble des parlers ou dialectes dogon. Ces parlers ou dialectes, souvent non intercompréhensibles, que l'étude, mais également de nombreux chercheurs anglosaxons ou de culture anglosaxonne nomment indistinctement « langues » (Dimmendaal,

[99] Le baŋgeri-me sera présenté comme un groupe des dialectes dogon à part pour sa particularité.

2011; Hochstetler et al., 2004; Moran et al., 2016; *Roger Blench: Niger-Congo reconstruction*, s. d.) englobent une vingtaine de dialectes dogon[100].

Le Révérend Père Jacques Bertho (1953) présente quatorze dialectes dogon, le baŋgeri-me y compris, qu'il nomme *dyéni* ou *yéni*, sur la base de listes de mots calquées sur le modèle de Swadesh, afin d'en mesurer la distance ou la proximité.

Quelques années après ce premier essai sur les dialectes dogon, le très attendu article de Géneviève Calame-Griaule, « Les dialectes dogon » est publié (1956), qui fait état de la présence d'environ quinze dialectes représentatifs dont le baŋgeri-me.

Elle note, en revanche, malgré des différences parfois considérables de vocabulaire et de morphologie, une certaine continuité entre ces dialectes (continuum dialectal) que l'on peut diviser en *« une série de sous-dialectes dont les variations sont beaucoup moins grandes, mais cependant très nettement senties. Des différences encore plus subtiles se manifestent à l'intérieur de ces sous-groupes. »*, ajoutera-t-elle.

Calame-Griaule fait remarquer que la pluralité dialectale de l'aire dogon ne doit pas faire perdre de vue qu'il a bien existé un fonds lexical dogon avant cette forte dialectalisation. Ce fonds archaïque est symbolisé par le *jamsay* et le *tɔmmɔ sɔ* :

> « La langue parlée par les Dogon avant la séparation des familles et des binou était le Jamsay. Puis Amma Serou et Binou Serou, étant restés sur le plateau, Tombo, et les deux autres ancêtres émigrèrent dans la plaine avec le dyamsay. Par la suite, d'autres dialectes naquirent lors des nouvelles séparations. I1 fort probable que la répartition tribale de la langue a dû évoluer en répartition territoriale. Il est par ailleurs exact que le Jamsay et le Tombo présentent un état plus archaïque ce qui confirmerait l'ancienneté de ces deux dialectes. » (Calame-Griaule, 1955 : 63)

Si le tɔmmɔ sɔ, unique dialecte des chants de circoncis, presque partout en Pays dogon, se révèle être cet ancêtre des parlers dogon, dans le cas du jamsay, cela semble difficile à admettre.

Le jamsay est en effet le dialecte dogon qui emprunte le plus au fulfulde du fait du contact avec les locuteurs du fulfulde. Par exemple, un mot aussi symbolique que « ginna », la maison, est rendu aujourd'hui dans l'aire jamsay par « ouro », un mot emprunté au fulfulde à moins que ce soit le contraire (Martinelli, 1995). La plus vaste du Pays dogon, allant de l'est de Koro à la frontière avec le cercle de Gourma-Rharous, limite sud-est de la région de Tombouctou, dans le Gourma malien.

Le linguiste russe Vladimir Plungian et le linguiste malien locuteur du dɔgɔsɔ, Issiaka Tembiné (1995) identifieront quant à eux dix-sept (17) dialectes dogon dont le baŋgeri-me

[100] 21 dialectes + le baŋgeri-me.

qu'ils désignent par le xénonyme de « *numadaw* ». L'appartenance du baŋgeri-me à la famille dogon est un autre débat.

Elders (2000), Blench (2005) et surtout Abbie Hantgan (2015) considèrent cependant le baŋgeri-me comme un isolat ne présentant aucune relation génétique avec les langues en présence.

En 2004, l'enquête sociolinguistique de la SIL (Hochstetler et al., 2004), consacrée à l'aire linguistique dogon établit, sur la base de quelques principes linguistiques dont le degré d'intercompréhension et le pourcentage de cognats, une liste non exhaustive de dix-sept (17) « langues distinctes»[101]. Ils en excluent le baŋgeri-me.

Structure étatique de sauvegarde et de promotion du patrimoine linguistique du Mali, la Direction nationale de l'alphabétisation fonctionnelle et de la linguistique appliquée (DNAFLA, dont la section recherche linguistique est devenue AMALAN depuis septembre 2012), n'a, dans les années 1970, retenu que sept grands ensembles dialectaux (macro-dialectes) dogon dans le cadre d'une enquête qui devrait aboutir au choix d'un parler central pour l'alphabétisation fonctionnelle dans la zone exondée de la région de Mopti.

L'institution justifie cette décision par le coût humain et financier que pourrait engendrer la non intervention (glottopolitique) dans un contexte multidialectal doublé d'une relative pluralité linguistique. Les ensembles dialectaux (tɔrɔsɔ, donno sɔ, tɔmmɔ sɔ, jamsay, togo kan (et/ou teŋu kan) et tomo kan) se déclinent à leur tour en sous-dialectes intercompréhensibles.

Même si les conclusions de l'étude ne font pas l'unanimité et plombent du coup la généralisation de l'enseignement bilingue en Pays dogon, il est important de souligner la volonté de ses auteurs de prendre en compte l'idéologie dominante au sein de la communauté dogon où la tendance est à mettre en relief l'unicité du peuple dogon. Des variantes plus ou moins importantes d'un point de vue (socio)linguistique sont volontairement tues au nom de la cohésion de groupe.

Ce choix de répartir le Pays dogon en six aires dialectales est largement influencé par l'étude de Géneviève Calame-Griaule, qui avait déjà réparti le *dɔgɔsɔ* en six macro-dialectes tout en mettant en évidence les variations internes.

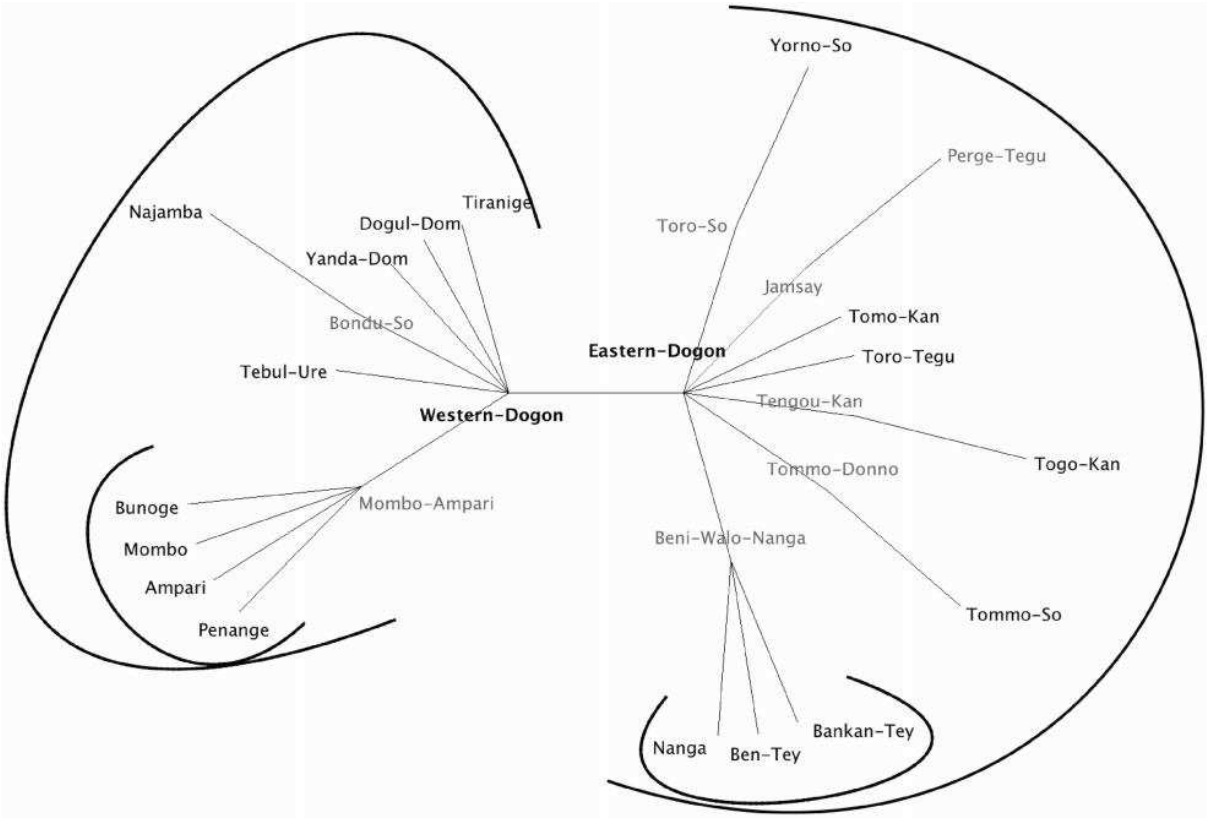
Egalement, d'une extrémité à une autre du Pays dogon, l'on peut naître, grandir et mourir sans avoir entendu jamais parler de certaines variantes répertoriées par la littérature sur la langue dogon. Cette situation peut s'expliquer par le fait que la plupart des dialectes dogon

[101] Cf distinction langue et dialecte dans la section 1.

ne comptent pas plus de cinq mille locuteurs (Blench, 2005; Blench & Cambridge, 2012; Dimmendaal, 2011; Jeffrey Heath et al., 2012; Moran et al., 2016), et peuvent posséder plusieurs *désignants* (endonymes ou xénonymes). Par exemple, le *donno sɔ* est aussi appelé *kamma sɔ*, le *jamsay* peut s'appeler *guru tegu* ou *bama tegu*, etc. Il peut aussi arriver que l'on se contente de contracter ou de désigner par une appellation générique plusieurs variantes dialectes.

Ainsi, les habitants de la plaine du Seeno appellent *guru kan* ou *jamsay* les variétés plus ou moins proches de ce dialecte (*jamsay, gondo tegu, toro tegu, perge tegu*, etc). C'est dans ce sens que Jeffrey Heath (2012) va agir en proposant seulement deux aires dialectes majeures (l'Est et l'Ouest) et en proposant une classification phylogénétique en sept (7) macro-dialectes (*tɔrɔsɔ*, *jamsay, teŋu kan, tɔmmɔ sɔ, donno, beni-oualo-naŋa* pour l'Est, *bondu* et *mombo-ampari* pour l'Ouest) qui se parcellisent en sous-dialectes.

Graphique 7. Évolution phylétique des dialectes dogon selon Heath (2012)



La presque totalité des glossonymes sont composés de noms de tribus ou clans (Tɔmmɔ ou Tomo, Donno, Tɔrɔ, Teŋu, etc.), de patronymes (Togo), de toponymes (Toro, Penange, Yanda, Beni, etc) ou d'éponymes (Bakan[102]) ou de formules de salutations comme Jamsay. Les

[102] Delafosse (1912 : 107) fait mention de l'expédition en Pays dogom en 1579 et l'occupation de la région habitée par les locuteurs du dialecte bakantey par les troupes du prince Mohamed-Beghan (El Hadj Askia Mohamed III),

postposés (ou composés finaux) « kan », « sɔ », « dɔm », etc. qui les complètent signifient tous, selon la région, « parlers ou langues » (Moran, Forkel, et Heath, 2016).

5.4. Quelles méthodes utilisées pour les reconstructions-reconstitutions ?

Les chercheurs, dans leurs tentatives de comprendre ce que Gallay et Sauvain-Dugerdil (1981: 47) qualifieront d' « atomisation » dialectale de l'aire dogon, testeront plusieurs méthodes ou grilles d'analyses.

La principale méthode utilisée est lexicostatistique. Les chercheurs procèdent par une collecte de matériaux (du vocabulaire de plusieurs dialectes) sur le terrain et les comparent pour non seulement établir le degré d'intercompréhension mais aussi le taux de cognation (à quel degré le vocabulaire d'un dialecte ou d'une langue est-il proche de celui d'un(e) autre.

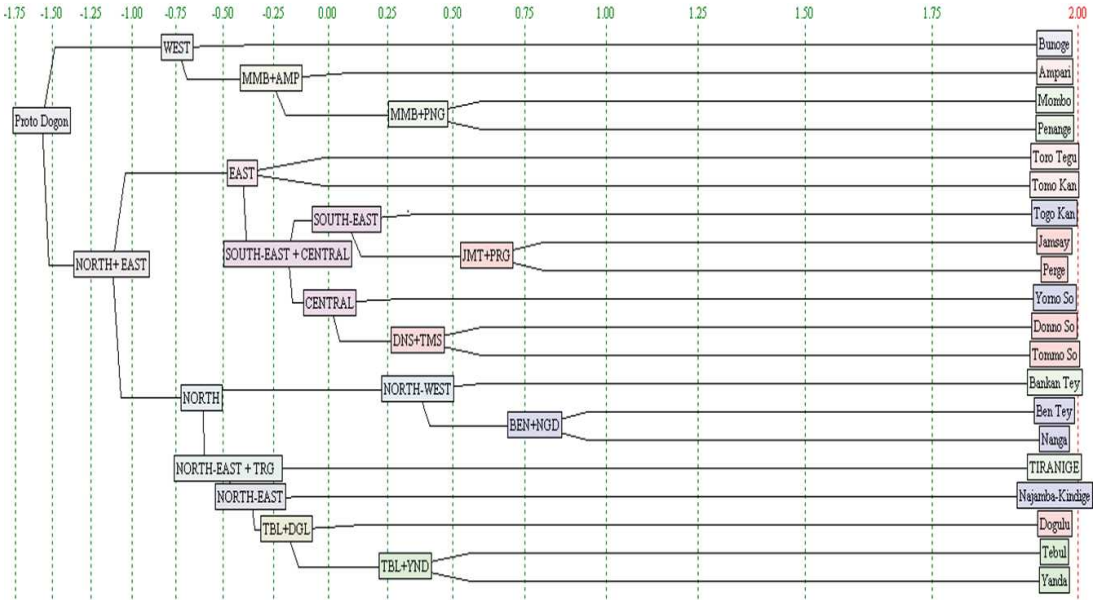
La finalité étant de pouvoir comprendre l'origine ou les raisons de la variation et de déterminer la place de la langue ou du dialecte au sein de la macro-langue ou de la protolangue. Cette approche est celle utilisée par les anglo-saxons, renforcés par leur grande maîtrise de l'outil informatique (linguistique computationnelle) et la DNAFLA (qui utilisait les listes de Swadesh).

La répartition par aire dialectales s'est surtout faite par ce moyen, qui donne des résultats impressionnants. La répartition par aire dialectale s'est surtout faite par ce moyen, qui donne des résultats impressionnants. Le dɔgɔsɔ est passé du statut de langue ordinaire à celui de protolangue. Ce que cette classification phylogénétique des dialectes proposée par Prokhorov (Moran et Prokic 2013:13).

Rappelons que les approches cladistiques ou phylogénétiques (Ben Hamed & Darlu, 2007: 7; Darlu & Tassy, 1993), consistent à établir les liens de parentés entre les langues ou parlers présents sur un même territoire ou pas et d'en percevoir l'importance (dialectologie perceptuelle).

fils de l'Empéreur Askia Daoud (1549 à 1582), lui-même fils de l'Empereur du Songhoy Askia Mohamed. Le nom pourrait bien être venu de là.

Graphique 8. Classification phylogénétique des dialectes dogon



5.4.2. Le dɔgɔsɔ comme proto-langue

La classification phylogénétique montre le dɔgɔsɔ comme une protolangue avec plusieurs dialectes (le nombre et les noms varient d'un auteur à un autre) plus ou moins autonomes. Le baŋgeri-me en est bien un membre et dans ce cas, il faudra accepter qu'il s'en est très tôt détaché comme dans le graphique ci-dessous.

Bertho (1953) et Geneviève Calame-Griaule semblent bien se ranger dans ce camp. Bertho avait proposé quatorze dialectes dogon répartis en cinq macro-dialectes dont les noms sont censés correspondre à des chefs-lieux de cantons : dialectes de Timiniri, Bankass, de Bandiagara, Sangha, dialecte de Tabi, de Wakara ou encore de Ningari et de Nandoli, etc.

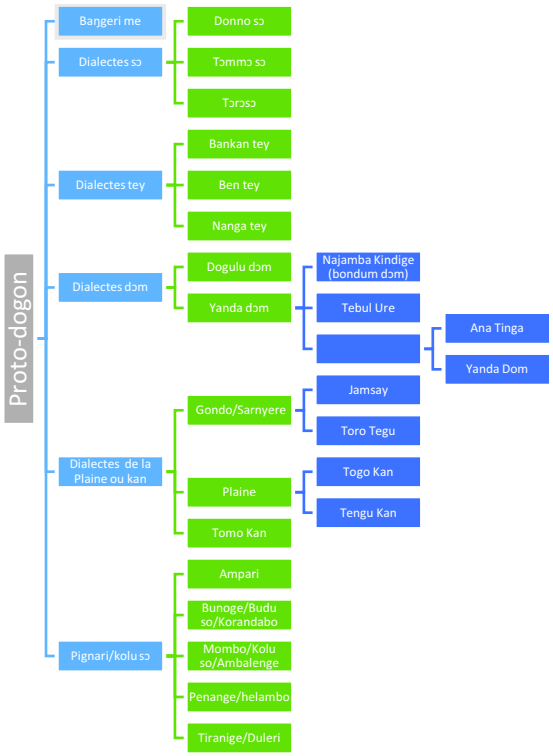
Estimant qu'une telle répartition, par canton, ne reflète pas la réalité, Calame-Griaule (1956 : 63) propose cinq grandes aires géolinguistiques où un dialecte dominant sert de « véhiculaire » ou dialecte par défaut pour les locuteurs des dialectes dominés.

Les dialectes de la plaine (jamsay, tene kan, tomo kan), les dialectes de la falaise et du plateau central et Nord-Est (kama sɔ, tərəsɔ, tɔmmɔ sɔ), de l'Ouest ou du Pignari) (duleri dɔm, edyengo dɔm), du Nord-Ouest (baŋgeri-me), dialectes du Nord du plateau (bondum dɔm et dogul dɔm) et un groupe dit « dialectes divers » auquel elle n'attribue ni aire géographique ni appellation générique. Il s'agit des dialectes de Yanda (yanda dɔm), d'une partie des Communes de Muétoumo, Nord-Est de Bamba (naŋa dama ou tegu) et de Kassa (oru yille) et Sud-Ouest de Débéré (Douentza).

Comme nous venons de le voir, selon les linguistes unionistes de l'ensemble dogon que sont les continuateurs de l'œuvre de Griaule dont sa fille Geneviève Calame-Griaule ou encore l'Académie Malienne des Langues, il n'y a qu'une langue dogon et des variantes dialectales.

Au regard des conclusions de deux courants (séparatistes et unionistes), les unes aussi convaincantes que les autres, il peut être établi un phylum de vingt-et-deux dialectes par une classification par aire/famille dialectale, selon leur degré d'intercompréhension.

Graphique 9.Répartition des dialectes du dɔgɔsɔ inspirée du modèle Glottolog.org[103]



Cette thèse s'appuie également sur les différentes hypothèses de migrations et de passages qui expliquent l'ethnogenèse dogon.

5.5. Du nombre de locuteurs

La pluralité dialectale du Pays dogon contraste avec le déséquilibre entre les différents dialectes. Jeffrey Heath et al. (2012) ont estimé à environ un million le nombre de locuteurs du dɔgɔsɔ à pour vingt-et-un dialectes plus le baŋgeri-me.

Bien qu'aucun de ces dialectes ne figure sur la liste des langues en danger de l'UNESCO (Moseley et al., 2010), une grande majorité des dialectes ou parlers dogon compte moins de cinq mille locuteurs. Certains de ces parlers ont atteint un seuil critique. C'est le cas du « ana tinga » mais aussi du bunoge qui comptent respectivement 500 et 1000 locuteurs et dans une

[103] http://glottolog.org/resource/languoid/id/dogo1299.treeview.html consulté le 18 décembre 2017

moindre mesure la langue des signe tebul ure que l'UNESCO répertorie comme langue des signes africaine en danger (Moseley et al., 2010: 24).

La transmission intergénérationnelle n'est certes pas interrompue mais envisageable. Il s'agit de dialectes ne bénéficiant d'aucune action de protection, si l'on excepte les remarquables efforts des équipes d'organismes indépendants non gouvernementaux.

Les équipes de l'Université du Michigan conduites par Jeffrey Heath (qui a abouti à la publication de grammaires de ces dialectes)[104], de l'Institut Max Plank pour l'Histoire de l'Humanité (éditeur des sites glottolog.org et dogonlanguages.org), celle de la Société Internationale de Linguistique (SIL-Ethnologue.com) et les travaux de Roger Blench de la Fondation Kay Williamson pour l'Education jouent un rôle de sauvegarde des dialectes dont la situation d'ensemble ressemble fort à celle que l'UNESCO qualifie de *« langue stable et pourtant menacée*[105] » (Moseley et al., 2010: 12).

Tableau 6. Nombre de locuteurs par dialectes (Moran & Prokic, 2013 : 4)

Dialectes	Nombre locuteurs	Pourcentage
Tomo kan	133 000	21%
Jamsay	130 000	21%
Togo/teŋu kan	127 000	20%
Tɔmmɔ sɔ	60 000	10%
Tɔrɔsɔ	50 000	8%
Donno sɔ	45 300	7%
Bondum (Najamba-Kindige)	24 700	4%
Mombo	19 000	3%
Dogul dɔm	15 700	2%
Ampari	5 200	1%
Tiranige	4 200	1%
Ben Tey	3 000	
Naŋa dama	3 000	
Toro tegu	2 900	
Yanda dɔm	2 000	
Baŋgeri-me	2 000	
Bankan Tey/Oualo	1 320	
Bunoge	1 000	
Ana tinga	500	

[104] https://deepblue.lib.umich.edu/handle/2027.42/57759/browse?value=Heath%2C+Jeffrey&type=author

[105] Selon Moseley (2010 : 12) : c'est quand **«** dans la plupart des cas, la langue est parlée par toutes les générations qui ne cessent de la transmettre, bien que le plurilinguisme dans la langue maternelle et une ou plusieurs langues dominantes aient usurpé certains domaines de communication importants. Il faut dire que le plurilinguisme ne constitue pas forcément à lui seul une menace pour les langues. »

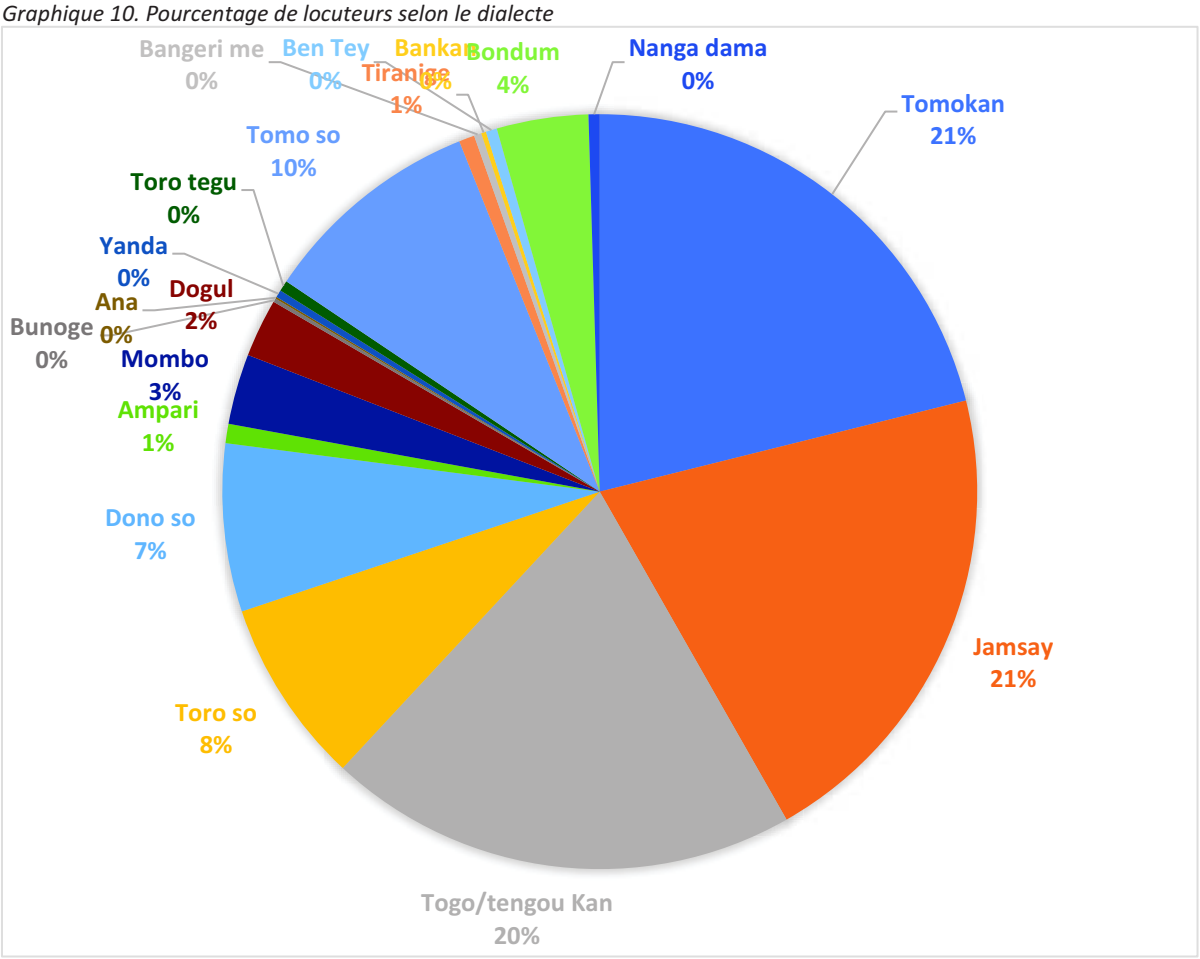
Le déséquilibre actuel profite à certains « macro-dialectes » qui récupèrent ainsi des locuteurs des dialectes minoritaires.

Aussi, le nombre de locuteurs des macro-dialectes (status) ne reflète pas forcément le nombre de leurs locuteurs natifs (corpus).

L'estimation en pourcentage et par dialecte donne les résultats que l'on peut schématiser en quatre catégories :

1) **Trois dialectes atteignent véritablement 20% de locuteurs, les trois du groupe kan de la plaine :** tomo kan et jamsay (21%) chacun, togo-teŋu kan (20%)
2) **Les trois dialectes du groupe sɔ atteignent à peine 10% :** Tɔmmɔ sɔ (10%), tɔrɔsɔ (8%)
3) **Cinq dialectes ont un status inférieur à 5 % :** bondum (4%), mombo (3%), dogul dɔm (2%), ampari et tiranige (1%) chacun.
4) **Huit dialectes comptent moins de 1% des locuteurs :** ben tey, naŋa dama, toro tegu, yanda dɔm, baŋgeri-me, bankan tey, bunoge et ana tinga.

Graphique 10. Pourcentage de locuteurs selon le dialecte



Plusieurs actions contribuent ainsi à affaiblir voire à faire disparaître les dialectes défavorisés tels que l'absence de cadre pour leur instrumentation (enseignement formel ou non formel) les contacts, les déplacements massifs des villages de falaise ou plateaux vers la plaine dont les terres sont beaucoup moins ingrates, les média locaux dont les radios communautaires émettant en modulation de fréquence (FM), l'évangélisation et même les mariages inter-clan favorisent le « nivellement dialectal » (Osborn, 2011: 56) fatal pour les petites langues.

5.6. Les aires dialectales et leur vitalité

Six aires dialectales importantes se dégagent de mon analyse des différentes études sur le dɔgɔsɔ : **les dialectes Sɔ, dialectes du groupe Tey, dialectes du Kan, les dialectes Ampari ou Kolu Sɔ, les dialectes Dɔm et le baŋgeri-me,** qui constitue à lui seul une aire dialectale. Je pense qu'il s'agit bien d'un isolat mais à l'intérieur de la macrolangue dogon.

Certaines aires dialectales sont des macro-dialectes et peuvent être éparpillées à travers le Pays dogon. Aussi, considérer les aires dialectales géographiquement paraîtrait erroné ; un risque que je n'ose pas prendre. Les locuteurs de deux dialectes génétiquement proches peuvent habiter des zones géographiques très éloignées l'une de l'autre : l'exemple du jamsay dont les locuteurs sont répandus entre la plaine du Gondo (cercle de Koro) et le toro tegu, dont les locuteurs habitent le Sarnyéré (commune de Boni, cercle de Douentza) ou le Tiranige (parlé dans le plateau vers Kendié) et les dialectes de l'Ouest (Mombo, Penange, etc.), comme le soulignent Heath et al. (2012)

Des locuteurs d'un même dialecte peuvent se retrouver dans deux zones de peuplement comme c'est les cas du tɔrɔsɔ, du teŋu kan et du togo kan (falaise et plaine) voire trois, comme le tomo kan dont les locuteurs vivent sur le plateau, la falaise et sur la plaine mais également dans la région de Ségou (Tominian). Des locuteurs de jamsay et de tomo kan vivent de l'autre côté de la frontière, au Burkina.

C'est l'occasion de tenter de comprendre la possibilité d'intercompréhension entre locuteurs des différents dialectes pour une gestion de la pluralité des discours pour ne pas dire gestion du plurilinguisme intradogon dans le cadre d'une éducation bilingue réussie. Un aspect qui sera traité plus tard en quatrième partie de cette étude.

5.6.2.2. Dialectes du groupe sɔ

Ils sont au nombre de trois et sont pratiqués par un nombre important de locuteurs. Ils sont morphologiquement proches. Exemple :

Français	Donno sɔ	tɔmmɔ sɔ	tɔrɔsɔ
Eau	*di*	*di*	*di*
Homme	*ana*	*ana*	*ana*
Chien	*izu*	*isu*	*idu*

5.6.2.2.3. Tɔrɔsɔ :

Le tɔrɔsɔ a été promu dialecte central du dɔgɔsɔ dans le cadre des programmes d'alphabétisation fonctionnelle des années 1970 (commandité pour la mise en œuvre de l'Opération Mil Mopti qui concernait la zone exondée de la région). Il a été reconnu officiellement comme dialecte standard du dɔgɔsɔ à travers le décret N° 159 PG-RM du 19 juillet 1982 fixant l'alphabet pour la transcription des langues nationales. Au milieu des années 1990, il sera reconduit pour la généralisation de l'enseignement bilingue (pédagogie convergente puis curriculum bilingue) en Pays dogon.

Dialecte dynamique, le tɔrɔsɔ comptait, selon Durieux, cité par le site Ethnologue.com[106], 50 000 locuteurs en 1998 alors que dix ans plus tôt, en 1987, il comptait 42 000 locuteurs (Hochstetler et al. 2004) et faisait moitié moins (moins de 30 000) 40 ans plus tôt, selon Calame-Griaule (1956). Ce chiffre a évolué mais il n'existe pas de statistiques fiables ou plus récentes sur les dialectes pris globalement.

Les locuteurs du tɔrɔsɔ sont principalement localisés dans les cercles de Bandiagara (sa zone d'origine autour de Sangha) et de Koro où il compte peut-être aujourd'hui plus de locuteurs (Madougou, Barapireli, Dioungani, Youdiou, etc.). *Sous le dialectonyme tɔrɔsɔ se cachent une dizaine d'endonymes : tɔrɔ bomu*, bomusɔ, yɔrnɔsɔ (Heath, 2017) (Yendouma) youga sɔ, ibi sɔ, sangha sɔ, ireli sɔ, etc. selon le village.

Les travaux des ethnologues français, prioritairement centrés sur la région de Sangha, ont été aussi déterminants dans le choix de ce dialecte dont la zone d'usage d'origine compte aussi les premiers lettrés dogon (l'école de Sangha a été créée en 1909).

Beaucoup de publications sont faites sur et dans ce dialecte : *Dictionnaire dogon (dialecte toro)* de Géneviève Calame-Griaule paraît dès 1968. Mais déjà, les termes dogon employés dans leurs travaux par son père Marcel Griaule (1938) et Germaine Dieterlen (1941) mais aussi par Calame-Griaule elle-même dans *Ethologie et langage : la parole chez les Dogon* (1965) sont en dialecte tɔrɔ. Suivront les actions de normalisation de l'unité dogon de l'ex-DNAFLA, aidée de Gérard Galtier ; unité qui a notamment fixé en 1977 les *Règles d'orthographe de la langue dogon (Toro-so)* mais aussi les travaux de thèse et de mémoire de chercheurs maliens. La plus récente publication portant sur le dialecte tɔrɔ, écrite par un natif, est *Parlons dogon : langue et culture d'Ireli* de Denis Amadine Douyon (2010).

[106] https://www.ethnologue.com/country/ML/languages consulté le 20 décembre 2017

L'évangélisation[107] a aussi énormément contribué à la promotion et à la normalisation puisque le dialecte est largement utilisé à l'église pour les sermons et les chants religieux (Missions Catholiques de Barapiréli et Bandiagara et protestante de Sangha).

Le révérend Franklin Ballard avait, dès les années 1930 traduits des fragments de la Bible en tɔrɔsɔ (Ballard, 1957, 1961, 1962). L'une des premières traductions de la Sainte Bible en dɔgɔsɔ l'a aussi été dans ce dialecte, effectuée par Dagalou dit Josué Témé (2011) en collaboration avec l'Alliance Biblique du Mali. Une enquête sociolinguistique avait précédé ce travail et dont les conclusions ont été rédigées par Yegbe et Témé (1998) pour le compte de la Nairobi Evangelical Graduate School of Theology[108].

Sur le plan de l'intercompréhension, les locuteurs du tɔrɔsɔ comprennent presque aisément le donno sɔ et le tɔmmɔ sɔ dont les zones d'expression lui sont proches.

Selon Plungian (1994), cité par (Hochstetler et al., 2004),

> « Les dialectes Tɔmmɔ et donno sont totalement intercompréhensibles, et une intercompréhension suffisante existe également avec les locuteurs Tɔrɔ (la plupart des divergences concernent la phonétique, la grammaire et le lexique étant beaucoup moins affectés). »

Les locuteurs installés dans la plaine côtoient ceux des dialectes plus ou moins éloignés comme le jamsay (Dinangourou, Barapiréli, Koro, Dioungani, Madougou, Bono, etc.) et le et le togo-teŋu kan (Bondo, Youdiou, Koporopen et Koporona, etc.).

5.6.2.2.4. Tɔmmɔ sɔ

Le tɔmmɔ sɔ est le dialecte le plus dynamique de ce groupe, dû principalement au dynamisme économique et démographique de la communauté Tɔmmɔ. A ces facteurs s'ajoutent les échanges (mariages) et les contacts permanents avec les locuteurs d'autres dialectes dogon moins importants numériquement (bondum, najamba-kindige, budutagu (korandabo) et baŋgeri-me dans les communes de Lowol-Guéou et de Kendié, naŋa dama dans les Communes de Kassa, et Métoumo, etc.) mais aussi de langues des ethnies voisines, notamment le fulfulde (Diamnati et Ségué-Iré, Lowol-Guéou, Kendié, Pignari Bana, etc.).

Les dernières statistiques font état de 60 200 locuteurs en 1998 (SIL). En 1987, ils étaient 50 000 contre 23 000 au milieu des années 1950, selon Calame-Griaule (1956). Calame-Griaule pense que le tɔmmɔ sɔ constitue avec le jamsay les deux dialectes les plus archaïques du dɔgɔsɔ.

[107] La communauté tɔrɔ compte parmi les premières converties au christianisme dans le Sahel.

[108] Yegbe, Antoine and Josué Témé. 1998. Criteria to conduct a dialectal survey among the Dogon of Mali for Bible translation purposes. manuscript. Nairobi Evangelical Graduate School of Theology.

Amadou Timbiné a consacré son mémoire de maîtrise en 1987 à ce dialecte (Timbiné, 1987).En 1995, Vladimir Plungian publie un article intitulé « Dogon », qui traite des aspects phonologiques et grammaticaux du tɔmmɔ sɔ.

A la suite de ses travaux de 2005 avec Denis Douyon, Roger Blench a publié ses conclusions sur le tɔmmɔ sɔ de Piro (Blench & Cambridge, 2012).

Alain Menigoz (2001) consacre sa thèse de didactique des langues à l'enseignement bi-plurilingue en aire dialectale tɔmmɔ sɔ, sous le titre de *Apprentissage et enseignement de l'écrit dans les sociétés multilingues :l'exemple du Plateau Dogon au Mali.* Les expériences de la pédagogie convergente dans les écoles des ex-arrondissements de Kendié, de Ningari et de Kani-Gogouna (auprès des communautés de dialecte tɔmmɔ sɔ) et de Bandiagara y sont présentées.

Le long métrage *Barkomo* (*Fespaco*, 2019), premier film entièrement tourné en tɔmmɔ sɔ a été réalisé par le cinéaste malien Boukary Ombotimbé en 2019.

Le tɔmmɔ sɔ s'érige aujourd'hui comme un véhiculaire intralinguistique dogon dont l'aire de locution dépasse les limites naturelles du Pays dogon en s'imposant comme LE dɔgɔsɔ des grandes villes et des diaspora dogon.

A Sévaré, aux portes du Pays dogon, à quelques encablures de Mopti, ce dialecte sert de dialecte véhiculaire entre locuteurs des différents parlers dogon des trois zones de peuplement. Cette action in vivo (Calvet, 2015), puisque spontanées et inconscientes, produits des pratiques sociales est la preuve que l'avenir de la langue dogon se joue ailleurs qu'en Pays dogon.

5.6.2.2.5. Donno sɔ ou Kamba sɔ

Géneviève Calame-Griaule écrivait à propos de ce dialecte (1956 : 66) :

> « Il est parlé dans les cantons de Kambari-Bandiagara (à l'exception de trois villages parlant dogul), Kambari-Pelou, et dans quelques villages des cantons de Guimini et Endé (les autres parlant ténékã). Au total, environ 12 000 Dogon parlent ce dialecte qui se divise en deux sous-dialectes, (a) le kambaso proprement dit, parlé par les Kamba belem,''ceux de Kamba'', et (b) le donoso, parlé par les Donom, ''les gens du haut''. »

Le donno sɔ est un dialecte dont la situation oscille entre dynamisme et stagnation par rapport aux autres grands dialectes dogon. Il est considéré d'ailleurs comme un dialecte « impur » et ses locuteurs sont majoritairement polyglottes. L'influence grandissante du fulfulde, langue d'intégration dans la ville de Bandiagara et lingua-franca sous le règne des Toucouleurs et dans des situations exolingues supplante ce dialecte, qui ***comptait en 1998 environ*** *45 300 locuteurs selon* Ethnologue.com. En 1987, ils étaient 36 000 locuteurs.

En revanche, les locuteurs des dialectes du Pignari (Mombo, Penange, Ampari, Bunoge) et du dogul dɔm permettent au donno sɔ de se maintenir. Les locuteurs du donno sɔ, du tɔmmɔ sɔ et du tɔrɔsɔ se comprennent mutuellement.

Les travaux majeurs sur le donno sɔ sont à mettre à l'actif de deux pères blancs ayant servi à la Mission Catholique de Bandiagara : les révérends pères Marcel Kervran et André Prost.

En 1969, les deux religieux publient ensemble un document linguistique sur le dialecte donno qui propose une grammaire et un système de transcription : *Les parlers dogon 1 : le donnosô* (Kervran & Prost, 1969). En 1986, le document, revu et augmenté avec plus de grammaire, va être publié sous le titre de *Un parler dogon : le donnosô*. Notes de grammaire. Quatre ans plus tôt, Kervran avait publié son *Dictionnaire dogon : donnosô* (Kervran & Prost, 1969; Kervran & Prost, 1986).

Les efforts de la paroisse catholique ont abouti à la traduction du Nouveau Testament dans ce dialectal et à la conception de manuels scolaires (alphabétisation et calcul) dont l'utilisation a été suspendue pour mettre en exécution la décision gouvernementale de ne promouvoir que le dialecte standard (Hochstetler et al., 2004: 31). Heath (2016) a récemment publié une grammaire du donno sɔ.

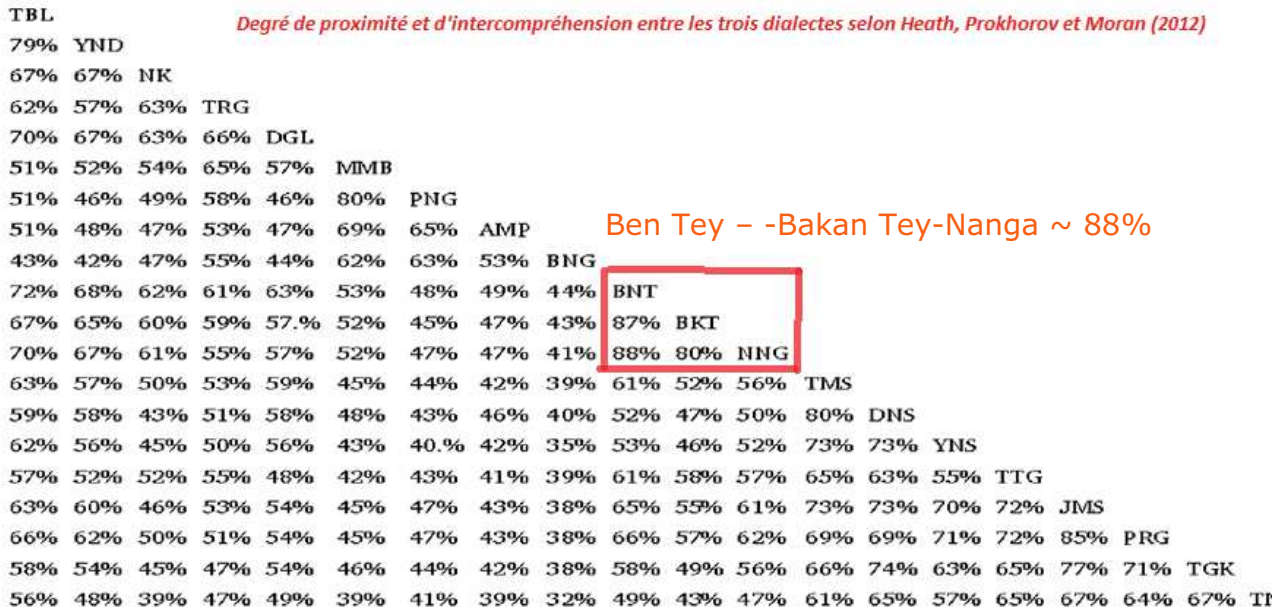
Plusieurs organisations non-gouvernementales opérant dans le cercle de Bandiagara (Molibèmo, Yag-tu, etc.), disposent d'un volet alphabétisation fonctionnelle en dialecte donno. Ces campagnes sont généralement axées sur la gestion des ressources naturelles, les plans d'adaptation aux changements climatiques, l'autonomisation des femmes et les producteurs d'échalotes. Les deux principales radios de la ville de Bandiagara et qui couvrent pratiquement tout le cercle, émettent en fulfulde et en donno sɔ.

Les foires hebdomadaires de Bandiagara sont un autre créneau où les forains des campagnes se servent du donno sɔ comme langue des échanges commerciaux.

5.6.2.3. Dialectes tey ou naŋa

Les dialectes naŋa ou tey sont au nombre de trois. Selon (Heath et al., 2012), l'intercompréhension entre locuteurs des trois dialectes est quasi-parfaite : naŋa tey et ben tey (88%), ben tey-bankan tey (87%) et naŋa dama et bankan tey (80%). Géneviève Calame-Griaule (1956 : 67) n'évoque pas explicitement les dialectes bakan tey et ben tey. Il faut supposer qu'elle les a regroupés sous le glossonyme de naŋa tey.

Graphique 11. Degré d'intercompréhension entre dialectes Ben tey et nanga dama



TBL																			
79%	YND																		
67%	67%	NK																	
62%	57%	63%	TRG																
70%	67%	63%	66%	DGL															
51%	52%	54%	65%	57%	MMB														
51%	46%	49%	58%	46%	80%	PNG													
51%	48%	47%	53%	47%	69%	65%	AMP												
43%	42%	47%	55%	44%	62%	63%	53%	BNG											
72%	68%	62%	61%	63%	53%	48%	49%	44%	BNT										
67%	65%	60%	59%	57.%	52%	45%	47%	43%	87%	BKT									
70%	67%	61%	55%	57%	52%	47%	47%	41%	88%	80%	NNG								
63%	57%	50%	53%	59%	45%	44%	42%	39%	61%	52%	56%	TMS							
59%	58%	43%	51%	58%	48%	43%	46%	40%	52%	47%	50%	80%	DNS						
62%	56%	45%	50%	56%	43%	40.%	42%	35%	53%	46%	52%	73%	73%	YNS					
57%	52%	52%	55%	48%	42%	43%	41%	39%	61%	58%	57%	65%	63%	55%	TTG				
63%	60%	46%	53%	54%	45%	47%	43%	38%	65%	55%	61%	73%	73%	70%	72%	JMS			
66%	62%	50%	51%	54%	45%	47%	43%	38%	66%	57%	62%	69%	69%	71%	72%	85%	PRG		
58%	54%	45%	47%	54%	46%	44%	42%	38%	58%	49%	56%	66%	74%	63%	65%	77%	71%	TGK	
56%	48%	39%	47%	49%	39%	41%	39%	32%	49%	43%	47%	61%	65%	57%	65%	67%	64%	67%	TI

Source : Jeffrey Heath, Prokhorov, et Moran (2012)

Selon plusieurs sources (Delafosse, 1912, Togo, 2011), et c'est bien plausible, les locuteurs du ben tey et du bankan tey sont d'ascendance songhoy (arrivés de Hombori ou de Gao sous le règne des Askia) et dogon (qui y étaient déjà).

La consonnance de certains patronymes l'atteste (Morogoye, Kagoye, Kamogo, Maiga). Les trois dialectes sont très fortement influencés par le songhay et le jamsay, le koïné de la région.

5.6.2.3.3. Bankan Tey

Le b**akan tey** ou oualo est un dialecte parlé dans plusieurs hameaux autour du village de Oualo dans la Commune de Débéré (Douentza). Il compte environ 2 000 locuteurs, selon ethnologue.com, installés dans le cercle de Douentza, entre Débéré et Gono (Commune de Pétaka). Selon le recensement de la population du Mali de 1998, le nombre de locuteurs de ce dialecte étaient de 1 320, ce qui en fait un dialecte dynamique mais qui doit faire face à des exodes massifs de ses locuteurs vers les grandes villes du Sud du pays.

Delafosse (1912 : 107) tente un rapprochement entre les populations installées dans la zone de Oualo et les conquérants venus de Gao en 1579 et conduits par le prince héritier du Songhoy, Mohamed-Beghan (connu aussi sous le titre d'El Hadj Askia Mohamed III). Le dialectonyme bankan en a certainement dérivé.

5.6.2.3.4. Ben Tey

Comme le bankan tey, le ben tey (ou *beni*) n'a fait son apparition dans la liste des dialectes dogon qu'il y a peu. Ni Calame-Griaule (1956), ni Bertho (1953), ni Plungian & Tembiné (1995) encore moins Hochstetler et al. (2004) n'en font mention dans leurs travaux.

C'est très récemment, (Moran et Prokic 2013; Moran, Forkel, et Heath 2016; Roger Blench, 2005) que des travaux sur ce dialecte ont été menés. Il compte 3 000 locuteurs (Heath, 2015a, 2015b), localisés dans 3 villages du cercle de Douentza (Beni, Koumboye, Gamni), situés dans la Commune de Dianwely[109], sur la route de Bamba (Koro). C'est un dialecte dynamique mais très influencé comme les deux autres du groupe naŋa par le jamsay (lingua franca dans la zone) et le fulfulde véhiculaire en situations exolingues.

5.6.2.3.5. Naŋa dama ou naŋa tey

A propos de ce dialecte, seul du groupe mentionné dans son étude sur les dialectes dogon sous le xénonyme de naŋa tegu, Géneviève Calame-Griaule écrivait (1956 : 67) : *« ce dialecte est parlé par moins de 3 000 Dogon* (nombre qui devrait inclure les locuteurs de bankan tey et de ben tey, je le précise) *dans le canton de Ouakara, à Kono dans le canton de Kassa, et dans quelques villages du canton de Tigné (subdivision de Douentza).* »

Le nombre de locuteurs de ce dialecte, désormais séparé des deux autres membres du groupe naŋa, était de 3 000 individus en 2009, selon la SIL et présent dans neuf (9) villages.
En plus d'une compréhension mutuelle quasi-parfaite avec les locuteurs du ben tey et du bankan tey, les locuteurs du naŋa dama parlent le jamsay qui domine dans sa zone d'expression mais aussi le tɔmmɔ sɔ avec lequel ses locuteurs sont en contact.

5.6.2.4. Dialectes du groupe dɔm

Les cinq dialectes du centre-est, quoiqu'officiellement présentés comme proches, ne sont pas tous intercompréhensibles. Ils sont pris en tenailles géographiquement par de grands dialectes dogon, conduisant à l'extinction progressive de certains d'entre eux.

Seuls le najamba-kindige et le doguldɔm tirent leur épingle du jeu avec un nombre non négligeable de locuteurs (25 000 et 16 000 respectivement). Les trois autres comptent moins de 3 000 locuteurs. Le « ana tinga » (un peu moins de 500 locuteurs) pourrait s'éteindre si des actions ne sont pas entreprises pour le sauver.

5.6.2.4.3. Dogul dɔm

Le dogulu dɔm est le dialecte le plus au centre des dialectes du centre-est et le deuxième le plus important de ce groupe avec ses 16 000 locuteurs (Durieux, 1998) après le najamba-

[109] Déformation du toponyme dogon « Diongonlè ».

kindige (Bondum, 25 000 locuteurs). Il est parlé dans 14 villages du cercle de Bandiagara (dans les communes de Kendié, de Kani-Gogouna et de Bandiagara). Il est dynamique.

Le nombre de ses locuteurs a connu un bond spectaculaire entre l'estimation de Calame-Griaule (1956 : 67) qui était de 3 000 locuteurs et celle de Durieux (1998) qui a recensé près de 16 000 locuteurs. Il était de 12 200 en 1987.

Roger Blench (2012d) et Jeffrey Heath (2016a) y ont consacré des études.

La position centrale du dogul dɔm, entouré par le najamba-kindige (ou bondum dɔm), le donno sɔ, le tɔrɔsɔ et le tɔmmɔ sɔ, l'expose à des influences. Ses locuteurs comprennent les dialectes qui les entourent et parlent souvent fulfulde, langue véhiculaire dans la zone. De nombreux toponymes à consonnances fulfulde rappellent cette domination peul dans la région et l'utilisation par l'administration coloniale de traducteurs/interprètes peul (Banguel Toupe, Horé-Niwa, Dari-Wuro, etc.)

5.6.2.4.4. Yanda dɔm

Considéré par Heath (2017) comme l'un des dialectes-mère du groupe avec le dogul dɔm, le yanda dɔm pourrait avoir engendré le najamba-kindige, le tebul-ure et le ana tinga. Il est cependant important de souligner qu'il compte très peu de locuteurs (2 000, selon Blench en 2005). Ses locuteurs sont localisés dans les hameaux qui constituent le village de Yanda, près de Bamba, dans le cercle de Koro.

Proche du naŋa dama du point de vue de la terminaison des noms, il est compris des locuteurs du ana tinga et du tebul ure, parlés dans quelques villages situés tout autour Bamba (Blench, 2012h). C'est naturellement le jamsay parlé à Bamba (bama tegu) qui constitue le dialecte dominant des alentours. Le tɔmmɔ sɔ aussi compte quelques locuteurs.

Le fulfulde y est parlé mais, selon Heath (2017 : 4), il ne compte de locuteurs que parmi les habitants des villages situés au pied de la montagne.

5.6.2.4.5. Najamba-Kindige (bondum sɔ)

Sans conteste le plus important dialecte du groupe des parlers du Centre-Est, le najamba-kindige compte pas moins de 25 000 locuteurs selon Durieux (1998) et pourrait avoir dépassé ce nombre. Le najamba-kindinge est parlé dans les cercles de Bandiagara et de Douentza, au Sud du Lac Korarou.

Les principaux villages sont Tintam, Borko, chef-lieu de la Commune du même nom et certains villages de la Commune de Dangol-Boré (Douentza)[110]. C'est un dialecte dynamique.

[110] Rappelons que Borko (mais aussi Tintam) est peuplé essentiellement de descendants de Bambara assimilés aux Dogon, et Boré, de Bambara foulanisés ou dogonisés. Ceux de Borko portent le patronyme Kassambara, dont l'installation sur le plateau de Bandiagara est relativement plus récente que celle des premiers occupants des

Il est aussi connu sous les glossonymes de Kindjim (endonyme) et surtout de bondum sɔ (xénonyme). Il doit son dynamisme à sa localisation géographique, sur le plateau dont le relief fait d'escarpement, de failles et de massifs montagneux constitue une forteresse naturelle.

Les échanges commerciaux, l'école et la modernisation qui va grandissante favorisent un nivellement dialectal par le contact avec le tɔmmɔ sɔ, donno sɔ, le dogul dɔm et le fulfulde.

5.6.2.4.6. Tebul Ure (Oru Yille)

Géneviève Calame-Griaule (1956 : 67) donnait à ce dialecte le xénonyme de Oru Yille que Blench (2012f) estime tout à fait erronée même s'il revient régulièrement dans la littérature sociolinguistique) :

> « Ce dialecte (appelé tewtegu en dyamsay et bede so en Toro) est parlé dans les villages de Bamba-du-Haut (ceux de Bamba-du-Bas parlent le dyamsay bama tegu) ; il ne s'agit nullement d'un sous-dialecte du dyamsay, mais d'un dialecte très particulier qui n'a d'analogie qu'avec celui de Yanda. »

Cette dernière remarque n'est pas partagée par Blench (2012f : 3), qui estime que le tebul ure est un dialecte bien différent du yanda dɔm en dépit de la capacité de leurs locuteurs à se comprendre mutuellement et du niveau relativement important de cognation entre les vocabulaires des deux dialectes. *« Despite the cognacy of many items, the degree of erosion in many words would make intercomprehension impossible and these are undoubtedly separate languages. »*

Le tebul ure est aujourd'hui parlé dans des hameaux de Bamba du Haut, dans la Commune de Diankabou (cercle de Koro) par environ 4 000 personnes, selon Blench (2012f)

Une chose importante à signaler chez les locuteurs de ce dialecte du village de Oulouban et ses alentours : la présence d'une langue des signes propre que les locuteurs semblent maîtriser, comme le note Blench (2012b : 3) : *« a sign language exists in Uluban and related hamlets, which is used to communicate with a small number of deaf individuals. Almost all the inhabitants seem to have some fluency in this sign language... »* Moseley et al. (2010) l'a inscrite dans sa liste des langues de signes en danger.

Le jamsay (bama tegu) est le deuxième dialecte de ses locuteurs dont nombreux comprennent aussi le fulfulde, langue nationale majoritaire dans la Commune de Diankabou.

5.6.2.4.7. Ana tinga

Il s'agit du dialecte dogon le plus en danger. Il pourrait s'éteindre rapidement si rien n'est fait. En 2005, selon Blench (2012b) , il comptait même moins de 500 locuteurs bien qu'il continue d'être transmis aux enfants.

---

lieux, les Dogon partis de Kani-Bonzon. A Boré, plusieurs patronymes existent mais c'est le patronyme Boré qui domine.

Déjà, certains le considèrent comme une variante du yandadɔm et cette posture n'est pas pour arranger les choses. Le seul village où il est encore en usage (Ana dont il est éponyme) est entouré de villages dont les langues ou dialectes le confinent à un usage strictement local sinon familial. A cela, il faudra ajouter les facteurs de socialisation comme le mariage et les exodes vers les villes sans oublier les médias locaux qui concourent à accélérer la mort des petits dialectes.

Les locuteurs de l'ana tinga sont donc polyglottes et parlent jamsay et fulfulde en plus du yanda dɔm.

5.6.2.5. Dialectes du groupe kan

Bien que l'on rencontre plusieurs glossonymes se rapportant aux dialectes de la plaine dont le composé final principal est « kan », il est à noter un nivellement dialectal plus important dans cette *écozone* linguistique que l'on ne rencontre nulle part ailleurs en Pays dogon. Ils bénéficient d'un temps d'antenne important dans les programmes des radios communautaires de Bankass (teŋu kan, tomo kan) et de Koro (jamsay et teŋu-togo kan). Plus on s'éloigne d'une ligne isoglosse, plus l'écart entre les dialectes est important.

> « Linguistiquement, seuls les dialectes tengu-tingi et togo-kan présentent une affinité remarquable : entre les locuteurs de ces deux dialectes, l'intercompréhension est parfaitement possible (à l'instar des dialectes tɔmmɔ sɔ et Donno-sɔ). [...] Le dialecte tomo-kan se distingue par un grand nombre d'innovations phonétiques qui compliquent considérablement l'intercompréhension avec les dialectes voisins ; le dialecte Jamsay occupe une position plutôt intermédiaire entre les dialectes du groupe « kan » et ceux du groupe « sɔ » (peut-être doit-il être considéré comme formant un groupe à part). Entre les dialectes tengu, togo et jamsay, une certaine intercompréhension est possible (quoique incomplète). » (Plungian et Tembiné 1995 :180)

Les écarts sont par exemple plus perceptibles entre deux dialectes comme le toro tegu et le tomo kan. L'un confiné dans le Sarnyéré, près de Douentza et l'autre, occupant le Sud-Ouest du cercle de Bandiagara et une grande partie du cercle de Bankass.

Les dialectes du groupe kan sont tous dynamiques et comptent parmi les plus importants numériquement du dɔgɔsɔ. Exceptionnellement, le toro tegu dont la position géographique, on le verra, l'expose aux « incursions » et en fait une langue menacée et dont le nombre de locuteurs atteint à peine les 5 000 locuteurs.

5.6.2.5.3. Jamsay

Géneviève Calame-Griaule l'avait « proposé » comme parler central du dɔgɔsɔ dans l'éventualité d'un enseignement bi-plurilingue en milieu dogon (et donc dans le cadre de l'alphabétisation en Pays dogon). Paul Guindo, ancien Directeur Général de l'AMALAN et ancien linguiste à l'unité dogon de la même structure aussi.

L'ethnolinguiste française, qui n'avait pourtant travaillé que sur la zone de Sangha, dominée par le dialecte tɔrɔ, où également son père Marcel Griaule et ses compagnons ont opéré, considère en effet que le jamsay et le tɔmmɔ sɔ sont deux dialectes prototypiques et représentatifs du dɔgɔsɔ car présentant des fonds primitifs. Mais pour les raisons évoquées plus haut, c'est sur le tɔrɔsɔ que le choix de la DNAFLA s'est porté.

> « Le jamsay tegu ou « langue de la paix »[111] […] est reconnu à peu près généralement comme le dialecte le plus ancien, celui qui aurait conservé l'état le plus archaïque de la langue ; il permet de se faire comprendre dans toute la plaine et au bord du plateau (particulièrement le dialecte domno qui est le plus pur) servant ainsi de dialecte véhiculaire. D'ailleurs il est avec le tombo la langue des chants, de certaines prières et des devises ou tigè »(Geneviève Calame-Griaule 1956, 64).

Environ 130 000[112] (selon Durieux en 1998) personnes des cercles de Koro, Douentza et même dans la région de Ouahigouya (Burkina Faso) parlent ce dialecte. Il compte plusieurs variantes.

Les différents endonymes sont : le *domno tegu*, le *ono tegu*, le bama tegu, le *guru tegu* ou *guru kan*, le *pomuru tegu*, le *perge tegu*, etc. correspondant chacun à une aire géographique précise. Les écarts entre variantes de ce dialecte pourraient s'avérer importants par endroit tant la zone géographique qu'occupent les locuteurs du jamsay est vaste ; ce qui n'empêche nullement une compréhension mutuelle. Elle s'étend, selon Géneviève Calame-Griaule du Nord-Est de la plaine du Gondo (*gondo tegu, bama tegu, ono tegu,* etc.) à quelques cantons du cercle de Douentza, la zone de Mondoro (jamsay, *perge tegu*), et au Sud-Ouest jusqu'au canton de Seeno (*guru tegu* également parlé dans quelques villages du Burkina Faso).

Les locuteurs du jamsay et ceux des dialectes teŋu-togo se comprennent quasi-parfaitement. Leur proximité géographique aide aussi mais ce n'est pas la seule explication, comparé au cas des locuteurs du tɔrɔsɔ et du jamsay qui, bien qu'interpénétrés ne se comprennent pas aussi facilement. Les variations entre le jamsay et le tɔrɔsɔ dont les locuteurs occupent une partie de la plaine du Gondo ne sont pas négligeables.

Grammaire du jamsay de l'Américain Heath (2008b) constitue une œuvre majeure dans la tentative de normalisation de ce dialecte. Des ONG maliennes ou internationales évoluant dans les cercles de Koro (Dinangourou, Koro, Youdiou, Madougou, etc.) et de Douentza (Mondoro, Tabi, etc.) en direction des populations de langue dogon font aussi la promotion de ce dialecte à travers des programmes d'alphabétisation fonctionnelle et de lutte contre l'illettrisme.

[111] C'est surtout une formule de salutation équivalant à « bonjour ».
[112] Il n'en comptait que 40 000 dans l'étude de Calame-Griaule (1956 : 64).

Le rôle de la principale radio communautaire de Koro, Ouronam, opérationnelle depuis le milieu des années 1990 est aussi important.

Autres langues pratiquées dans la zone : le fulfulde (langue véhiculaire), le moore et le kouroumfe dont les locuteurs sont souvent bilingues voire plurilingues (installés à la frontière burkinabé dans la Commune de Yoro, notamment. Le bamanankan est en train de devenir la langue d'intégration à la ville à Koro, principale ville fondée par la communauté jamsay.

5.6.2.5.4. Toro tegu

Il est le plus « petit » du groupe et est très éloigné géographiquement de ses « frères ». Il résiste. Ce qui, pour Cazes (1993: 31), *« fonde l'originalité des Dogon de la région de Boni »* et fait de ce dialecte ce qu'est le mirandais au Portugal ; coincé dans une zone montagneuse, au milieu d'autres communautés *démolinguistiquement* dominantes. Son nom signifie « langue des montagnes » (Cazes, idem), contrairement à la thèse de Calame-Griaule (1956 : 64) selon qui le nom du dialecte serait éponyme *« du fondateur du village de Toupéré*[113] *dans le canton de Hombori ».* Il faut cependant préciser, comme l'a fait Mme Calame-Griaule, qu'il ne faut *« pas confondre le toro tegu avec le tɔrɔsɔ »* ; dialecte de l'Est et beaucoup plus important en termes de locuteurs.

Egalement appelé toro sarnyéré ou tannam (DNAFLA, 1981), il comptait entre 2 500 et 3 000 locuteurs au milieu des années 1950 (Calame-Griaule, 1956) mais semble régresser. Des données plus récentes de Durieux (1998) font état de 2 900 locuteurs. Locuteurs établis dans une quinzaine de villages (Tabi, Toupéré, Ella Boni, Nokara, etc.) situés dans la Commune de Boni.

Bien que le rapprochement avec le jamsay soit souvent fait, Heath (2015b, 2015d) pense que le toro tegu est très différent de ce dernier. Ce dialecte dogon est cependant très connu des locuteurs toro, qui pratiquent aussi le fulfulde (langue de la communauté peul et de leurs anciens esclaves Rimaïbé), langue dominante de la région et du songhay de Hombori (humburi senni).

Heath (2015) relève que des programmes d'alphabétisation basés sur le jamsay accueille un écho plus favorable auprès des populations, notamment dans les montagnes de Tabi. Ce qui est loin d'être le cas du standard de la scolarisation bilingue (tɔrɔsɔ) qui n'a finalement pas été retenu dans le cercle de Douentza dont les quinze Communes sont couvertes au niveau éducatif par le seul Centre d'Animation Pédagogique (CAP) du même nom.

[113]Toupéré n'est pas à confondre avec celui situé dans la Commune de Kendé (cercle de Bandiagara).

5.6.2.5.5. Togo-Teŋu kan

Aussi surnommés tene-kan (nom alternatif générique pour les deux), le teŋu kan et le togo kan sont très proches au niveau grammatical, lexical et phonologique. L'intercompréhension entre les locuteurs des deux dialectes est quasiment parfaite d'où l'idée de les mettre ensemble au risque de reprendre les mêmes données pour l'un et l'autre.

Le teŋu kan et le togo kan sont pour le Pays dogon ce que pourraient être le français de Paris et celui de Marseille, ou encore le français et le Wallon. Ils sont parlés dans les cercles de Bankass et de Koro (Dougouténé I et Dougouténé II, Pel, Koporopen, Koporona, Bondo et de Koro) principalement et dans quelques villages du cercle de Bandiagara (dans les Communes de Dourou et de Doucombo).

Selon les chiffres de Durieux (1998), 127 000 personnes membres des communautés Teŋu (Tengou), Togom et assimilés (dont Kani-Kombolé, Wol et Guimini) parlent indistinctement ces deux dialectes qui présentent plusieurs sous-variantes cependant :

Le togo kan proprement dit couvre une grande partie du cercle de Koro, une partie de la Commune de Koulogon-Habbé et de Baye dans le cercle de Bankass et le village de Bégnématou dans la Commune de Dourou (cercle de Bandiagara). Ces locuteurs sont appelés des Togom et se reconnaissent par le patronyme Togo.

Plusieurs villages de la Commune de Dourou, et les villages fondés par leurs ressortissants dans la plaine du cercle de Koro, parlent une variante appelée le ***ginwourou kan*** (du nom du site de Guimini, un ensemble de plusieurs villages-hameaux dans la Commune de Dourou : patronyme principal de Guimini. Ils sont de patronyme Sagara). Le ***woru kan*** est une variante parlée par les habitants et ressortissants de Wol dans la Commune de Koporona. Ils sont de patronyme Poudiougo et revendique leur préséance sur les autres Dogon sur la région.

Le teŋu kan est parlé dans plusieurs villages des Communes du cercle de Bankass (Kani-Bonzon, Bankass, Tori, Diallassagou, Sokoura, Ouenkoro, etc.), de Koro (plusieurs villages des Communes de Koporona, de Dougouténé I et I, de Dougouténé II, de Pel, de Koro, de Bondo, de Dioungani et de Koporopen, etc.) et dans les villages de Nombori, Idiély, Doundiourou, Konsogou, Indèlou (Commune de Dourou) ou encore à Anakanda et à Doucombo (Commune de Doucombo) pour le cercle de Bandiagara. Les patronymes principaux sont Guindo et son dérivé Kéné (Konsogou).

Les habitants des villages de Bamba disent être descendants du village de Walia ou de Bagourou, petit village situé dans l'ancien canton de Endé, considéré comme le berceau du *teŋu kan*.

Les habitants du village de Kani-Kombolé dont le dialecte est à cheval entre le teŋu kan et la variante ton-kan (du dialecte tomo) sont à classer parmi les locuteurs du teŋu kan à défaut de le considérer comme une nouvelle sous-variante qu'on peut nommer *kankumokan*. Ils sont tous de patronyme Lougué et se disent historiquement des frères des Poudiougou de Wol, d'Amani et de Youdiou et dont Desplagnes (1907: 188) remontait la présence en Pays dogon avant l'arrivée des premiers Dogon venus du Mandé. Un statut d'autochtonie et de légitimité que revendiquent haut et fort les membres de ce clan.

Le village de Kani-Kombolé, d'environ 3 500 habitants, est situé entre Kani-Bonzon et Endé (Commune de Kani-Bonzon) sur la piste latéritique qui relie Bankass à Bandiagara, au pied de la falaise de Bandiagara. Les locuteurs des deux dialectes et ceux du *tomo kan* se comprennent mêmes si des écarts observables sont à noter. Ils comprennent aussi le *tɔrɔsɔ* et le *donno sɔ*.

A la différence de certaines zones du Plateau ou de la plaine du Gondo, où le fulfulde est langue véhiculaire, c'est le mandenkan (bamanankan, jula et marka-dafing, etc.) qui sert de véhiculaire dans la plupart des situations, notamment à la lisière de la frontière avec le Burkina Faso.

5.6.2.5.6. Tomo Kan

Le *tomo kan* est le dialecte le plus important du dɔgɔsɔ en termes de nombre de locuteurs mais peut-être celui qui a le plus emprunté de mots aux langues voisines, notamment mandingues (marka-dafing, samo) et gur (bomu et pana).

Il s'agit d'un dialecte périphérique dont la communauté de locuteurs est la plus ouverte sur l'extérieur. Par exemple, alors que dans la quasi-totalité des dialectes dogon le son [f] n'existe pas, en *tomo kan*, il existe bien comme dans le mot avantage.

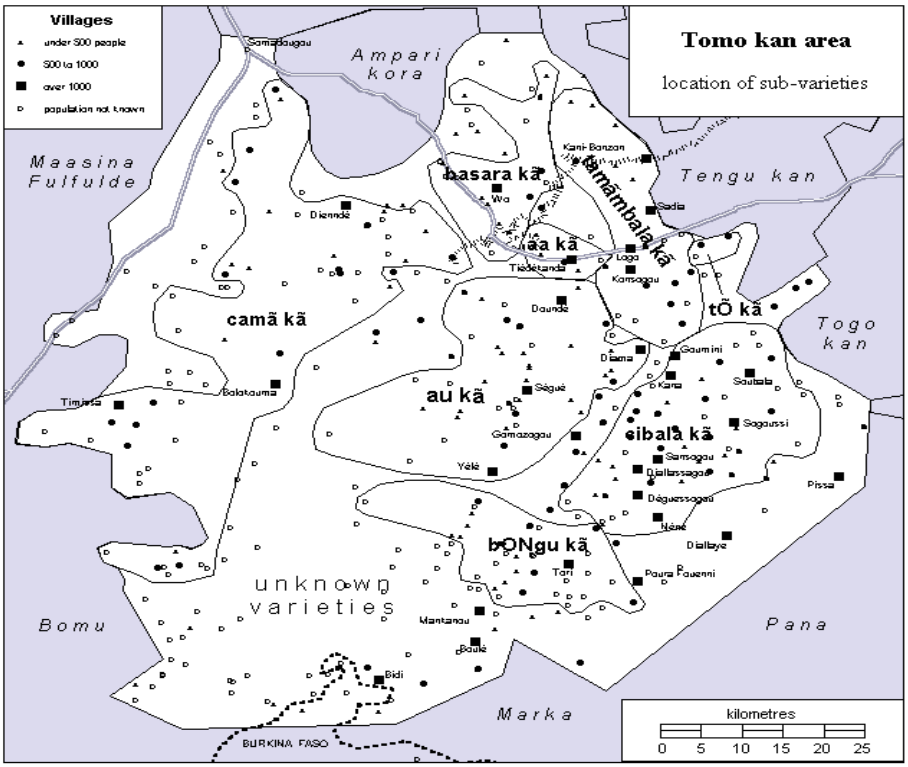
Français	Manding	Tomo kan	Teŋu kan
Avantage	na**f**a	na**f**a	na**p**a

Environ 135 000 personnes parlent ce dialecte dans le Sud-Ouest du cercle de Bandiagara (Communes de Bara Sara (autour de Ouo) et de Timiniri), dans toutes les douze Communes du cercle de Bankass (avec une concentration dans les Communes de Ségué, Kani-Bonzon, Dimbal, Diallassagou, Tori, Lessagou, Soubala, Koulogon-Habbé et Sokoura), le tomo kan est aussi présent dans deux Communes de la région de Ségou, à savoir Timissa et Koula (cercle de Tominian), dans la Commune de Fakala-Sofara (cercle de Djenné) et dans les Communes de Dialloubé et de Somadougou dans le cercle de Mopti.

Dialecte dynamique, il occupe un vaste territoire qui s'étend sur le Sud-Est du cercle de Mopti au Sud-Ouest de celui de Koro avec un débordement sur la frontière burkinabè. Cette

extension territoriale donne lieu à une fragmentation de l'aire tomo en huit (8) sous-dialectes (Hochstetler et al., 2004: 33) : *aa-kan, au-kan, basara-kan, tjaman-kan, bongu-kan, tjibala-kan, tamambala-kan* et *ton-kan.*

Carte 8. Aire dialectale tomo vue par Hochstetler et al. (2004: 58)



Le tomo kan a bénéficié également d'actions de normalisation à travers la Mission Catholique de Ségué et la principale radio communautaire de Bankass, créée en 1996. La première tentative de normalisation du dialecte est l'œuvre de Jean Léger qui, en 1971, publie coup sur coup *Grammaire Dogon, Tomo-Kan* (1971a) et *Dictionnaire Dogon, Tomo-Kan* (1971b). A sa suite, des travaux de traduction et de production de lectionnaires ont été initiés en tomo kan par une équipe de la Mission Catholique de Ségué, qui servent de références pour les églises du cercle de Bankass.

Dans les années 1990, l'ONG SOS Sahel, spécialisée dans la diversification agricole, la protection de l'environnement, des animaux, des ressources halieutiques et de la forêt avait un volet alphabétisation qui se déroulait en tomo kan et en bamanankan dans les villages concernés par les programmes (qui n'étaient pas tous locuteurs de tomo kan) et il fonctionnait très bien.

L'ONG Sahel Eco qui a pris le relais de ce projet travaille à sensibiliser sur la reforestation par le moyen d'une technique dite RNA (régénération naturelle assistée). Ces programmes sont calqués sur les méthodes de Français Langue Seconde qui veulent lier l'école à la vie.

En matière d'intercompréhension, les locuteurs du tomo kan sont handicapés en Pays dogon. Seuls les locuteurs du teŋu-togo kan les comprennent mais eux-mêmes ne comprennent ni le donno sɔ, parlé dans les villages du cercle de Bandiagara ni le tɔrɔsɔ qui est le dialecte standard de scolarisation bi-plurilingue en Pays dogon.

Par contre, les locuteurs du tomo kan sont à l'aise dans les langues mandingues de la plaine. Ils préfèrent donc de loin ce dialecte au fulfulde qui est considéré comme la seconde langue locale des Dogon et qui est pratiquée par au moins 10% des Dogon (Hochstetler et al., 2004: 43). Rappelons que l'aire dialectale tomo kan déborde sur le Burkina où, dans la Commune Kombori, il constitue un parler important.

5.6.2.5.7. Les dialectes du Pignari ou Kolusɔ

Groupe présent dans le Pignari (Pignari Bana et Pignari), dans l'ex-arrondissement de Goundaka entre la Commune de Doucombo et le cercle de Mopti (Communes de Sokoura, Konna, Fatoma, Kounari, Sio, Fakala, etc.), les langues de ce groupe se particularisent par leur hétérogénéité (Plungian et Tembiné, 1995 :178).

Il ne s'agit donc pas d'un groupe homogène et cela s'explique en partie par l'inaccessibilité de leur habitat (relief) et l'histoire du peuplement de cette partie Ouest du Pays dogon. Dans son mémoire (1987), Amadou Timbiné les a groupés sous l'appellation générique de ***kolusɔ***.

5.6.2.5.8. Bunoge ou Korandabo

C'est un dialecte menacé qui comptait en 2005 environ 1000 locuteurs (selon Blench, 2012c) et est parlé dans les villages de Boudou, Sangou, Dakouma, Néma et Tabalé, situés dans la Commune du Pignari-Bana (dont Goundaka est le chef-lieu). Il est aussi connu sous le nom de korandabo et de budu-tagu (Plungian et Tembiné, 1995 : 1978) exonymes que lui donnent leurs voisins tɔmmɔ.

Géneviève Calame-Griaule ne mentionne pas nommément ce dialecte, qui présente des similitudes avec l'ampari et le mombo, mais les variations sont assez importantes pour qu'on puisse les considérer comme étant identiques. Ses locuteurs, ceux de l'ampari et du mombo se comprennent à avec un niveau acceptable. Certains parmi ceux installés à Budu disent comprendre le tɔmmɔ sɔ parlé dans le village de Piron. La seconde langue des habitants est le fulfulde, souvent appris très tôt. (Idem, 2).

5.6.2.5.9. Mombo et le Penange

Il est parlé dans 27 villages par 19 000 personnes (Durieux, 1998) des Communes de Pignari Bana (Goundaka, Fiko, Allaye Kokolo, Ningari, Bandiougou, etc) et de Doucombo (Déguembéré, Kori-Kori, Tilé, Songho, etc.). Il est dynamique. Ses locuteurs et ceux de

l'ampari se comprennent mutuellement, selon Blench, qui évoque dans son rapport sur le nyambeŋe, la possibilité que dernier soit une sous-variante du mombo parlé par les habitants de Fiko (Blench, 2012e). Les locuteurs du nyambeŋe se désignent eux-mêmes, des Nyamboli.

Considéré par certains (Hochstetler et al., 2004: 32) comme sous-dialecte de l'ampari sous le nom de **helambo** (Kansila, Kowa, Pinia, and Tangadouba), le **penange** est le dialecte des Pignan (Moran & Prokic, 2013). Pour Jeffrey Heath (2016c), le penange est dialecte à part entière. Il situe ses locuteurs dans le village isolé de Pinia ou Pignan, niché sur une colline rocheuse. Pignan est le nom du clan des locuteurs du dialecte et à l'origine du géonyme Pignari (« chez les Pignan » : le suffixe « **ri** [114]» désignant l'espace en fulfulde, langue des interprètes coloniaux).

La majorité des locuteurs de ces dialectes parlent fulfulde et donno sɔ, principales langues des échanges commerciales dans les principales foires hebdomadaires de la zone.

5.6.2.5.10. Ampari :

Présent dans 16 villages de la Commune du Pignari (chef-lieu Baboye), l'ampari est parlé par au moins 5 200 (selon la SIL en 1998). Il est proche du mombo et souvent on les a associés sous l'appellation de mombo-ampari.

Selon Blench (2012a), le dialecte continue d'être transmis aux enfants et les locuteurs parlent tomo kan et fulfulde, langue dominante dans les échanges commerciales. Il est parlé dans des villages comme Pa, Mando et Niogono.

5.6.2.5.11. Tiranige (duleri)

Il est parlé par environ 5 000 personnes d'une vingtaine de villages des Communes de Lowol-Guéou (Guimari, Damagari, Gourari, Boui, Djigui, Kéti-Néou, Sémo, etc.) et de Kendié (Sissongo, Somé, Ningo, Dedji et Tanga, etc.), selon la SIL (1998). Il est dynamique. Le tiranige ou tiranigediga est aussi connu sous le xénonyme de *duleri* ou de *duleri dɔm*. Il présente 50% de similarités avec le mombo, selon ethnologue.com, bien que son lien génétique avec ce dialecte reste à déterminer[115].

[114] Sur le même modèle (ethnonymes ou lieux-dits + ri) sont obtenus des toponymes comme Samori (Samo), Kambari (Kamma ou Kamba), etc.

[115] https://dogonlanguages.org/languages/tira1258#tlexicon consulté le 22 décembre 2017

5.6.2.6. Le baŋgeri-me:

Dialecte dogon ou isolat linguistique ? La question a tout son sens même si les Bagande (locuteurs du baŋga-na ou bangéɛ) se considèrent eux-mêmes (et leur langue) membres à part entière de la communauté dogon, comme le révèle (Hantgan, 2013a: 9), qui a consacré plusieurs travaux sur ce groupe isolé, avec Stephan Elders[116].

> "The Bangande consider themselves and their language to be Dogon as well, despite the fact that there is no mutual intelligibility between Baŋgime and surrounding Dogon languages, and the Dogon people's constant insistence that the Bangande are not Dogon." (p.9)

Plusieurs glossonymes sont employés à travers la littérature pour désigner ce dialecte/langue :

Image 10. Les multiples glossonymes du Bangime

Reference	Language name	Comment
Bertho (1953)	Dyeni or Yɛni	Village name
Calame-Griaule (1956)	Bãngeri me	Endonym
DNAFLA/DRLP (1981)	Numadaw	Unknown
Togo (1984)	Noumandan	Unknown
Plungian & Tembine (1994)	Numa-daw	Unknown
Plungian & Tembine (1994)	Elebo	Outsiders' name
Plungian & Tembine (1994)	Bangeri-me	Endonym
Hochstetler et al. (2004)	Baŋgeri-mɛ	Endonym

L'endonyme baŋga-na tire son origine du dɔgɔsɔ « baŋga na » se traduisant dans plusieurs dialectes dogon par *« ceux qui sont cachés »* ; allusion à la forteresse de montagne qu'ils occupent et qui les protège des incursions ennemies. Aucun lien possible donc avec le royaume Baguirmi du Tchad (cf. Aderinto, 2017). Le baŋgeri-me est parlé par une population mixte, très hiérarchisée, composée de nobles et d'esclaves, installée dans sept villages de la Commune de Lowol-Guéou (Bounou, Bara, Nyana, Digari, Doro, Dieni, Due)(Moran &Prokić, 2013: 4).

Le Révérend Père Bertho (1953) et l'ethnolinguiste Géneviève Calame-Griaule, avec réserve, le classent parmi les dialectes dogon. Même attitude chez Plungian et Tembiné (1994). Bertho (1953: 413), à défaut de le qualifier de langue, écrit qu'il pourrait s'être détaché un peu plus tôt que les autres dialectes dogon de leur ancêtre, la protolangue dogon :

[116] Décédé de paludisme en pleine mission de recherche (sur le baŋgeri me) en février 2007, à l'hôpital de Mopti.

« Le dialecte Dyéni ou Yéni des Dogon du canton de Léol-Géou est le plus aberrant ; il se distingue nettement du Bozo-Mandé et du Peul. Il possède d'ailleurs autant de radicaux voltaïques que les autres dialectes dogon ; mais ces radicaux ne sont pas les mêmes radicaux voltaïques que ceux conservés par les autres dialectes dogon, comme si le dialecte dyéni s'était séparé de l'ancêtre voltaïque soit à une autre époque que les autres dialectes, soit en un autre point du groupe voltaïque. »

Géneviève Calame-Griaule (1956) relève surtout le caractère hybride de ce parler qui comptait entre 2 000 et 3 000 locuteurs en 2005 (Blench, 2005: 2). *C'est un dialecte unique en son genre […] tout à fait aberrant et ne ressemble à aucun autre, bien qu'il se rattache à la langue dogon par sa structure. Les autres villages de la région parlent le bozo.* (Calame-Griaule, 1956: 66)

Dans le doute, certains chercheurs ont évité de trancher.

Blench (2005: 2) estime qu'il *« pourrait s'agir d'une langue isolée »*. Le linguiste britannique pense qu'il pourrait s'agir *« vraisemblablement du dernier survivant des langues parlées avant l'expansion des Dogon dans la région. »*

Hantgan (2007b, 2013) paraît quant à elle plus catégorique. C'est une langue à part. Un isolat pour Moran et Prokic (2013: 4).

6. Le sigi-sɔ

Le sigi-sɔ n'est pas une langue au sens linguistique du terme. Il s'agit plutôt d'un langage ou d'une langue sacrée réservée à des initiés.

Dans la cosmogonie dogon, rendue célèbre par Marcel Griaule dans *Dieu d'eau* (1948) et reprise par Anne Doquet (1999), le sigi-sɔ est présenté comme une langue enseignée aux hommes par le Nommo[117], qui l'a lui-même héritée d'Amma, le Dieu créateur de l'Univers. La langue dogon n'est finalement parlée que par ceux qui n'ont pas été capables d'apprendre le sigi-sɔ (Doquet, 1999: 93).

Le sigi-sɔ se traduit littéralement « langue du Sigi » ; fête rituelle qui revient tous les soixante ans[118] et correspondant, chez les Dogon, au renouvellement d'une génération, donc du monde, et qui a valeur d'un siècle de l'Occident.

A l'approche du Sigi, des garçons sont choisis dans chaque village dogon. Ils devront rejoindre une grotte où ils sont initiés à la vie et à la langue sacrée du Sigi. Langue ésotérique, elle connecte l'homme à son créateur sans passer par un intermédiaire. Elle est surtout la langue de la musique des masques, des incantations et des prières.

[117] Etre hermaphrodite mythique mi-homme, mi-femme qui inspire à la fois espoir et malheur.
[118] Le dernier Sigi remonte à 1977 et le prochain est pour 2027 mais la crise au Mali et en Pays dogon menace sérieusement sa tenue.

De nos jours, il peut être considéré comme une langue fossilisée et idéalisée (Boyer, 2001) du fait du nombre très restreint de personnes qui la connaissent (généralement localisées dans les villages de la falaise et d'une partie du plateau) et des religions révélées : islam et christianisme, qui la considèrent comme le véhicule d'une croyance païenne. Donc, une langue concurrente.

L'ethnologue français, Michel Leiris (1922), contemporain et ami de Marcel Griaule, y a consacré un ouvrage fort détaillé où il aborde même la structure grammaticale de cette langue qui risque de disparaître à jamais.

Conclusion partielle

Etudier la fragmentation dialectale du dɔgɔsɔ est une question délicate et sensible qui demande aussi beaucoup de moyens et un niveau suffisamment important en linguistique générale (contrastive, historique et computationnelle) mais surtout en phonologie.

Si les zones dialectales sont tranchées et que les différences sont généralement perceptibles, il est difficile de délimiter territorialement les parlers. Les populations se meuvent beaucoup, les contacts avec d'autres langues sont permanents et cette situation contribue au nivellement dialectal ou à la diglossie voire au bilinguisme dans certaines localités où cohabitent des familles de parlers différents.

L'ethnogenèse dogon (peuplement par vagues successives et à des siècles différents), la diversité des zones de peuplement (plateau, falaise et plaine), l'absence d'une organisation politique de type médiéval comme les empires et les royaumes et propres à l'ensemble dogon n'ont pas favorisé une unification linguistique comme.

Ces phénomènes confèrent aux parlers des fonctions socioculturelles différentes mais complémentaires (Boyer, 2001: 49) : langue de la sphère familiale ou langue de la communication courante. C'est le cas des chefs-lieux de cercle et de Commune mais aussi de certains villages initialement hameaux de culture comme Béréli, Anakanda, Tori, Diallassagou, etc.

Si l'on s'en tient au courant séparatiste (*spleeters*) évoqué par Osborn (2011), il faut convenir qu'il n'existe pas à proprement parler de langue dogon. Le dɔgɔsɔ est en effet un ensemble de dialectes correspondant à une vingtaine de régiolectes spécifiques à chaque clan ou ensemble de villages plus ou moins voisins. Il est cependant possible de leur dégager facilement une structure grammaticale et une base lexicale sont communes.

Troisième partie : Analyse des données qualitatives

Cette troisième partie, composée de trois chapitres, est consacrée à la présentation des écoles et des données de terrain (Chapitre IX), l'analyse des données qualitatives issues des entretiens (X) et des observations de classes de langue (XI) effectuées dans huit écoles dont deux écoles où le curriculum bilingue n'est pas installé. Ce dernier chapitre évoque aussi l'avenir de l'éducation bi-plurilingue dans le contexte multilingue et multidialectal du Pays dogon.

.

Chapitre IX : Présentation des écoles et données de terrain

Ce chapitre s'attache à présenter les différentes écoles à curriculum bilingue ou non où observations de classes se sont déroulées et met en perspective les critères de choix des participants aux différents entretiens réalisés. Le chapitre revient également sur la nature des matériaux de l'étude et dit comment ils sont transcrits.

1. Conditions générales de collecte des données ethnographiques

Les données constitutives de cette étude sont des données de terrain ayant été collectées sur une période de trois ans, faits d'allers et de retours entre avril 2016 et août 2019. Le travail de collecte s'est déroulé dans cinq localités couvrant les cercles du Pays dogon : les quatre chefs-lieux de cercle (Bandiagara, Bankass, Douentza et Koro) du Pays dogon ainsi que mon village natal, Endé. Ces sites abritent des écoles à curriculum[119] ou non.

Leur choix est dicté par, d'une part, les objectifs assignés à l'étude (observer des classes à curriculum et étudier la perception des communautés sur le choix des langues de scolarisation) et d'autre part, les réalités du terrain, les contraintes sécuritaires et financières. Contraintes sécuritaires du fait que l'aire de recherche est une zone en proie à une insécurité résiduelle, entretenue par divers acteurs comme les terroristes, qui instrumentalisent les vieilles tensions entre communautés.

En ayant l'inconvénient d'être triplement handicapé (être de la région et appartenant à une des communautés en belligérance, être fonctionnaire et être inscrit en France), j'appartiens à la catégorie des personnes dont les mouvements et activités sont considérés comme suspects dans certaines zones rurales de la région, où ni l'école ni l'armée ne sont présentes.

Les contraintes financières s'expliquent en partie par la nature de la bourse dont je bénéficie, une bourse en alternance qui ne prend en charge que le séjour de recherche en laboratoire en France. Or, la recherche ethnographique a la particularité d'être extrêmement coûteuse et éprouvante en termes d'effort.

L'insécurité ayant déjà réduit ma marge de manœuvre en m'imposant de ne me rendre que dans les localités où les écoles étaient encore ouvertes et où ma sécurité et celle de mes enquêtés est assurée, j'ai opté pour des séjours ponctuels s'étalant sur plusieurs années au détriment des longs déplacements et séjours prolongés. Ce choix a aussi l'avantage de « jouer au chat et à la souris » avec les acteurs de la violence qui n'hésitent pas à attaquer les transports en communs pour en extraire des gens de leurs choix et qui semblent bien renseignés sur les

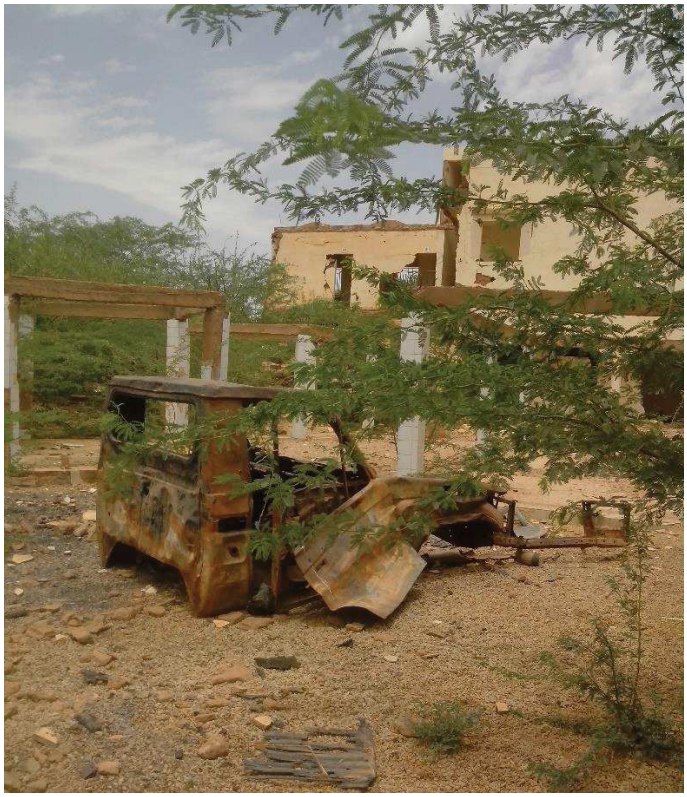
[119] Il est d'usage au Mali de dire « écoles à curriculum » et de toujours sous-entendre bilingue. Je retiens cet emploi, bien qu'abusif, puisque les autres aussi ont un curriculum.

mouvements des personnes. Par exemple, début avril 2016, à la veille de mon premier séjour dans la ville de Douentza, qui est le seul chef-lieu de cercle où statistiquement les Dogon ne sont pas majoritaires, l'un des deux députés du cercle, Ilias Goro (appartenant à la communauté dogon), parti un jour plus tôt, préparer un séjour des députés élus dans la région de Mopti, a échappé à un assassinat ciblé[120].

Dès lors, s'étant portée garant de ma sécurité, l'Académie me précise que je ne peux aller dans les écoles à curriculum dɔgɔsɔ relevant du CAP de Douentza et situées dans les zones montagneuses ou à plusieurs kilomètres de la ville et de l'axe routier qui restait encore relativement sûr.

Mon séjour, prend un autre goût et a dû être écourté et mon programme d'entretiens complètement chamboulé. Les événements de la veille ont installé le doute et la peur dans la population et les gens sont de plus en plus méfiants sur des questions touchant à des communautés que l'on qualifiait déjà de « sensibles ». Entre mon lieu de séjour et l'Académie d'Enseignement, les traces des frappes d'avions de chasses de l'opération Serval de l'armée française de janvier 2013 étaient encore visibles. Sous les décombres des bâtiments pulvérisés par les bombes, des corps ou des mines non encore explosées pourraient se trouver.

Image 11. Un hôtel de la ville, abritant des terroristes, bombardé par la Force Serval en janvier 2012



[120] http://www.depechesdumali.com/politique/13245-douentza-le-depute-ilias-goro-vise-par-une-attaque-armee.html consulté le 8 juillet 2020

La noria des blindés de la MINUSMA (mission de l'ONU au Mali) rappelle aussi à l'envi que la vie n'est plus si rose que cela dans cette partie du Mali. J'ai dû prévoir un second séjour, en septembre 2016, pour revenir interroger deux personnes de plus pour mettre en regard les données des deux périodes.

Image 12. Un blindé de la mission des Nations Unies au Mali dans une rue de la ville de Douentza



En mars 2018, lors de mon deuxième séjour à Koro, la ville est en totale ébullition. Sur mon chemin vers Koro, en provenance de Bankass où j'ai une partie de ma famille et où j'ai posé pied, en prenant soin de ne pas avoir sur moi les objets et matériels de travail précieux (ordinateur portable, dictaphone, disque dur, sacs de voyage, etc.) de peur d'attirer l'attention sur ma personne et sur la nature du travail que je mène, j'ai croisé plusieurs charrettes (tractées par des ânes ou des chevaux) en direction de Bankass.

Des véhicules de transport en commun aussi effectuaient la navette. A mon arrivée dans la ville, j'ai vite compris qu'il se préparait quelque chose d'assez grave : le cercle de Koro se vidait de sa population peul redoutant un conflit interethnique imminent. Dans la ville, les gens sont conscients : c'est la guerre.

C'est dans ce climat de méfiance que je réalise quelques entretiens dans la ville dont deux avec des personnes appartenant à la communauté peul. L'école de Birga-Peulh où ils exerçaient a fermé depuis quelques mois et était devenue inaccessible à un chercheur dogon. Il

en est de même pour l'école de Guiwagou dans le cercle de Bankass, qui faisait partie de mon choix aussi, avait fermé pour cause d'insécurité et surtout de méfiance.

> « Dans les sept régions affectées par la fermeture des écoles 953 écoles sont fermées sur un total de 8 421 à la fin du mois d'avril 2019 et 43 CDPE. Mopti compte 585 écoles fermées en avril 2019 contre 525 en mars 2019. […] les cercles de Niafunké (dans la région de Tombouctou) et de Bandiagara (dans la région de Mopti) ont enregistré plus d'écoles fermées pour ce mois-ci entrainant l'augmentation du nombre total des écoles fermées. » (Elmoctar, 2019 : 9)

Les enseignants et les élèves qui fréquentaient ces deux écoles à curriculum fulfulde (Birga-Peulh et Guiwagou) et qui ne sont pas issus de la communauté peul, avaient aussi préféré quitter les deux villages pour éviter les attaques des terroristes qui visaient principalement les représentants et symboles de l'Etat que sont les enseignants et les écoles dans les campagnes et les personnes de l'ethnie dogon, considérées comme alliées de l'Etat et de l'armée. Les chasseurs dogon, eux aussi, de façon disproportionnée, s'en prennent souvent à des membres de la communauté peul.

Une semaine après mon passage, le village dogon de Sabèrè[121] est attaqué et incendié par des « hommes armés non identifiés », stratégie d'évitement discursif (Jaffré, 2002)et expression très politiquement correcte employée dans le traitement médiatico-diplomatique de cette crise singulière du Sahel qui touche en outre le Burkina Faso voisin et le Niger dans le but, dit-on, de minimiser le risque d'amalgame en évitant de nommer la communauté à laquelle pourraient appartenir les assaillants et qui crée déjà assez de malaise dans l'opinion.

Dans les zones reculées du cercle, vers Madougou, Bamba, Diankabou, Kassa (CAP de Madougou) et Dioungani, Yoro, Dinangourou (CAP de Dioungani), depuis 2017, des affrontements opposent des villages dogon (qui comprend en outre les autres communautés sédentaires et pratiquant l'agriculture comme les Mossi et les Kouroumba) et peul.

De représailles en expéditions punitives meurtrières, les Peulh du cercle se replièrent vers la ville de Bankass ou regagnent la ville de Mopti, porte d'entrée du Maasina, le pays peul dans l'imaginaire collectif, rappelant le règne sans partage d'une dynastie peul dont l'hégémonie sur une grande partie de la région a été freinée par la colonisation française.

En septembre 2019, une semaine après mon séjour à Bankass, deux véhicules dont un transportant des forains de retour à Bandiagara sont interceptés dans la commune de Bara-Sara, dans le cercle de Bandiagara par des terroristes. Ils en extraient six hommes, appartenant à la

[121] https://www.studiotamani.org/index.php/breves/14825-koro-le-village-de-sabere-attaque-par-des-hommes-armes consulté le 12 juillet 2020

communauté dogon et assimilés, les exécutent d'une balle dans la tête chacun et mettent le feu à leurs corps et aux véhicules.

Derrière ce qui pourrait ressembler à une chance d'échapper de justesse à des attaques ou à des événements-clés de l'histoire contemporaine de cette partie du Sahel se cache un ensemble de stratégies de survie adaptées et élaborées par chaque chercheur dogon ou peul se rendant sur le terrain. Dans un monde devenu dangereux, chaque détail est important pour survivre et échapper à la mort. Dans ce « kit de survie » voire manuel au service du chercheur, quelques détails sont cruciaux :

- Ne jamais informer à l'avance, ni sa famille ni ses amis, de son voyage ;
- Ne jamais présenter son ordre de mission aux agents de contrôle d'identité ;
- Ne jamais réserver son ticket de voyage à l'avance ;
- Émettre le moins d'appels téléphoniques possible ;
- Ne jamais donner sa position et désactiver les paramètres de localisation sur les téléphones ;
- Ne pas poster de photographies pouvant laisser deviner sa position ;
- S'habiller le plus décemment possible et comme monsieur tout le monde ;
- Ne pas avoir sur soi son ordinateur et son dictaphone. Il est possible d'en trouver sur place.
- Ne pas emprunter les transports en commun devant faire des escales dans certaines villes ;
- Savoir se tenir discret et ne jamais parler de soi à un inconnu ;
- Sur le terrain, ne jamais renseigner sur la durée et les programmes de son séjour ;
- Ne pas donner d'informations vous liant à la France (en d'autres termes, éviter le maximum possible de se présenter comme étudiant en France ; se dire doctorant à Bamako sans préciser où l'on mène ses études suffit largement) et ce pour non seulement sa sécurité mais aussi pour ne pas passer pour un touriste ayant de l'argent à partager avec les populations…
- Maintenir le contact avec ses informateurs pour des informations complémentaires ;

Dans ce contexte de tensions élevées sur le terrain, rendant son accès très surveillé et difficile, le chercheur devra pouvoir imaginer des stratégies de survie et savoir s'adapter.

La recherche ethnographique en prend un énorme coup et, aucune consigne de sécurité pensée en laboratoire ne saurait répondre aux réalités du terrain. Il s'agit cependant d'une aubaine pour repenser la recherche ethnographique *in situ* dans les zones dangereuses (Hagberg et Körling, 2015; Hagberg, 2019; de Jorio et Hagberg, 2019) et d'accepter les contingences du

moment, à la limite du chercheur-kamikaze. Cette étude n'a, à cet effet, nullement la prétention de couvrir tout le Pays dogon ou d'en être représentative.

D'autres chercheurs ont pris les devants en changeant de paradigme. *« L'accès au terrain est devenu « difficile », les objets de recherche « sensibles » et les lieux d'enquête parfois dangereux. »*, rappelle bien (Bouju, 2015: 153) et qui fait que de plus en plus de chercheurs n'hésitent plus à recourir à l'ethnographie à distance. Ce qui n'est pas non plus mon cas où le corpus est constitué *in situ*.

2. Typologie des données

Van der Maren (1996) retient trois types de matériaux : invoqués, provoqués et suscités ou d'interaction. Toute recherche recourt au moins à l'un de ces types de matériaux. Dans la présente étude, deux des trois types de données sont utilisés correspondant chacune à des phases ou outils de collecte : données invoquées et données suscitées.

Les données provoquées, le troisième type, sont plus adaptées à la recherche de type quantitatif et privilégie le questionnaire comme outil de collecte principal.

Les trois types de données sont certes complémentaires. Aussi, pour van der Maren (1996 : 114), ils ont tous *« quelques inconvénients et quelques avantages, les défauts des unes étant souvent compensés par les qualités des autres. »* Il s'agit donc d'une forme de triangulation des outils de collecte de données permettant de minimiser le risque de biais.

2.1. Les données invoquées

Les données invoquées sont celles auxquelles recourt le chercheur pour renforcer son ancrage théorique. Le chercheur les exploite pour mieux préparer les phases suivantes de son travail de recherche, notamment la phase de terrain. Données déjà existantes et obtenues en dehors du contrôle du chercheur, leur format est indépendant. Ces données sont constituées à partir *« des archives, de documents historiques, de statistiques nationales, des données obtenues à l'occasion d'autres recherches. »* (Van der Maren, 1996 : 112). Elles correspondent aux données de la phase exploratoire de l'étude ou lors au cours de l'observation participante.

Dans la présente étude, l'obtention de la plupart des données invoquées (archives du Ministère de l'Education Nationale et de ses services comme la Direction Nationale de la Pédagogie, l'Académie d'Enseignement de Douentza et les Centres d'Animation Pédagogique ainsi que des données obtenues à l'Académie Malienne des Langues, des données statistiques fournies par la Cellule de Planification et de la Statistique du secteur de l'Education, thèses et mémoires sur l'alphabétisation, l'enseignement bilingue), a requis des demandes d'autorisation d'accès préalable. Elles sont nombreuses et leur constitution demande de la minutie et une

grande capacité de synthèse. Il ne s'agit pas d'une simple compilation de données. Cette phase suppose en effet un choix. Ce choix peut paraître subjectif puisque devant se conformer aux attentes et espérances du chercheur et cadrant avec la problématique de recherche qu'il a énoncée au départ. Ces données n'échappent pas non plus à l'analyse et à la critique du chercheur qui n'est pas obligé d'être d'accord avec leurs conclusions.

2.2. Les données suscitées ou d'interaction

Selon van der Maren (2004: 113) *« les données d'interaction sont des données obtenues dans une situation d'interaction entre le chercheur et les sujets, données dont le format dépend tant de l'un que des autres. »* L'entretien et ses différentes déclinaisons, notamment les entretiens non-dirigé et semi-dirigé et les récits de pratiques ou de biographie langagière en constituent les principaux outils de collecte.

Les données obtenues par l'observation de classe, qui permet de comprendre et d'analyser de manière sophistiquée, les interactions didactiques, font aussi partie des données suscitées. Ces données suscitées sont des « corpus écologiques » (Gadet et al., 2012; Tellier, 2014) , par opposition à « corpus contrôlé » et « semi-contrôlé » et qui est *« ensemble de données langagières recueillies dans leur milieu naturel d'occurrence, un milieu non créé par le linguiste.»* (Gadet et al., 2012 : 40)

A la différence des données invoquées, les données suscitées se constituent au moyen d'outils mis en place par le chercheur. Le format dépend de l'interaction entre le chercheur et son interlocuteur.

La trop grande liberté accordée à l'interviewé par le chercheur peut amener celui-ci à l'induire en erreur et l'interprétation des données ainsi obtenues appellent souvent à une connaissance approfondie des conventions sociales qui régissent le milieu investigué.

> « Ce type de corpus produit des données denses et riches avec divers aspects multimodaux (aspects verbaux, prosodiques, kinésiques, etc.). La transcription puis l'annotation de ces données sont si complexes et coûteuses en temps qu'il n'est souvent pas possible de multiplier les enregistrements. En outre, la qualité sonore et vidéo des enregistrements est rarement optimale, ce qui peut gêner la transcription et l'annotation. » (Tellier, 2014 : 6)

2.2.1. Du choix des interlocuteurs au nombre d'entretiens

Pour la réalisation de ce travail, au total trente-et-trois entretiens non directifs et semi-directifs, individuels (31) et avec plusieurs personnes (2) de durée variable (entre 2 minutes et 46 minutes) ont été administrés à Bamako auprès des responsables de l'éducation et ceux impliqués dans les choix des politiques linguistiques éducatives et du manuel scolaire (six) et sur le terrain : à Bankass (trois), Bandiagara (cinq), Koro (sept) et Douentza (douze).

Au total, près de 8 heures d'entretiens ont été réalisés en français, en bamanankan et en dɔgɔsɔ, selon le niveau d'étude des interviewés et/ou de leurs statuts professionnels sans que cela ne constitue cependant une variable importante dans l'analyse au risque de tomber dans ce que Canut et Guellouz (2018b) appellent « *la précatégorisation* », qui n'apporte rien de scientifique à la recherche et qui, constitue, dans le pire des cas, une source de biais dans l'analyse qualitative. Ils seront présentés, analysés et interprétés plus tard. Certains entretiens n'ont pas fait l'objet d'un enregistrement audio. Ils ne seront pas soumis aux mêmes conventions de transcription.

Cinq catégories d'acteurs ont participé aux entretiens. Il s'agit des décideurs politiques et techniques du Ministère de l'Education (acteurs principaux de la mise en place de la politique linguistique éducative et qui rédigent les instructions officielles), des élus (dont le rôle est le contrôle de l'action publique), des administrateurs scolaires (fonctionnaires et agent des services déconcentrés du secteur de l'Education nationale, chargés du suivi, de la bonne application et de la mise en œuvre des instructions officielles), des enseignants (chargés de l'exécution des instructions officielles) et des élèves et les parents d'élèves.

La première catégorie d'interlocuteurs, au nombre de six officiels, ont été interviewées lors de la phase exploratoire, à Bamako. Il s'agit de l'ancien ministre et conseiller Education à la présidence de la République Adama Samassékou. M. Samassékou a, en outre, été le premier Secrétaire Exécutif de l'Académie Africaine des Langues (ACALAN) et un acteur majeur dans la promotion des langues nationales en Afrique. Il est à l'origine du concept de multilinguisme fonctionnel convivial ou hiérarchisé, principe fondateur du document de politique linguistique du Mali.

Deux anciens Secrétaires généraux du Ministère de l'Education Nationale : Souleymane Goundiam et Denis Dougon. Souleymane Goundiam, professeur de lettres modernes ayant longtemps enseigné au secondaire, a été Secrétaire général du Ministère de l'Education avant d'être nommé Inspecteur en chef de l'Inspection Générale de l'Education National (IGEN) jusqu'à son départ à la retraite.

Denis Dougnon, ancien Secrétaire Général du Ministère de l'Education et acteur majeur de l'organisation du Forum National sur l'Education, il était le Directeur de l'Institut Supérieur de Formation et de Recherche Appliquée (ISFRA), où il a travaillé durant toute sa carrière. Psychopédagogue reconnu, il a mis en place un programme d'enseignement bi-plurilingue accéléré appelé classes passerelle, qui a été expérimenté avec succès dans des écoles de zones linguistiquement homogènes comme Barapiréli, son village d'origine, à quelques kilomètres de Koro en Pays dogon. Il est décédé avant la finalisation de ce travail.

Deux Conseillers Techniques du Ministère de l'Education, très impliqués dans la mise en place des programmes d'enseignement bi-plurilingue au Mali et ce, depuis la pédagogie convergente et dans la mise en place de la politique nationale du livre ont participé aux entretiens : Abou Diarra et Youssouf Mohamed Haidara.

Abou Diarra, spécialiste de politique et d'aménagement linguistique, a dirigé le Centre National pour l'Education (désormais Direction Nationale de la Pédagogie, équivalent du CNDP en France) au début des années 2000 et le département des Sciences du langage de l'Université des Langues et des Lettres de Bamako.

Quant à Youssouf Haidara, auteur ou coauteur de plusieurs publications en didactique du bi-plurilinguisme (axée sur l'amélioration de la lecture), il est le coordinateur national du projet SIRA, un programme d'éducation bilingue, axé sur l'amélioration de la lecture en bamanankan, financé par l'USAID au Mali et qui intervient dans environ 3000 écoles des régions *démolinguistiquement* homogènes de Ségou, Sikasso, Koulikoro et Bamako.

Les deux hommes sont coauteurs d'un rapport d'enquête sociolinguistique portant sur les langues communes des apprenants et des enseignants des écoles de la région de Mopti (Diarra & Haidara, 2010).

J'ai rencontré d'autres experts maliens et africains de la question de l'éducation bi/plurilingue comme les Maliens Emile Camara (décédé en février 2020), qui était très critique vis-à-vis de la didactique du bi-plurilinguisme, Paul Guindo, ancien Directeur général adjoint de l'AMALAN et dont le rôle a été important dans l'élaboration du document de politique linguistique du Mali, Amadou Timbiné, Secrétaire général de l'AMALAN, Amidou Naparé, Directeur adjoint de la CPS-MEN, mais aussi le Burkinabé, Mamadou Lamine Sanogo, qui a dirigé la Fondation Karanta pour les langues nationales, dont le siège est basé à Bamako. J'ai également eu des échanges très fructueux avec Gérard Galtier, ancien chercheur-résident à la DNAFLA, devenue, AMALAN.

Ces entretiens n'ont pas fait l'objet d'une transcription dans ce travail, qui a piloté certaines enquêtes dialectologiques ayant permis de choisir les parlers centraux des langues du Mali dans les années 1970.

Un député, Siaka Sangaré, Président de la commission éducation de l'Assemblée Nationale du Mali, a aussi été interviewé sur les écoutes en cours afin de passer à l'officialisation des langues nationales.

Tableau 7. Liste de personnalités politiques ou institutionnelles interviewées

Interviewés	Qualité	Langues	Durée
Adama Samassékou	Ancien ministre, ancien SG ACALAN et conseiller éducation présidence de la République	Français	46'42''
Denis Dougnon	Ancien Secrétaire Général MEN/ ancien formateur à l'unité dogon de la DNAFLA	Français	06'54''
Souleymane Goundiam	Ancien Secrétaire général MEN et Inspecteur Général de l'Education Nationale /Professeur de Lettres	français	08'03
Abou Diarra	Conseiller Technique et ancien chef du DER Sciences du langage de l'université de Bamako	français	20'40''
Youssouf Mohamed Haidara	Conseiller Technique MEN et coordinateur du projet SIRA USAID	français	30'03''
Siaka Sangaré	Député, président de la Commission Education à l'Assemblée Nationale et Enseignant	français	notes

A ces experts du Ministère de l'Education s'ajoutent les administrateurs scolaires, chargés du suivi des instructions officielles.

Dans cette catégorie d'acteurs, on peut citer les Directeurs d'Académie d'Enseignement de Douentza, Abderhamane Ongoiba et Souleymane Aliou Ongoiba. Souleymane Aliou Ongoiba, successeur du premier, était chargé de curriculum à l'Académie lorsque j'effectuais mon premier séjour à Douentza. Il m'a été d'un grand apport dans la réalisation de ce travail.

Sous leur direction, il y a les directeurs de Centres d'Animation Pédagogique, des inspections zonales de l'éducation couvrant plusieurs dizaines d'écoles et des conseillers pédagogiques.

Les directeurs des CAP de Douentza (Amaga Joseph Dougnon), de Koro (Yanago Doumbo), de Madougou (Ousmane Alain Oula) et de Dioungani (Adama Dembélé, interviewé deux fois) ainsi que des conseillers pédagogiques chargés du curriculum des CAP de Bankass (Abdoulaye Dicko), de Koro (Souley Sagara, interviewé trois fois) et de Bandiagara (Moïse Tapily) ont participé à cette enquête de terrain.

Souley Sagara, désormais affecté au CAP de Koro, était Directeur de l'Ecole fondamentale de Bondo, lors de notre première rencontre. Cette école, située en milieu gurum (proche du dialecte jamsay) appliquait encore le curriculum bilingue. Son affectation au CAP va porter un coup à la poursuite de ce programme dans cette école. Il a été interviewé une fois en tant que Directeur d'école (2016) et deux fois en tant que conseiller (2017 et 2018).

Quant à Moïse Tapily, qui accumule 8 ans d'expérience dans l'enseignement en langue nationale, il jouit de 23 ans d'expérience en tant que conseiller pédagogique « généraliste », chargé de la pédagogie convergente et du curriculum, il est la mémoire vivante de

l'enseignement en langue national dɔgɔsɔ. Il a participé à plusieurs ateliers d'élaboration des programmes et des manuels scolaires en langues nationales. En plus de cette casquette, il a été maire de la Commune rurale de Soroli, située dans le cercle de Bandiagara.

Tableau 8. Listes des administrateurs scolaires interviewés

Interviewés	**Qualité**	**Langues**	**Durée**
Souleymane Aliou Ongoiba	Chef section puis DAE Douentza	français	notes
Abdrahamane Ongoiba	Directeur Académie	Français	notes
Yanago Doumbo	DCAP Koro puis Académie San	Français	06'39''
Amaga Joseph Dougnon	DCAP Douentza	Français	18'
Adama Dembélé	DCAP Dioungani	Français	08'26''
Ousmane Alain Oula	DCAP Madougou	Français	notes
Souley Sagara	Directeur d'école Bondo puis Conseiller CAP Koro	Français/dɔgɔsɔ	14'06, 24'16", 20'31"
M. Abdoulaye Dicko	Conseiller curriculum Bankass	Français	10'59''
Moïse Tapily	Conseiller Curriculum Bandiagara	Français	14'57''

Des enseignants praticiens ou directeurs d'écoles appliquant le curriculum ont aussi pris part à cette étude.

Pour protéger l'identité des enseignants et témoins de terrain, leurs noms ont été remplacés par des noms d'emprunt. Il est important de signaler que pour la sécurité des témoins, des noms d'emprunt remplacent les personnes interviewées ou des enseignants des classes observées plutôt que de les anonymiser en tenant compte des enjeux de la contextualisation, en ce qu'*« elle vise à mettre en scène des lieux, des institutions et des personnes »* (Koné, 2017 : 70) et *« engage la réputation de toutes ces entités identifiables »* (Weber, 2008 : 145) et des critères de choix des témoins dont leur appartenance ethnique.

Comme l'a fait Koné (2017: 70), j'ai *« choisi de conserver les noms des établissements scolaires tout en ayant soin d'anonymiser ceux des individus sans cependant les interchanger. »*. Par exemple, les noms des témoins dogon sont remplacés par des noms d'emprunt dogon, ceux peul par des noms d'emprunt peul et ceux bambara par des noms d'emprunt bambara afin de conserver le sens des déclarations et d'en comprendre les enjeux.

Sambo Morba, directeur de l'Ecole Fondamentale de Douentza « B » 1er Cycle lors de mon passage est désormais chargé d'enseignement fondamental à l'Académie de Douentza. Kadiatou Diarra Traoré, enseignante à Douentza « B », 1er cycle. Lors de mon passage, revenant

d'un congé maternité, la classe qu'elle tenait était passée au système classique faute de ressources humaines disponibles pour la suppléer.

Djibril Barry, directeur de l'Ecole fondamentale Douentza A 1er Cycle ainsi que deux enseignantes, les seules qui tiennent des classes à curriculum fulfulde, Gabdo Ouologuem et Binta Barry (observation de classe). Un entretien a été réalisé avec cinq enseignants d'origines et d'expériences diverses et ayant des points de vue opposés sur l'enseignement en langues nationales.

Parmi les participants à ce mini-débat, la seule femme du groupe est originaire de Tombouctou. Deux enseignants originaires de Banani et de Sangha dans le cercle de Bandiagara en font également partie.

Locuteurs du dialecte tɔrɔsɔ, parler central dogon retenu pour la scolarisation, ils jouissent d'une solide expérience en didactique du bi-plurilinguisme. Ils ont connu notamment la Pédagogie Convergente quand ils servaient encore dans le CAP de Bandiagara d'où ils ont été affectés à celui de Douentza.

Les autres participants à cet entretien n'ont aucune expérience en enseignement des langues nationales. Josué Saye (Lycée Public de Douentza), un ami du lycée et qui enseigne le russe et la langue nationale dɔgɔsɔ au lycée public de Douentza, a aussi été interviewé.

Tableau 9. Parents d'élèves interviewés

Interviewés	**Qualité**	**Langues**	**Durée**
Almamy Guindo	Imam de la mosquée de Sokoura et professeur d'arabe à la médersa du village	dɔgɔsɔ	02'11
Abdina Guindo	Parent d'élèves et enseignant	français	7'22''
Abdramane Poudiougo	Parent d'élèves et promoteur d'école Bandiagara	français	notes
Soumaila Togo	Parent d'élèves/enseignant à Koro	français	notes
Jeunes locuteurs du mombo-ampari	Jeunes gens vivant à Bamako	bamanankan	07'02''

A Koro, deux enseignants ont été interviewés. Il s'agit d'Oumou Cissé, qui a servi à l'école fondamentale de Birga-Peulh et reconvertie depuis en assistante de direction au CAP de Koro et d'Allaye Diallo, retraité et ancien directeur de l'école fondamentale de Birga-Peulh.

A Bandiagara également, deux enseignants ont pris part à l'enquête : Andja Garango, enseignant puis directeur d'école à Alpha Aly Seck B de Bandiagara (seule école de la ville de Bandiagara qui appliquait la PC puis le Curriculum) et André Kodio, directeur de l'école fondamentale de Doucombo, 1er cycle. Son école a exclusivement ouvert en langue nationale dɔgɔsɔ.

Quelques parents d'élèves ont aussi accepté de se prêter à l'exercice. Il s'agit de Soumaila Togo (Koro), Abdina Guindo (Bankass), Almamy Guindo (Sokoura-Bankass) et Abdramane Poudiougo (Bandiagara).

Quatre apprenants dont une petite fille de langue tamasheq (Touarègue) apprenant fulfulde (8 ans, 2èannée de l'école A), une petite fille de langue peul apprenant le bamanankan (7 ans, 2èannée de l'école B), un petit garçon de langue dogon apprenant le bamanankan et un garçon songhoy originaire de Hombori et âgé de 17 ans (11èannée lycée public de Douentza), ayant choisi le bamanankan en option.

Dans chaque école visitée et Centre d'Animation Pédagogique, des entretiens semi-directifs ou avec plusieurs personnes ont été enregistrés avec des enseignants dont des directeurs d'école, des conseillers pédagogiques en charge de l'enseignement bilingue et/ou des directeurs de CAP. Les enseignants chargés du curriculum constituent la part la plus importante de cette population.

2.2.1.1. Convention ou norme de transcription

Parlant de la nécessité de codifier une norme en matière de transcription, Blanche-Benveniste (2000 : 24) postule qu' *« on ne peut pas étudier l'oral par l'oral, en se fiant à la mémoire qu'on en garde. On ne peut pas, sans le secours de la représentation visuelle, parcourir l'oral en tous sens et en comparer les morceaux. »*

En effet, dans un souci de rigueur scientifique, qui implique aussi une homogénéisation des pratiques de transcription de l'oral et de notations, de plus en plus d'institutions de recherche établissent des normes ou conventions qui leur sont propres, plus ou moins standard. Le degré de complexité des conventions de transcription varie d'une institution à une autre et d'une discipline à une autre.

La problématique de recherche énoncée et poursuivie et les objectifs recherchés par l'analyse peuvent aussi influer sur le choix d'une norme. Par exemple, la transcription d'une interaction didactique où les *interactants* sont appelés à des tours de parole, l'analyse ne pourra se passer des aspects paralinguistiques qui induisent l'acte de parler. Il n'existe donc pas de norme universelle en la matière. Ce que traduit bien le fameux dicton : *« dis-moi pourquoi tu transcris, je te dirai comment le faire »*, de Maurer (1995 : 158), soulignant ainsi la relativité de la pratique.

> « La fidélité absolue étant de l'ordre de l'improbable, il convient d'adopter une position pratique et de se contenter d'une fidélité relative, conçue non plus par rapport au document de départ, à l'amont de la recherche, mais en tenant compte de la nature des faits recherchés, de l'aval en quelque sorte ; selon les

objectifs poursuivis, l'accent en termes de fidélité devra être mis sur telle ou telle composante de la communication, plus ou moins importantes selon les cas. » (idem).

Mais, l'objectif est de parvenir à des solutions consensuelles par domaine de connaissance. Ainsi, Maurer (1999 : 165-166) suggère que :

«[…] dans chaque grand domaine de la recherche sociolinguistique, un accord soit trouvé sur un certain nombre de conventions communes de manière à ce que si chacun continue à prendre en compte des faits particuliers les mêmes conventions soient utilisés par des chercheurs ayant des objectifs communs pour transcrire les mêmes phénomènes. »

Le passage de l'oral à l'écrit implique en effet de prendre en compte un certain nombre de paramètres comme le changement de registre, de ton et de débit et d'accent dans la chaîne parlée et qui ont tous leur place dans la grille d'analyse des pratiques sociolangagières.

Pour Rioufreyt (2016), trois soucis majeurs permettent de justifier l'adoption de conventions de transcription : la **fidélité** (relative) aux propos tenus par l'interlocuteur, la **compréhension** pour le lecteur et pour l'analyste et le respect pour **l'interviewé.** La transcription n'est aucunement synonyme d'analyse, qui constituera une des étapes de l'exploitation des données.

Selon Mondada (2000: 1-2) :

« La transcription exploite les ressources de l'écrit pour produire une intelligibilité de l'oral fondée sur des opérations de filtrage des « bruits » ou d'autres aspects jugés non significatifs, de discrétisation du continuum sonore, d'homogénéisation dans le cadre de conventions systématiques. »

Le laboratoire ICAR de l'Université de Lyon 2 Lumière suggère d'utiliser pour les transcriptions *« la police* ***Courier taille 10****, parce que tous les caractères y ont la même largeur.* ***Toutes les productions verbales sont transcrites en minuscule*** *; les majuscules sont réservées pour la notation des saillances perceptuelles. »* (Convention ICOR , 2013).

La norme de transcription adoptée pour les corpus oraux enregistrés dans le cadre de ce travail est élaborée par le laboratoire DIPRALANG de l'Université de Montpellier 3. J'y intègre des aspects présents dans la convention ICAR. Elle est utilisée par (Maurer, 1993c; 1999; Boyer, 2016). Il s'agit d'une forme simplifiée de transcription et elle traite des notations orthographiques, graphiques, des syllabes incompréhensibles, des pauses, des intonations et des aspects non-verbaux (gestuelle, rires…) :

- **X, XX , XXX:** mot ou groupe de mots (plus ou moins long) non compris par le transcripteur;
- **syllabe** ou mot en majuscules (ex: "…je me suis sentie AGRESSEE…") : insistance, détachement
- **/, //, ///** : pause plus ou moins longue ;
- **? :intonation** interrogative ;
- [**rire**], [**ton irrité**]… : commentaire/information du transcripteur

concernant un fait, un comportement **non-verbal;**

- **Les guillemets** sont utilisés pour signaler le discours rapporté.

La transcription comporte des limites et est un exercice très contraignant pouvant prendre plusieurs heures de travail. Le transcripteur, de préférence l'interviewer lui-même, peut être confronté à des enregistrements de qualité défectueuse due à des bruits lors de l'enregistrement ou des enregistrements interrompus par inattention ou par inadvertance[122] (comme ici l'entretien avec le Denis Dougnon) et qu'il peut être amené à opérer le difficile choix d'éliminer l'audio ou de se contenter que de ce qui peut en être sauvé. Le rôle du transcripteur n'est nullement d'être fidèle puisque la *« fidélité est une mission impossible. »* (Maurer, 1999).

De plus en plus, avec le développement des nouvelles technologies, des logiciels de traitement de données qualitatives s'intéressent à la transcription de corpus oraux. Ils sont souvent libres d'accès mais ne sont pas plus efficaces qu'une transcription faite mot par mot par le transcripteur.

2.2.2. Les données d'observation de classe

Les recherches sur l'observation des réalités didactiques en classe de langues sont relativement récentes. A l'origine, l'observation était une pratique propre à l'éthologie, à l'observation du comportement animal (Dessus, 2007: 104), elle désigne *« tout recueil de données établi à partir de la description du comportement spontané des animaux dans leur milieu naturel. »*

Dans le domaine anglo-saxon, Allwright (1988) et Van Lier (1988), s'y sont intéressés pour améliorer les pratiques des enseignants et les conditions d'apprentissage des apprenants pris comme des acteurs sociaux (CECR, 2001)

Il s'agit, au moyen d'une grille d'observation de classe préalablement élaborée, d'*« de décrire et d'analyser l'action pédagogique afin de la réguler par rapport à des objectifs (objectifs généraux de formation de l'enfant, objectifs méthodologiques, objectifs conceptuels) que nous avons définis pour la formation scientifique.* » (Coulibaly et Deman, 1978 :149).

Selon De Ketele (1987 cité par Dessus, 2007: 104-5) :

> « Une grille d'observation est un système d'observation : systématique, attributive, *allospective* [pour observer les autres], visant à recueillir des faits et non des représentations, menée par un ou plu- sieurs observateurs indépendants et dans laquelle les procédures de sélection, de provocation, d'enregistrement et de codage des « attributs » à observer sont déterminées le plus rigoureusement possible. »

[122] Je suggère d'utiliser en plus du dictaphone classique l'enregistreur du téléphone portable pour ne pas être confronté à un tel malaise.

Les observations de classe concernent, dans ce travail, des classes de 4 écoles (Douentza A et B, Endé-Ouo et Koro) sur un total de 8 écoles visitées. Ces écoles sont présentées dans la section suivante.

Les conventions de transcriptions adoptées pour les entretiens semi-directifs ne s'appliquent pas aux données issue de l'observation de classe où, l'intervention d'acteurs multiples, au sens de polyphonie discursive (Jaubert & Lhoste, 2020; Gjerstad, 2011), rend le traitement difficile, exigeant du chercheur davantage *« de temps, de déplacement, et un appareillage électronique sophistiqué. »* (Guikas, Morin, et Bigras, 2016: 172)

2.2.2.1. Du choix de la période d'observation des classes

A la différence des entretiens, qui peuvent se faire à n'importe quelle période de l'année, l'observation de classe est soumise à un certain nombre de conditions. L'observation doit se dérouler pendant l'année scolaire et obéit à une période où médiane de l'année scolaire, située généralement au second trimestre de l'année (entre début janvier à fin mars) et le matin, de préférence, pour pouvoir faire des enregistrements qui durent parfois jusqu'à trois heures selon la matière.

A défaut d'avoir pu effectuer l'observation entre février et mars (comme à Koro et à Endé), le mois d'avril, premier mois du troisième trimestre convient mieux (comme à Douentza). Le choix de cette période de l'année s'explique par le fait qu'enseignants et apprenants sont assez familiers et complices pour permettre qu'une observation par un « intrus » puisse se dérouler sans trop affecter la qualité des interactions et surtout, cela permet d'observer la progression réelle des apprenants et l'avancement des programmes.

Le respect de ces critères, aussi banal qu'il puisse paraître, n'est pas si évident que cela en contexte malien, où les débrayages durant l'année scolaire sont très fréquents : mouvements syndicaux enseignants, grèves d'élèves et d'étudiants et l'insécurité qui empêche l'accès au domaine scolaire voire la fermeture entraînant les abandons de postes chez des enseignants vers les grandes villes. Une autre possibilité, qui ne m'a pas affecté directement, ce sont les cas de fermeture des classes pour raisons sanitaires évidentes comme durant l'année scolaire 2019-2020, perturbée à travers le monde par la pandémie de la COVID-19.

Si la période et le moment d'observation peuvent varier, il faut veiller à ce que les observations effectuées dès le premier contact ne soient pas enregistrées pour ne pas biaiser les résultats de l'observation. Il faudra pour cela convenir d'une plage horaire avec l'enseignant et s'adapter à ses horaires et tenir compte de sa disponibilité (Guikas, Morin, et Bigras, 2016: 168).

L'observateur ne choisit pas non plus le module à observer. Il s'agit, de façon implicite, de lui montrer qu'il est le maître des lieux, celui qui décide et qui contrôle.

Il peut ainsi arriver que pour tester la patience du chercheur, ce dernier annule le rendez-vous convenu avec lui ou de s'absenter sans prévenir. Il faut s'y prêter.

Cette liberté de décision (ou stratégie d'évitement de l'étranger) lui donne le temps de mieux se préparer psychologiquement pour « affronter » l'observateur qui est généralement vu, au premier abordage comme un « inspecteur » venu superviser et évaluer la qualité de ses enseignements. Une négociation préalable avec les directeurs d'école voire des agents de l'Académie, permettent d'identifier l'enseignant et la classe à même d'offrir des conditions idoines d'observation. Il y va de la réputation de l'établissement aussi.

3. Présentation et critères de choix des écoles enquêtées

Les observations de classe m'ont conduit, en trois courts séjours, allant d'une à deux semaines, entre avril 2016 et mai 2018, dans huit écoles de quatre des huit Centres d'Animation Pédagogique (CAP) de l'Académie de Douentza fading qui couvre l'ensemble du Pays dogon. Il s'agit des écoles primaires fondamentales (1er cycle) Siaka Dama « A » (Koro II), Birga-Peulh et Bondo (CAP de Koro), de Douentza 1er cycle A et B (CAP de Douentza), Alpha Aly Seck 1er C du 7è Quartier de Bandiagara et de l'école fondamentale de Doucombo (CAP de Bandiagara) et des deux écoles primaires de Endé (CAP de Bankass).

Leur choix est motivé entre autres critères par leur représentativité (chaque cercle du Pays dogon est pris en compte dans le choix), leur accessibilité, car situées soit en zones urbaines (Koro, Douentza, Bandiagara et Bankass) soit dans des zones qui me sont familières (Endé et Birga-Peulh) mais aussi parce que l'essentiel des écoles à curriculum des zones rurales, notamment des CAP de Douentza (Douentza), de Dioungani, Madougou, Dinangourou (cercle de Koro) et de Sokoura (cercle de Bankass) ont fermé ou cessé de l'appliquer durant la période d'observation pour raison d'insécurité occasionnant parfois les déplacements d'enseignants vers les centres urbains, plus sûrs.

Les données d'observations obtenues dans les quatre écoles permettent également d'extrapoler sur l'ensemble des écoles puisque, les langues retenues dans l'Académie sont ainsi prises en compte, en plus du français ; le principal médium de l'enseignement dans les écoles où l'approche curriculaire par compétences n'est pas présente.

Les autorités nationales chargées de délivrer l'autorisation d'aller enquêter sur un terrain « en situation de violence » (Bouju, 2015) déconseillent également fortement les zones rurales. C'est par exemple le cas des écoles à curriculum en langues dɔgɔsɔ et fulfulde, situées dans les

zones montagneuses, difficilement accessibles, du cercle de Douentza et des écoles en langue bamanankan du CAP de Sokoura en milieu dafing, à la lisière de la frontière burkinabè.

En plus des écoles à curriculum, qui constituent les cibles prioritaires de l'étude, deux écoles où le curriculum n'a jamais été appliqué ont été retenues afin de comparer les méthodes d'enseignement utilisées par les enseignants des deux types de programmes que sont les écoles de type classique qui pratiquent de la submersion linguistique ou d'assimilation linguistique (Maurer, 2007: 126) et les écoles de types bilingues dites à curriculum. Ce choix est aussi motivé par le fait que ces deux écoles sont situées dans une aire dialectale où le standard du dɔgɔsɔ n'est pas couramment utilisé.

Le constat est qu'aujourd'hui, deux ans après le début de mon travail de terrain, la généralisation de l'enseignement bilingue a été stoppée à la demande du Ministère de l'Education Nationale.

Un autre critère est aussi de prendre en compte les langues nationales en présence. L'Académie de Douentza, conformément aux textes qui régissent l'introduction de l'enseignement bilingue, a retenu trois des treize langues nationales du Mali présentes dans son ressort territorial : le dɔgɔsɔ, le fulfulde et le bamanankan.

Tableau 10. Récapitulatif des écoles où enquêtées

Ecoles	CAP	Sites	Statut	Création	Progr	Langues/ Dialectes	Médium
Siaka Dama	Koro	Koro	Public	01/10/1948	Curr	Jamsay,moore, koromfe,	dɔgɔsɔ
Birga-Peulh 1er C	Koro	Birga-Peulh	Public	01/10/2000	Curr	Fulfulde/Togo kan	fulfulde
Douentza 1er C A	Douentza	Douentza	Public	01/10/1968	Curr	Fulfulde/bamanankan/jamsay/songhay	fulfulde
Douentza 1er C B	Douentza	Douentza	Public	12/10/1963	Curr	Fulfulde/bamanankan/jamsa/songhay	bamanan
Alpha Aly Seck 1	Bandia	Bandiagara	Public	01/10/1977	Curr	Donno sɔ/teŋu kan/ulfulde	dɔgɔsɔ
Doucombo 1er C	Bandia	Doucombo	Public	01/10/2000	Curr	Teŋu kan	dɔgɔsɔ
Endé 1er C	Bankas	Endé	Public	01/10/1977	Classi	Teŋu kan	français
Endé-Ouo 1er C	Bankas	Endé	Public	01/10/2011	Classi	Teŋu kan	français

3.1. Le groupe scolaire Siaka Dama de Koro II

Créé en 1948, l'école Siaka Dama est l'un des deux principaux groupes scolaires de la ville de Koro, ville située à moins 100 kilomètres de la frontière avec le Burkina Faso. Situé dans le quartier de Koro II, le groupe scolaire Siaka Dama compte quatre premiers cycles de six classes chacun et autant de seconds cycles de trois classes chacun. Le curriculum bilingue y était appliqué jusqu'à la directive du gouvernement signifiant la réintroduction de la méthode syllabique au début de l'année scolaire 2017-2018.

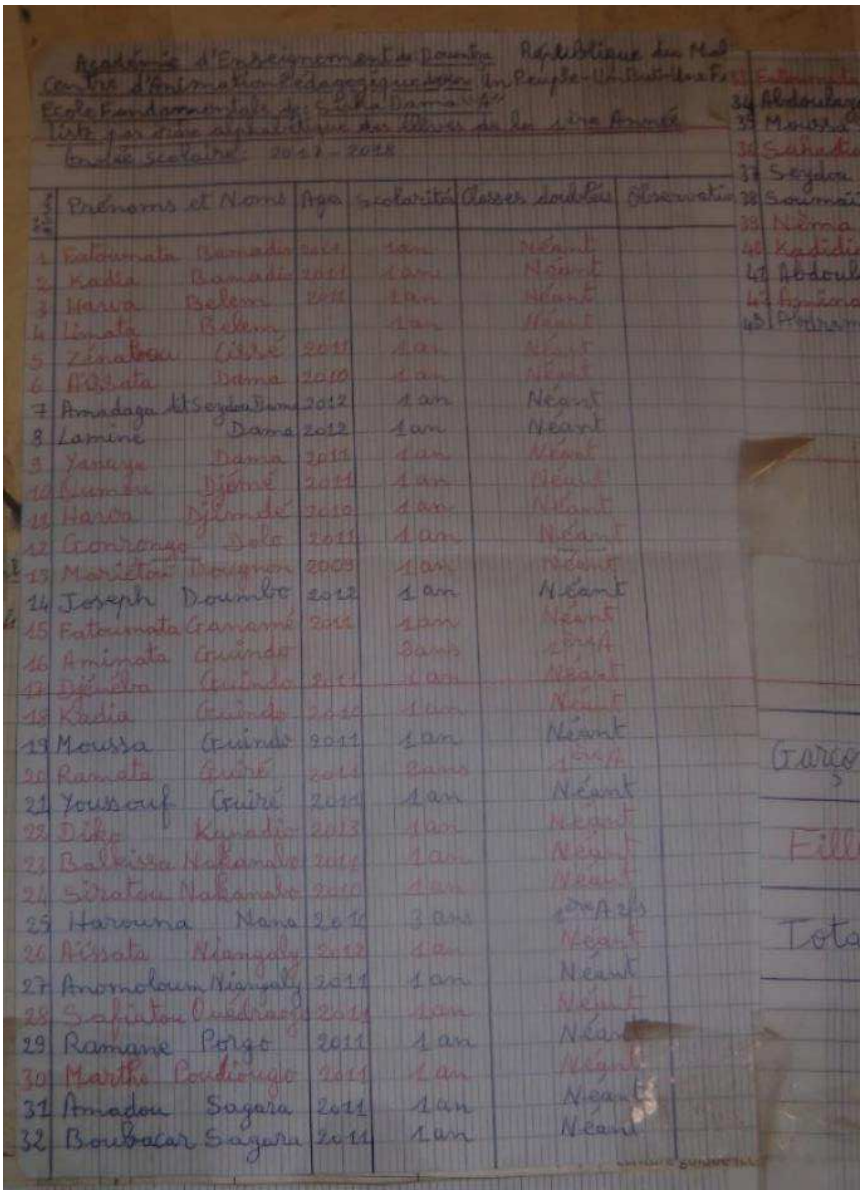
Les apprenants viennent de familles moyennes ou démunies ou des familles nouvellement établies dans la ville de Koro. Ils mènent de petites activités comme l'agriculture, le petit commerce et des travaux manuels peu rémunérés. Ces parents d'élèves se recrutent dans les deux extrêmes : soit ils ont le souci de la préservation de leur héritage linguistique, soit ce sont des parents plus préoccupés à joindre les deux bouts et qui, de ce fait, n'ont pas l'école en priorité.

Comme on le verra sur la liste de présence de l'une des classes que nous avons observées, au cours d'une leçon de lecture dirigée par une institutrice, les noms de famille des enfants en disent beaucoup sur leurs origines modestes et diverses : ils sont majoritairement Dogon (ou sont locuteurs du guru kan, variante dialectale proche du jamsay de la ville de Koro). Aux côtés des locuteurs du dɔgɔsɔ, que la majorité des enfants parlent même s'ils ne sont pas tous Dogon, on remarque une petite colonie d'apprenants issus de la communauté Kouroumba ou Tellem (Ganamé), originaires de la Commune de Yoro ou de celle de Dinangourou, dans le Domno, situé au sud-est de Koro, à la frontière burkinabè.

Ces enfants sont majoritairement polyglottes et comprennent en plus de leur langue maternelle, le dɔgɔsɔ de Koro. Des enfants issus de la communauté mossi (Bellem, Porgo, Nana, Nakanabo, Kanadio, Ouédraogo, Sawadogo…), et quelques rares cas d'enfants peul (Cissé[123]).

[123] Cissé est un patronyme « passe-partout », commun à plusieurs ethnies dont les plus emblématiques sont Peulh, Soninké, Malinké, Songhoy. Ce sont généralement des personnes issues de familles d'érudits musulmans (maraboutiques).

Image 13. Liste nominative des élèves la 1ère année de l'Ecole Siaka Dama A observée à Koro



N°	Prénoms et Noms	Age	Scolarité	Classes doublées	Observation
1	Fatoumata Bamadio	2011	1an	Néant	
2	Kadia Bamadio	2011	1an	Néant	
3	Hawa Belem	2011	1an	Néant	
4	Linata Belem		1an	Néant	
5	Zénabou Cissé	2011	1an	Néant	
6	Assita Dama	2010	1an	Néant	
7	Amadaga Dama	2012	1an	Néant	
8	Lamine Dama	2012	1an	Néant	
9	Yaouga Dama	2010	1an	Néant	
10	Cumba Djémé	2011	1an	Néant	
11	Harca Djémé	2010	1an	Néant	
12	Gonzague Dolo	2011	1an	Néant	
13	Moriétar Dougnon	2009	1an	Néant	
14	Joseph Doumbo	2012	1an	Néant	
15	Fatoumata Garnamé	2012	1an	Néant	
16	Aminata Guindo		2ans	2ème A	
17	Djénéba Guindo	2011	1an	Néant	
18	Kadia Guindo	2010	1an	Néant	
19	Moussa Guindo	2011	1an	Néant	
20	Ramata Guiré	2011	2ans	1ère A	
21	Youssouf Guiré	2010	1an	Néant	
22	Diéké Kanadio	2013	1an	Néant	
23	Balkissa Nakamaka	2012	1an	Néant	
24	Sibiraba Nakamaka	2010	1an	Néant	
25	Harouna Nana	2011	3ans	2ème A 2fois	
26	Aïssata Niangaly	2009	1an	Néant	
27	Amonoloun Niangaly	2011	1an	Néant	
28	Salfatou Ouédraogo	2011	1an	Néant	
29	Ramane Porgo	2011	1an	Néant	
30	Martha Pouliongo	2011	1an	Néant	
31	Amadou Sagara	2011	1an	Néant	
32	Boubacar Sagara	2011	1an	Néant	

Les enseignants sont salariés du gouvernement ou des collectivités territoriales et sont essentiellement issus des écoles de formation des maîtres. Les effectifs sont très relativement élevés, environ 50[124] apprenants par salle de classe.

A Siaka Dama, j'ai effectué deux séances d'observation de classe. L'une dans une classe de français, Cathérine Guindo en 5è année (cours de conjugaison) et l'autre dans une classe à curriculum bilingue, la 1ère année (cours de lecture en dɔgɔsɔ). Le cours de lecture en dɔgɔsɔ, assurée par une Mme Amaga Dara, institutrice locutrice du tɔrɔsɔ, est partiellement filmé et des photographies sont réalisées.

[124] Dans les classes de type classique, le nombre est encore beaucoup plus élevé. Le nombre d'élèves dans les écoles s'explique par la réticence des parents à envoyer leurs enfants dans des écoles à curriculum qui sont finalement vues comme des écoles de la seconde chance s'adressant aux enfants de pauvres.

A Koro, en plus de l'école publique Siaka Dama, quatre autres écoles publiques existent que sont Diougoudié Dolo (créée en 1943), Guru Anaye (1999), Djibril Barry (1995), Bamoye Maiga (2011).

3.1.1. Ecole fondamentale publique de Birga-Peulh

L'école de Birga-Peulh (CAP de Koro) a ouvert ses portes en octobre 2000. Située dans le village de Birga-Peulh, l'école est pionnière en matière d'enseignement bilingue puisqu'ayant exclusivement démarré en langue nationale fulfulde (programme de pédagogie convergente) avant de devenir une école publique et de basculer dans le programme mixte. La crise sécuritaire qui secoue le Pays dogon depuis le printemps 2015, a fini par avoir raison de cette école qui a dû fermer comme la plupart des écoles de l'Académie.

Je n'ai pu rencontrer les apprenants mais ai pu avoir un entretien avec deux enseignants qui y intervenaient. Il s'agit de Mme Oumou Cissé, secrétaire de direction de formation, qui a débuté dans cette école et qui, après plus d'une dizaine d'années passées dans l'enseignement dont sept ans comme enseignante de fulfulde, est redevenue assistante de direction au CAP de Koro et son successeur, M. Allaye Diallo a été le directeur de l'école de Birga-Peulh de 2008 à 2013, est admis à faire valoir ses droits à la retraite et désormais établi à Koro après avoir passé cinq ans à Birga-Peulh. Les apprenants d'ici viennent de Birga-Peulh et sont locuteurs du fulfulde.

3.1.2. Petite anecdote concernant ce petit village d'environ 800 personnes.

Birga-Peulh, ainsi appelé, était en réalité un des deux quartiers du village de Birga, constitué d'une entité dogon et d'une autre peul. Les deux quartiers sont distants l'un de l'autre d'un kilomètre environ, à 5 kilomètres de Pel, chef-lieu de la Commune de Pel et de la « Route du Poisson », qui mène à Ouahigouya (Burkina-Faso) en passant par Koro. En 1996, à la création des Communes rurales au Mali, alors qu'ils relevaient tous de l'arrondissement de Toroli, situé à 20 kilomètres, les villages géographiquement proches de Pel ont été rattachés à la nouvelle Commune rurale de Pel-Maoudé.

Pour des raisons diverses, Birga-Peulh, bien qu'entouré par des villages relevant de la Commune de Pel, a demandé à rester rattaché à Toroli, devenu chef-lieu de la Commune de Dougouténé I.

3.2. Ecole Fondamentale Alpha Aly Seck de Bandiagara :

Créé en 1977, le groupe scolaire Alpha Aly Seck est l'un des deux principaux groupes scolaires étatiques de la ville de Bandiagara après l'école Mamadou Tolo, créée en 1906 et qui constitue avec l'école de Sangha (1909) les deux plus anciennes écoles du Pays dogon.

Au sein du groupe scolaire, l'école Alpha Aly Seck « B », alors dirigée par Belco Guindo et l'école Alpha Aly Seck est une école pionnière en matière d'enseignement bi-plurilingue avec l'introduction de la pédagogie convergente dès l'année scolaire 1997-1998.

Alain Menigoz (2001) et Hamidou Naparé (2010) y ont mené des enquêtes entre 1999 et 2010 sur la problématique de l'enseignement bilingue dans le plateau du Pays dogon (couvrant essentiellement les écoles du CAP de Bandiagara).

Située dans une ville multilingue où le fulfulde est la principale langue de communication de tous les jours, l'école est située au 7è Quartier de Bandiagara, entourée des villages dogon de l'aire donno sɔ et teŋu kan des Communes rurales de Doumcombo et de Dandoli.

Comme le soulignait déjà Hamidou Naparé (2010 : 128-129), l'école Alpha Aly Seck, comme la plupart des écoles du CAP de Bandiagara, connaît des difficultés de poursuite de la mise en œuvre du curriculum bilingue.

L'engouement des débuts (1997-2002) lors du passage de Menigoz (2001) a cédé la place à un rejet de la part des parents qui se sont sentis trahis par le peu d'intérêt qu'accordent les *« riches et lettrés »*[125]à l'enseignement bilingue. Les parents ont des représentations négatives des écoles à curriculum qui sont même parodiées par les apprenants des classes de programmes classiques. *« On nous appelait les écoles de « ti, lɛy », c'est-à-dire, un, deux, en dɔgɔsɔ*[126]*. »*, se souvient l'actuel Directeur de l'Ecole, Andja Garango.

3.3. Ecole fondamentale publique de Doucombo :

L'une des plus jeunes écoles du CAP de Bandiagara, l'école fondamentale de Doucombo est née dans la mouvance de la Pédagogie Convergente, en ayant ouvert ses portes en 2000.

> « Nous étions 63 élèves à la rentrée en 2000. Je ne me rappelle pas quand même le nombre qui a franchi le Certificat d'études Primaires. Puisque le recrutement était biennal, c'est-à-dire en ce temps on faisait sous forme de recrutement/ parce qu'il n'y avait que trois salles de classe et cela se faisait tous les deux ans. Les premiers enseignants de l'école étaient Mamadou Saye, dont l'école porte le nom (2000), Sény Ouoleguem (2003) et Kadia Tapily (2005). Les premiers élèves ont fait le CP en 2006. » (Témoignage d'un ancien élève de l'école qui suit fait un master en sciences du langage après une licence en russe).

Chef-lieu de la Commune rurale du même nom, le village de Doucombo est situé à seulement 5 km de la Commune urbaine de Bandiagara. Les élèves du village de Doucombo et alentours constituaient auparavant le contingent le plus important des non-résidents de la ville de Bandiagara et les plus nombreux dans les classes à curriculum. Bien que la langue de

[125] Entretien avec Andja Garango, actuel directeur de l'école, qui n'applique plus le curriculum.
[126] Refrain dit par les élèves pendant les heures d'Education Physique et Sportive (EPS).

Doucombo soit le teŋu kan, dialecte de la plaine, le médium de l'enseignement à Doucombo, dès les débuts, était exclusivement le tɔrɔsɔ (dogon).

Conséquence immédiate de la création de l'école de Doucombo, l'école Alpha Aly Seck ''B''de Bandiagara, où le curriculum en dɔgɔsɔ avait débuté trois ans plus tôt, se vide de ses élèves.

Son directeur, André Kodio, originaire d'Iréli, dans la Commune de Sangha et locuteur par excellence du tɔrɔsɔ, dresse un constat amer. L'engouement a baissé et les parents préfèrent scolariser leurs enfants à Bandiagara, dans les écoles classiques. Les élèves, qui commencent leur scolarité en dɔgɔsɔ, franchissent difficilement l'étape de la 7è année du fondamental qu'il faut continuer dans les différents seconds cycles (collèges) de la ville de Bandiagara (Alpha Aly Seck, l'Ecole de la Mission Catholique et le groupe scolaire Mamadou Tolo).

Pratiquant le modèle d'enseignement bilingue de transition de sortie tardive (Maurer, 2007; Lezouret et Chatry-Komarek, 2007; Ouane et Glanz, 2011), soit six ans de pratique, les élèves le de Doucombo ont un niveau qui serait plus bas que la moyenne en orthographe et en expression orale (français), comparativement à leurs camarades des écoles classiques. Le fait que les cours sont donnés en français, et exclusivement dictés, est aussi en cause.

La transition est donc mal gérée, selon le directeur de l'école. A propos de l'avenir de ces apprenants des écoles à curriculum, un constat général se dégage partout où je me suis rendu : le contraste entre les très bons résultats des apprenants au primaire et les difficultés qu'ils ont au second cycle à suivre les cours au même rythme que leurs camarades ayant été exclusivement scolarisés en langue française.

A Birga-Peulh, par exemple, l'ancien directeur Allaye Diallo révèle que sur les 26 élèves qu'il a accompagnés jusqu'à la fin du primaire, seuls deux ont réussi à tirer leur épingle du jeu au système classique. L'un était inscrit au lycée général et l'autre à l'école professionnelle, en secrétariat de direction.

Aussi, certains parents, soucieux de voir leurs enfants aller plus loin que le collège, font le chemin inverse en allant inscrire leurs enfants à Bandiagara, dans des écoles à programmes classiques. Une autre conséquence : les habitants (essentiellement nomades) du hameau peul d'Ouro-Gondo, situé à quelques centaines de mètres de Doucombo et à environ 6 km de la ville de Bandiagara, ont demandé et obtenu de l'Etat qu'il ouvre une école où leurs enfants ne seront pas obligés de « s'assimiler » en apprenant le dɔgɔsɔ dès leur tendre enfance.

L'école compte aujourd'hui trois classes et les cours y sont dispensés par une enseignante-directrice pendant environ 6 mois sur les 9 mois que doit réglementairement durer l'année scolaire.

L'école fondamentale de Diombolo, située dans la Commune de Doucombo, à cinq kilomètres au sud de Bandiagara, était avec celle de Doucombo, les seules écoles à continuer à appliquer le programme bilingue en 2017 sur 29 écoles à pédagogie convergente que comptait le CAP de Bandiagara où langue dogon est la seule retenue.

3.4. Ecoles fondamentales A et B du groupe scolaire Modibo Bamani de Douentza

Les écoles fondamentales A et B du groupe scolaire Modibo Bamani Douentza sont deux des quatre premiers cycles (les deux autres écoles primaires du groupe étant E et G) qui constituent ce groupe scolaire public, avec en plus deux second cycles (1 et 3). Créées respectivement en octobre 1968 et octobre 1963, elles accueillent des enfants de parents d'origines diverses, à l'instar de la population de la ville de Douentza, où toutes les communautés comprennent le fulfulde.

Située à équidistance de Ségou, deuxième plus grande ville du Mali située en pays bambara et de Gao, principale ville du nord du Mali, et ancienne capitale de l'Empire songhoy, Douentza est une ville-carrefour. Chef-lieu du cercle du même nom, la ville abrite le seul CAP du cercle le plus vaste de la région de Mopti. Douentza, en tant que cercle, fait frontière avec la région de Tombouctou à travers les cercles de Gourma-Rharous et de Niafunké (Songhoy et Touaregs) au nord et à l'ouest et à l'est avec le Sahel du Burkina Faso.

La mixité de la ville, son multilinguisme donc, s'explique par la diversité ethnique des populations du cercle où Peulh, Dogon (locuteurs du jamsay et du tɔmmɔ sɔ), Songhoy (Hombori, l'un des principaux hauts lieux de l'Empire Songhoy et plus haut sommet du Mali, est situé dans le cercle de Douentza), Bambara, Touaregs et Mossi vivaient en relative symbiose jusqu'au déclenchement de la crise de 2012 au Mali.

Les écoles A et B de Douentza abritent les classes à curriculum respectivement fulfulde et bamanankan. Le modèle d'enseignement bilingue adopté est celui dit de sortie précoce de transition, avec une adaptation locale, soit deux ans au lieu de trois pour ce genre de modèle en raison du manque de ressources humaines formées à cet effet. Dans chacune des deux écoles, deux institutrices sont officiellement affectées, diplômées des écoles de formation des maîtres mais n'ayant jamais, au cours de leur formation initiale, suivi des cours d'initiation à la didactique des langues nationales et du bi-plurilinguisme.

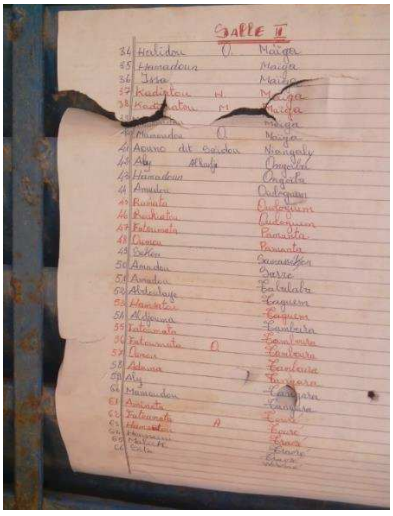
A l'école A, dirigée par M. Belco Cissé, le fulfulde est médium de l'enseignement de la 1ère année à la 2ème année. Les deux institutrices étaient présentes à mon passage. J'ai pu y filmer quelques minutes de cours en fulfulde assuré par Mme Aïssatou Ouologuem et un autre avec Mme Binta Barry en séance de lecture. Mme Barry, depuis la fin du curriculum, a été déchargée. Elle est désormais chargée de dossiers à la direction de l'école A de Douentza.

Image 14. Petite fille parlant fulfulde et petit garçon parlant dɔgɔsɔ inscrits en classe de bamanankan.



Les élèves viennent, comme l'indique la liste de présence, de toutes les composantes de la population avec un grand nombre d'enfants dogon (Ongoiba, Taguem, Niangaly, Samassékou[127], Tabalaba…), peul (Tamboura, essentiellement Rimaïbé et Sarré, de caste peul), songhoy (Maiga et Touré), bambara (Tangara et Traoré[128]), bozo (Pamanta) et même d'une élève issue de la communauté touarègue.

Image 15. Liste nominative des élèves d'une classe observée à Douentza



NB : les noms des filles sont en rouge

[127]Samassékou est un patronyme de forgerons que l'on retrouve en milieu dogon et bozo (essentiellement du cercle de Mopti). Il en est de même pour les patronymes Minta.

[128] Traoré peut, selon les régions, appartenir à la communauté bambara mais aussi songhoy (Tombouctou), peul (Djenné), dogon (Bandiagara), ou sénoufo (Sikasso).

Quant à l'école B, la plus ancienne de la ville, dirigée par Sambo Morba, avec qui aussi je me suis entretenu de même qu'avec la seule institutrice présente, elle applique le curriculum en bamanankan.

La plupart des enfants qui suivent les enseignements en bamanankan appartiennent à des familles à revenus moyens récemment établis dans la ville de Douentza ou des enfants de fonctionnaires venus du sud du pays, généralement assimilés aux Mandings. Quelques rares enfants de familles autochtones y sont inscrits. Le directeur déplore l'absence de ressources humaines formées et de matériels didactiques adéquats. Dans ses bureaux, il me montre des cartons remplis de livres de lecture en fulfulde pour ses classes de bamanankan. Il est exaspéré mais craint de s'exposer en exprimant sa colère.

Désormais affecté à l'Académie d'Enseignement de Douentza, chargé de l'enseignement fondamental, Sambo Morba espère pouvoir contribuer à améliorer les conditions de travail des enseignants de langues nationales, considérés comme les moins instruits des écoles.

Pour des raisons de sécurité, je n'ai donc pu me rendre dans des villages abritant les écoles à curriculum dɔgɔsɔ du CAP de Douentza.

Les livres de lecture expédiés par la Direction Nationale de la Pédagogie à l'Académie de Douentza n'ont pas tenu compte du choix des écoles d'introduire le bamanankan. A Bankass, à Koro et à Bandiagara, l'Etat a pu faire parvenir des manuels de dɔgɔsɔ et de fulfulde mais a estimé que le bamanankan n'est pas une langue de la zone de couverture de l'Académie de Douentza bien qu'officiellement, chaque académie est libre de choisir jusqu'à trois langues pour ses écoles. Un contraste entre le discours institutionnel et les réalités du terrain.

Image 16. Photo dans la cour du groupe scolaire de Douentza renseignant sur certains partenaires de l'école malienne



La ville de Douentza compte, en plus du groupe scolaire Modibo Bamani, deux autres groupes scolaires publics. Il s'agit du groupe scolaire Fatoumata Nialibouly, constitué des premier et second cycles C et le groupe scolaire Mamadou Samaké qui est composé de deux premiers cycles (D et F) et d'un second cycle (2). Ces écoles n'ont jamais adopté le curriculum bilingue.

3.5. Ecoles fondamentales de Endé et de Endé-Ouo

Créées respectivement en 1977 et 2011, les deux écoles sont situées dans le village de Endé, à 12 kilomètres de la ville de Bankass, dans la falaise de Bandiagara. Un des célèbres sites du tourisme en Pays dogon après Sangha, le choix de Endé, en réalité de l'école de Endé-Ouo[129], est motivé par deux raisons. Le choix délibéré des parents d'élèves du secteur, qui compte huit villages, de ne pas accepter l'introduction du dɔgɔsɔ (tɔrɔsɔ) dans leur aire géographique où les langues de diffusion internationale comme l'anglais et le français jouent un rôle crucial dans le développement économique du secteur de l'artisanat, de l'hôtellerie et du tourisme.

L'autre raison est le fait qu'étant moi-même originaire du village, je me suis senti dans l'obligation de faire un ressourcement sur les lieux par où tout a commencé pour moi un jour d'octobre 1993.

Le modèle d'éducation bilingue en vigueur dans ces deux écoles est celui dit de bilinguisme soustractif, de submersion ou d'assimilation linguistique (Maurer, 2007, Ouane et Glanz, 2011) avec des classes où, au commencement, l'enseignant ayant appris le français avec la norme endogène qui caractérise son apprentissage au Mali, est le seul à savoir réellement ce qu'il dit à ses apprenants. Les enfants sont appelés à lui ressembler voire à réussir à ne pas rouler les [R] comme les nombreux toubabs qui défilent entre leurs villages.

Les élèves de ces deux écoles viennent essentiellement des huit villages du secteur d'Endé (Yabatalou, Bagourou, Endé et ses quatre quartiers, Oualia et Téli) tous de dialecte teŋu et rarement depuis quelques années, du village de Soningué et de Dobolo, situé sur le plateau, dans la Commune de Dourou, dans le cercle de Bandiagara (locuteurs de donno sɔ).

[129] Les données d'observation de classe exploitées dans cette thèse ne concernent en effet que l'Ecole de Endé-Ouo.

Chapitre X : Résultats des données d'enquête par entretien

Ce chapitre analyse les données obtenues par le moyen des entretiens semi-dirigés et non-dirigés, individuels et avec plusieurs personnes dans les différentes localités investiguées.

1. Les dispositifs bi-plurilingues existants

Le système éducatif malien se caractérise par son instabilité (Dumestre 1997; 2000; Diakité, 2000; Coulibaly, 2013). Une instabilité due, en grande partie, aux soubresauts politiques que le pays a connus depuis son accession à l'indépendance mais aussi à la multiplicité des acteurs qui y interviennent.

Le constat sur le terrain laisse apparaître une diversité des pratiques pédagogiques expérimentées çà et là, et ce, parfois de façon simultanée. Les conséquences de cette expérimentation abusive sont importantes sur la généralisation d'un modèle enseignement bi-plurilingue uniformisé.

Cette libéralisation méthodologique ou ce laisser-faire méthodologique se traduit sur le terrain par le fait que, dans le même ordre d'enseignement, dans la même territorialité (Académie d'Enseignement, Centre d'Animation Pédagogique) et même au sein d'une même école, plusieurs types de programmes, de méthodologies d'enseignement ou modèles bilingues coexistent, donnant l'impression d'un apartheid scolaire qui, loin d'être le résultat d'une répartition fonctionnelle des rôles, laisse peu de place à l'intervention de l'Etat, qui est censé y exercer son devoir régalien et souverain de régulateur principal du domaine scolaire national.

L'ordre d'enseignement le plus touché par ce phénomène est l'éducation de base, l'ordre le plus sensible et où les compétences fondamentales sont à asseoir.

Dans l'Académie d'Enseignement de Douentza, qui couvre les écoles du Pays dogon, jusqu'en 2016, le nombre d'écoles à curriculum bilingue représentait 14,09 % du total de 646 écoles publiques et communautaires. Soit seulement 91 écoles à curriculum dont la plupart sont implantées dans les Centre d'Animation Pédagogiques[130] (CAP) de Koro (46 dont 3 écoles communautaires) et de Bandiagara (22 toutes publiques). Douentza (19 écoles dont 3 communautaires) et Bankass (4 écoles publiques) occupent respectivement la 3è et la 4è place.

Le CAP de Bandiagara (désormais éclaté en deux avec la création du CAP de Sangha) est le seul où le dɔgɔsɔ était la seule langue retenue. A Douentza, le fulfulde, le dɔgɔsɔ et le bamanankan étaient en vigueur. Il en est de même pour Bankass. A Koro, l'écrasante majorité

[130] Depuis, quatre autres CAP ont été créés à l'échelle de l'Académie. Le CAP de Koro est éclaté en trois (Koro, Madougou et Dioungani), celui de Bankass en deux (Bankass et Sokoura) de même que celui de Bandiagara (Bandiagara et Sangha).

des écoles à curriculum ont retenu le dɔgɔsɔ. Le fulfulde était retenu dans certaines écoles dans les Communes de Diankabou et de Dioungani et dans le village de Birga-Peulh.

Toutes les autres écoles de l'Académie sont des écoles à programme classique où le modèle bilingue de submersion ou d'assimilation linguistique est en vigueur avec le français comme seule langue de scolarisation.

Tableau 11. Proportion d'écoles à curriculum bilingue par rapport aux écoles classiques dans l'Académie de Douentza[131]

Anciens CAP	STATUT	Nombre d'écoles	Ecoles à Curriculum	% d'écoles à Curriculum /Total
Bandiagara (et de Sangha)	Com	23	0	0,0%
	Public	143	22	15,4%
	Total	**166**	**22**	**13,3%**
Bankass (et de Sokoura)	Com	41	0	0,0%
	Public	115	4	3,5%
	Total	156	4	2,6%
Douentza	Com	27	3	11,1%
	Public	88	16	18,2%
	Total	115	19	16,5%
Koro (de Madougou et de Dioungani y compris)	Com	65	3	4,6%
	Public	144	43	29,9%
	Total	209	46	22,0%
TOTAL		646	91	14.09 % contre 85,1%

Comme le démontre le tableau ci-dessus, outre les écoles à programme classique et les écoles à curriculum bilingue par compétences, quelques écoles communautaires de l'ancien Centre d'Animation Pédagogique de Koro, éclaté aujourd'hui en trois (Koro, Dioungani et Madougou) appliquaient soit le programme « passerelle » autour de la Commune rurale de Barapiréli, village du porteur du projet, feu le Denis Dougnon, soit de l'alphabétisation en différents dialectes dogon et en langues minoritaires comme le kouroumfe (autonyme de la langue parlée par les Kouroumba ou Tellem) de la Commune de Yoro (CAP de Dioungani).

[131] Source : Diarra et Haidara (2010)

Les « classes passerelles » ne sont pas une méthodologie d'enseignement des langues à proprement parler, selon son coordinateur national, Denis Dougnon. Il s'agit d'une stratégie accélérée d'apprentissage de toutes les disciplines scolaires qui se caractérise par son éclectisme méthodologique et qui cible des publics préadolescents ou adolescents dans les zones rurales où l'école conventionnelle est souvent absente.

La presque totalité des écoles de l'Académie d'Enseignement de Douentza (85,1%) sont des écoles où le programme classique reste en vigueur (à cause de la réticence voire de l'opposition des populations au programme bilingue.

Les programmes Elan-Afrique et Sira n'ont pas été adoptés dans l'Académie de Douentza du fait notamment de pluralité linguistique qui caractérise cette région.

2. Profil académique des intervenants dans les classes à curriculum bilingue

Tous les enseignants participant à cette enquête et intervenant dans les écoles à curriculum bilingue déclarent avoir bénéficié des programmes de formation pratique continue en didactique des langues nationales qu'ils enseignent. Parmi eux, la plupart a reçu les premières formations après avoir tenu longtemps des classes à pédagogie convergente ou à curriculum.

La formation initiale des maîtres ne tenait pas compte du curriculum bilingue. Le souhait des responsables en charge du suivi de la réforme est que la formation initiale des enseignants en tienne compte :

> « pour ce que concerne la formation des enseignants/ normalement avec une réforme comme ça/ comme je l'ai dit/ si on passe à la à la phase de généralisation/ il faut en même temps avoir un plan de formation initiale et continue des enseignants/ alors il y a eu des programmes de formation continue des enseignants qui sont en activité dans les classes/ mais pendant ce moment/ les ifm ignoraient totalement l'existence du curriculum/// donc le curriculum de l'enseignement normal qu'on devait élaborer/ on avait commencé à à faiRE les le cadre général/ mais on n'avait pas tout mais on n'a pas fini d'élaborer ce curriculum mais quand je quittais/// or/ ce curriculum devait être élaboré à l'image du curriculum de l'enseignement fondamental et comme ça les enseignants qui sont issus des instituts de formation des maîtres devaient s'approprier ce curriculum et quand ils venaient dans les classes/ ils sont à mesure d'enseigner/ or/ il s'est fait que/ les sortants des ifm/ c'est quand ils arrivent dans les classes qu'on leur fait subir des stages de formation/ pour et ça/ ce n'est pas une bonne démarche pour mettre en place une réforme aussi importante/// donc/ je veux dire/ que du point de vue formation des enseignants/ c'est surtout

la formation continue qu'on a organisée/ et là aussi/ la qualité de ces formations continues baissait au fur et à mesure que on déconcentrait les formations au niveau des académies/// » (Abou Diarra, Conseiller Technique MEN, ancien Directeur National du CNE, février 2018)

Les enseignants tiennent généralement des classes à curriculum où leurs langues maternelles sont retenues même si leur maîtrise du standard n'est pas avérée dans certains cas. Il existe cependant des cas où des enseignants de la langue du curriculum ne sont pas membres de la communauté linguistique correspondante. A l'école fondamentale de Douentza « A », par exemple, l'enseignante Gabdo Ouologuem, de langue maternelle dɔgɔsɔ (dialecte jamsay) tient une classe à curriculum fulfulde :

« **ASG:** depuis combien d'années vous enseignez?

GO: j'enseigne depuis treize ans///

ASG: vous avez fait quelle formation initiale d'enseignants?

GO: z'ai fait la formation sarpe

ASG: est-ce que le sarpe ou la sarpe inclut une initiation à l'enseignement des langues nationales?

GO: oui/ nous avons fait l'enseignement/ ça applique beaucoup (SIC)/// [elle ne semble pas avoir compris la question]

ASG : ehh combien de temps a duré cette formation que vous avez suivie ?

GO : en langue nationale ? oui z'ai fait trois ans en faisant le pc [pédagogie convergente]/ la formation de la pc/ après z'ai été formé en curriculum aussi/ trois ans en pc. »

(Gabdo Ouologuem, enseignante Douentza « A », avril 2016)

Originaire d'un quartier de la ville de Douentza où domine le fulfulde, Mme Ouologuem n'est que locutrice passive de sa langue maternelle et enseigne bien en fulfulde qui est alors une langue première dans son répertoire. Certains de ses collègues, appartenant à la communauté dogon, voient mal cette situation et pensent que chacun doit enseigner dans sa langue maternelle et non dans celle des autres.

Dans un contexte de méfiance entre les communautés peul et dogon dans la région et dans cette ville, son choix d'enseigner dans la langue des Peulh passe mal auprès de certains membres de sa communauté d'origine, y compris chez ses collègues enseignants.

*« **Lui**[132]: Elle vient d'un quartier de Dogon mélangés ; c'est pas vraiment des Dogon. C'est des fladjon ! ».*

Moi *: des Dogon Rimaïbé ? ou des Rimaïbé d'origine dogon ?*

[132]Cet extrait d'une conversation formelle avec un enseignant dogon de Douentza est exceptionnellement anonymisé.

Lui *: « Non ! pas des Rimaïbé ! »*

Auprès de certains parents d'élèves membres de la communauté peul aussi pensent qu'il est plus légitime que ceux qui enseignent le fulfulde à leurs enfants soient des locuteurs-natifs, même si certains rappellent cependant que les meilleurs ambassadeurs de la langue peul au Mali ne sont pas forcément membre de la communauté peul[133] et que comme eux, l'ethnie à chaque ethnie ne correspond pas forcément une langue (Canut, 2015).

Dans le domaine de la didactique des langues, cette attitude renvoie à l'éternel débat sur l'opposition enseignant natif/non natif(Derivry-Plard, 2006b; Harada, 2019)revient régulièrement surtout en FLE et FOS pour la didactique du français.

2.1. Niveau de formation initiale des intervenants

Comme Mme Ouologuem, la plupart des intervenants dans les classes à curriculum sont des femmes. Dans l'imaginaire enseignant, tenir des classes à curriculum est très mal vu. Bien qu'aucune étude ne permette de le prouver et en dépit des données sur la qualification des enseignants intervenant dans les classes à curriculum, beaucoup parmi leurs collègues du classique[134]confient que les enseignantes qui tiennent les classes à curriculum bilingue sont généralement *« les plus paresseuses », « les moins diplômées »* et *« les moins compétentes »* et donc, bonnes à amuser les enfants comme dans une garderie.

L'activité, la compétence et le diplôme sont en effet associés aux compétences en langues de grande diffusion et ces enseignantes sont conscientes de ces clichés mais préfèrent ironiser et appeler à la sensibilisation sur l'importance de l'enseignement bi-plurilingue pour changer de regard.

> « je suis une enseignante/ je pratique l'enseignement en langue nationale/ je vois l'avantage du bamanankan/ mais les autres-là ne voient pas/ c'est ça le problème/// […] de sensibiliser/ tu vois/ ici-là/ ils n'aiment pas le curriculum là/ à vrai dire/// » (Kadiatou Diarra Traoré, Douentza, avril 2016)

Si les enseignants intervenant au niveau des classes à curriculum sont considérés comme les « moins enviables » par leurs pairs, c'est surtout parce qu'un grand nombre d'entre eux sont des ayant-fait-fonction ; terme employé pour qualifier toutes celles et ceux qui ne sont pas passés par les écoles de formation des instituteurs (IFM, IPEG, ENSEC, etc.).

---

[133] Le sociolinguiste et ancien ministre de l'Education nationale du Mali, Témoré Tioulenta (décédé, le 10 janvier 2020), l'ancien ministre et fondateur de l'Académie Africaine des langues, Adama Samassékou, Demba Pamanta de l'unité fulfulde de la DNAFLA, etc.

[134] Conversation avec des enseignants d'une école de la périphérie de Bamako où le projet Sira intervient et où les classes bilingues français-bamanankan sont toutes tenues par des femmes.

« **ASG:** ***quel est le niveau global/ général des enseignants intervenant dans les écoles à curriculum? des sortants d'ipeg/ d'ifm/ de l'ensup ou des ayant-fait fonction comme ceux ayant suivi des formation sarpe?***
MT: oui// y a tout ça là-dans hein! y a des sortants des ifm/// y a des ayant-fait-fonction/// surtout des AYANT-FAIT-FONCTION qui sont nombreux là-dans et qui ont fait vraiment leurs preuves/// maintenant y a cert/// les directeurs ça c'étaient des fonctionnaires de l'Etat sortis des ipeg depuis/ ça c'était/ donc y a tout ça là-dans/// oui oui/// »

(Moïse Tapily, conseiller pédagogique à Bandiagara, mars 2018)

Les ayant-fait-fonction sont des enseignants sans formation linguistique initiale en langue nationale ou en didactique générale même s'il y a parmi eux certains qui ont un bon niveau dans les langues de scolarisation sur le plan de l'oral et de l'écrit ou dans les langues maternelles dans lesquelles ils enseignent.

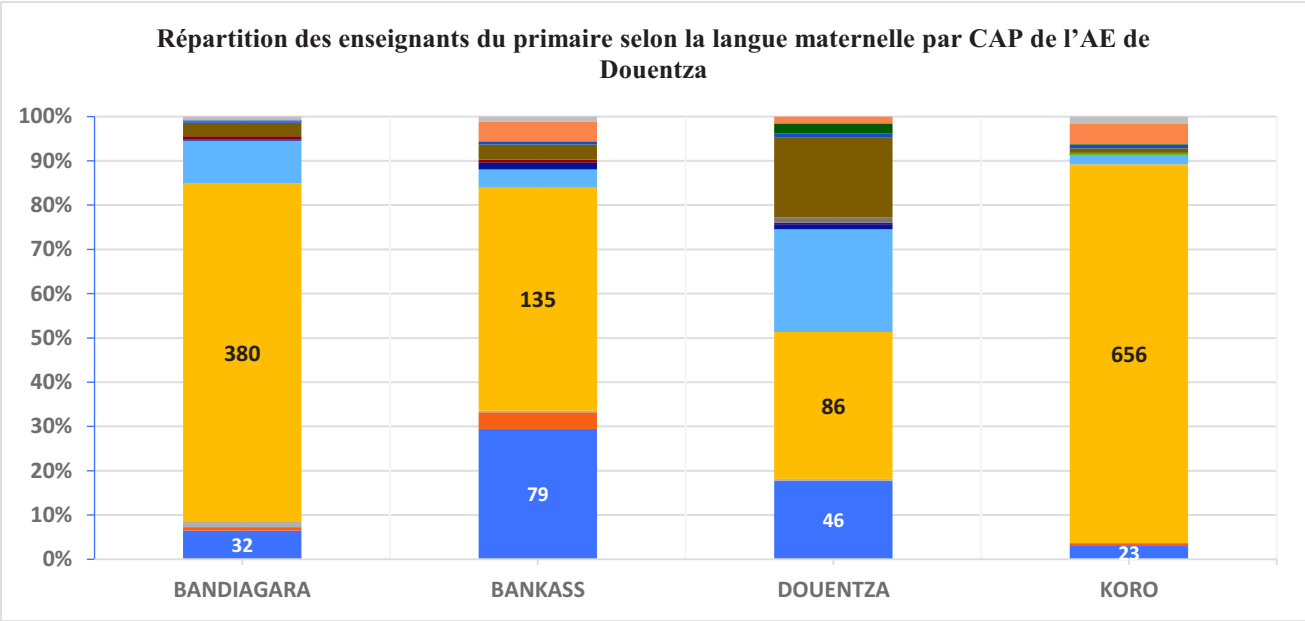
La plupart d'entre eux sont originaires du milieu où ils interviennent comme le démontre d'ailleurs l'étude du Ministère de l'Education Nationale, conduite par Diarra & Haidara (2010) dans la région de Mopti.

2.2. De la langue et de l'origine des enseignants

La plupart des enseignants intervenant dans les écoles relevant de l'Académie d'Enseignement de Douentza appartiennent à la communauté dogon, comme l'indiquent les conclusions de l'enquête sociolinguistique portant sur l'offre et la demande et la compétence linguistique des enseignants des deux académies d'enseignement de la région de Mopti (Mopti et Douentza).

Cette étude, réalisée par le Ministère de l'Education Nationale et conduite par Diarra et Haïdara (2010) et dont les résultats déconstruisent les idées reçues sur la dynamique sociolinguistique de la région de Mopti, considérée comme région fulfuldéphone, en démontrant contre toute attente, que la majorité des enseignants évoluant dans les écoles qui relèvent de l'Académie d'Enseignement de Douentza appartiennent à l'ethnie dogon, majoritaire dans la région.

Graphique 12. Répartition des enseignants du primaire selon la langue maternelle par CAP de l'AE de Douentza



Sur un total de 1802 enseignants enquêtés dans le cadre de l'étude dans les CAP de Douentza de l'époque, 1257 ont le dɔgɔsɔ (soit 69,75% du total) comme langue maternelle suivi du bamanankan 180 enseignants (9,98%), du fulfulde, deuxième langue de l'Académie avec 136 enseignants (7,54%), du songhay avec 79 enseignants représentant 4,38% du total et 53 enseignants déclarent avoir d'autres langues maliennes non retenues comme nationales (2,94%).

A l'échelle de la région de Mopti, les enseignants enquêtés restent majoritairement locuteurs natifs du dɔgɔsɔ pour un total de 1375 enseignants sur 2913 enquêtés (soit 47,2%). Là également, le dɔgɔsɔ est suivi du bamanankan avec 635 (soit 21,8%), du fulfulde 340 (soit 11 ,7 %), du songhay 231 (soit 7,9%). Le bozo vient en cinquième position à l'échelle de la région avec 60 enseignants représentant 2,1% du total.

Les enseignants dogon ne sont pas tous locuteurs du parler central qu'est le tɔrɔsɔ et cela se répercute sur l'image des enseignants du curriculum et sur le curriculum.

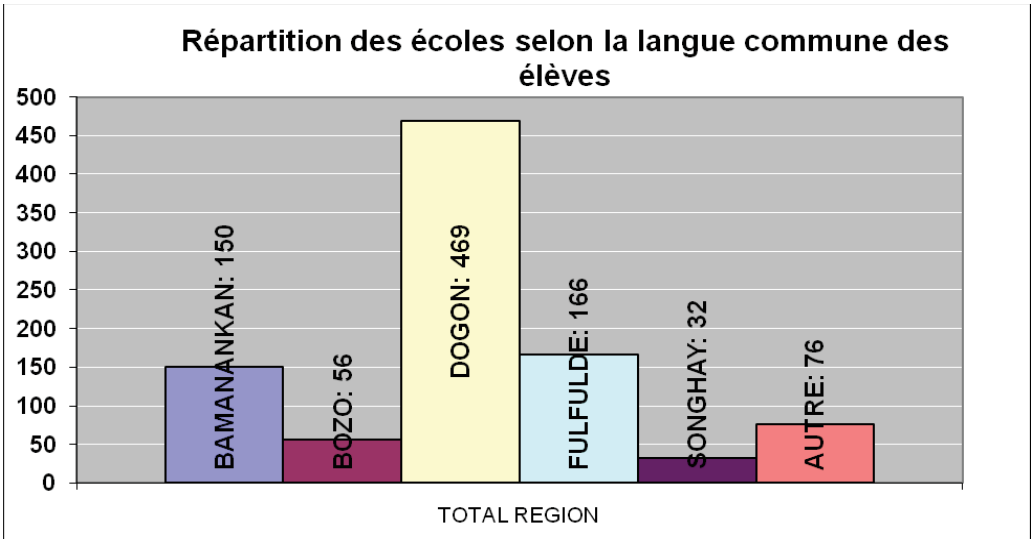
> « à bandiagara / alpha aly seck était une école à pédagogie convergente/ […] l'enseignant qui a commencé là-bas ne maîtrise pas trop le dɔgɔsɔ/ nous avons en son temps voulu que celui qui maîtrisait commence cette école pour pouvoir avoir l'adhésion des parents mais malheureusement/ l'administration étant ce qu'elle est/ ils ont mis un enseignant qui était là-bas qui ne maîtrisait pas bien le dɔgɔsɔ/ de telle sorte que cette école au départ ils avaient commencé à emmener leurs enfants mais les parents étaient un peu réfractaires même les parents dogon/ ils étaient réfractaires à envoyer leurs enfants dans cette école parce

que on ne faisait pas grand-chose/ » (Moise Tapily, conseiller pédagogique CAP de Bandiagara, mars 2018)

D'autres facteurs peuvent expliquer cependant le faible taux d'enseignants locuteurs natifs du fulfulde. Les locuteurs du fulfulde, originaires de la région de Mopti, ceux du Pays dogon en particulier, sont plutôt orientés vers d'autres domaines professionnels que les métiers de l'éducation. Le taux de fréquentation scolaire chez les populations peul, essentiellement nomades dans la région, est très faible par rapport à la moyenne nationale.

Le dɔgɔsɔ est aussi la langue maternelle déclarée de la majorité des apprenants, comme le démontre cet autre graphique issu des données de l'enquête sociolinguistique réalisée par Diarra & Haidara (2010) :

Graphique 13. Répartition des écoles selon la langue commune des élèves[135]



Source : Diarra & Haidara (2010)

En effet, à l'échelle de l'Académie de Douentza et de la région de Mopti, sur les cinq principales langues communes des élèves, couvrant 873 écoles sur les 949 enquêtées, soit 92% (Diarra & Haidara, 2010: 13)., le dɔgɔsɔ arrive en tête avec 469 écoles (49,42%), suivi du fulfulde avec 166 écoles (17,49%), du bamanankan avec 150 écoles (15,38%), du bozo avec 56 écoles (5,90%) et le songhay avec 32 écoles (3,37%).

La formation SARPE (stratégie alternative de recrutement du personnel enseignant) est une formation initiale de quelques mois pour aider à la reconversion des détenteurs de diplômes techniques (secrétariat et comptabilité) notamment pour leur réinsertion dans le secteur de l'éducation.

[135] Source : Diarra et Haidara (2010)

Dans les campagnes, ce sont même des conventionnaires, sous-payés du fait de leur statut d'anciens recalés/déscolarisés du second cycle et du secondaire qui sont « recyclés » pour servir dans les écoles communautaires dont la majorité est érigées depuis en écoles publiques.

Ces « enseignants de brousse », comme on les surnomme en allusion au fait que les écoles des villes ne veulent pas d'eux dans leurs classes, ont généralement un bon niveau en langue nationale mais pas assez pour enseigner en français.

2.2.1. Niveau de formation en curriculum bilingue et gestion du personnel enseignant

Les formations en curriculum bilingue concernent les trois niveaux. Le niveau IV n'est pas encore validé :

- niveau I : pour l'encadrement des classes d'initiation : 1ère et 2è années ;
- niveau II : pour l'encadrement des classes de consolidation : 3è et 4è années ;
- niveau III: pour l'encadrement des classes d'orientation : 5è et 6è années.

La formation continue des enseignants du fondamental, sortants des instituts de formation des maîtres (IFM), des contractuels de la SARPE et des conventionnaires des écoles communautaires est assurée par les Centres d'Animation Pédagogique. Son contenu et sa durée varient en fonction des profils de formation base des « clients ».

Ainsi, un enseignant d'école communautaire, un ayant-fait-fonction avec un niveau de langue en général bas, a besoin d'un renforcement linguistique, une mise à niveau en français et une initiation en didactique des disciplines incluant les techniques de classe en approche curriculaire par compétences.

En l'absence des partenaires comme les ONG, la ligne budgétaire dégagée pour assurer annuellement la formation des enseignants en curriculum bilingue est estimée à 200. 000 F CFA par Centre d'Animation Pédagogique (CAP) pour des formations pratiques dont la durée moyenne est de 15 jours. Cette durée est alors ramenée à 3 ou 4 jours de formation selon les CAP.

« ASG : *quelle est la part de la formation continue des enseignants des écoles à curriculum dans le budget alloué au cap ?*

MT: dans le budget alloué aux cap vraiment c'est un budget très faible hein///je vous dis on ne peut pas prendre assez/ on prend que quatre/ cinq jours/ par an au moins ça ça existe/

ASG: *le pourcentage?*

MT: c'est pas/ moi sais pas ce que je peux dire///

ASG: *cinq pourcent/ dix pourcent ?*

MT: pas plus hein / parce que une seule formation/ à peine deux formations/ c'est des petites formation de quatre jours/ cinq jours/ BON/ souvent on regroupe deux trimestres/ il faut deux trimestres pour pouvoir former une vingtaine d'enseignants c'est ce qui fait que c'est un peu faible encore/ Ah ouaï/ » (M. Moise Tapily, conseiller pédagogique, Bandiagara, mars 2018)

Dans certains CAP, le budget alloué pour la formation est tellement insignifiant que même les conseillers chargés du curriculum en ignorent l'existence.

« **ASG : *quel est le montant du budget alloué au cap pour la formation continue des enseignants au curriculum ?***

BS: BIEN/ eeehhh/ je ne pense pas que eeehhh/ à notre niveau/ qu'il y ait un budget que je puisse vous communiquer pour la formation de ces/ des/// du curriculum c'est l'état/ la formation du curriculum c'est au niveau de l'académie/ planifiée par l'état alors qui est décentralisée/ maintenant si ce n'est pas planifié à leur niveau/ nous ne voyons pas comment nous pouvons faire des formations qui ne sont pas planifiées/// »

(Abdoulaye Dicko, conseiller pédagogique Bankass, mars 2018)

Tableau 12. Répartition des enseignants/le niveau de formation en curriculum l'Académie d'Enseignement de Douentza[136]

LANGUES	BANDIA-GARA	BANKASS	DOUEN-TZA	KORO	TOTAL AE
NIVEAU 1	**22**	**2**	**16**	**59**	**99**
NIVEAU 2	**20**	**0**	**2**	**50**	**72**
NIVEAU 3	**0**	**0**	**0**	**17**	**17**
TOTAL CAP	**42**	**2**	**18**	**126**	**188**

Pour toute l'Académie d'enseignement de Douentza, qui compte 91 écoles à curriculum, seuls 99 enseignants sont formés au niveau I du curriculum. Le niveau 2 ne compte que 72 formés alors que le niveau 3 ne compte que des formateurs expérimentés dont la majorité n'est plus en classe, car détachés comme spécialistes du curriculum bilingue au CAP ou à l'AE. Certains sont affectés à des écoles où le curriculum bilingue n'est pas ou plus appliqué.

Selon les conclusions de l'enquête sociolinguistique menée pour le compte du Ministère de l'Education Nationale du Mali en 2010 dans la région de Mopti et conduite par Abou Diarra

[136](Diarra & Haidara, 2010)

et Youssouf Haidara, dans les deux Académies de la région que sont celles de Mopti et de Douentza,

> « 138 enseignants, soit 23,63 % [des enquêtés], évoluent dans les écoles à curriculum sans aucune formation. Au même moment, 148 autres enseignants formés au curriculum enseignent dans les écoles classiques. Cela montre, si besoin en était, d'une part, un réel déficit de formation des enseignants, et d'autre une mauvaise gestion du personnel enseignant formé pour la mise en œuvre d'une réforme majeure qu'est le curriculum. » (Diarra et Haidara, 2010 : 26)

La gestion du personnel enseignant dans un contexte de généralisation du curriculum bilingue doit respecter le principe de territorialité linguistique (Boyer, 2001; Stojanovic, 2010) comme cela se passe dans certains pays où l'éducation bilingue est une tradition bien ancrée comme la Belgique et la Suisse sans pour autant tomber dans le piège du modèle bilingue de ségrégation qui maintient l'apprenant dans une langue minorée.

Plusieurs experts de l'Education interrogés dans le cadre de cette thèse soulignent aussi la nécessité de tenir compte de la variable langue maternelle/ langue nationale de formation dans le déploiement des personnels de l'éducation. Initiateur de plusieurs réformes visant à valoriser les langues nationales africaines, Adama Samassékou, ancien ministre de l'Education du Mali et ancien Secrétaire exécutif de l'Académie Africaine des Langues (ACALAN), pense que la gestion administrative des enseignant doit être repensée :

> ***« ASG : euh quelles langues au pluriel ou au singulier / recommanderiez-vous aujourd'hui pour que réussisse l'enseignement bi/plurilingue ?***
>
> **Adama Samassékou :** TOUTES LES LANGUES [*rires rires rires*]// tu as vu la réponse parce qu'en fait/ c'est possible/ amadou ! en fait/ on crée des faux problèmes/// il faut prendre région par région/ commune par commune/ il faut avoir cette démarche de décentralisation/// et les aires socioculturelles/ il faut bien les cibler et c'est tout/// et puis/ il y a une chose/ il y a une décision importante à prendre politique///C'EST LA POLITIQUE DE MUTATION DES ENSEIGNANTS/ il faut la revoir totalement il faut L'ARTICULER SERIEUSEMENT AVEC LES GRANDES AIRES SOCIOCULTURELLES pour que, c'est pas une question de crispation identitaire/ non non/ on peut trouver d'autres formules pour mélanger/ enfin mélanger c'est-à-dire faire circuler les ressources humaines/ mais il faut que dans l'assise de l'utilisation des langues dans le système éducatif/ qu'il y ait une politique de mutation du personnel/ qui soit approprié/// pas seulement du personnel enseignant d'ailleurs/ c'est-dire que quand vous avez des fonctionnaires/ parce que cette question a été posée depuis le début de notre refondation du système éducatif/ on a dit par exemple un fonctionnaire qui est à bandiagara/ il va à gao/ ses enfants vont apprendre le sonrhaï là-bas/ donc en

réalité il faut que le fonctionnaire qui est à bandiagara reste à bandiagara le temps que ses enfants arrivent à un niveau/// c'est tout ! c'est très simple/ mais ça c'est notre réalité/// donc/ on a une réalité sur laquelle on plaque des méthodes d'une autre réalité/// c'est tout///un état monolingue/ qui a des méthodes qui s'imposent à un état multilingue/ plurilingue/ ça va pas/ dont d'ailleurs le plurilinguisme est reconnu par l'état/ nous ne sommes pas dans la situation de la france qui ne reconnait pas le breton ou le basque etc/// non ! nous reconnaissons toutes nos langues/ il faut qu'on fonctionne autrement/// donc l'administration doit être complètement revue/ refondée même/// la politique de gestion des ressources humaines doit être refondée/// » (Adama Samassékou, Conseiller Education à la présidence de la République et ancien ministre de l'Education, mars 2018)

Les enseignants aussi ont la même préoccupation. Ils veulent qu'on tienne compte de leurs langues maternelles dans les décisions d'affectation. C'est par exemple le cas de l'enseignant Sambo Morba, enseignant à Douentza :

« **Sambo Morba:** moi, je ne pénalise pas une langue/ je ne pénalise pas une langue// au contraire mon souhait c'est/ en tant que dogon/ moi je suis DOGON/ même si la langue n'a pas été retenue/qu'on unifie/ uniformise une langue au moins/ si on retient une langue pour tout le pays/ par exemple un enfant qui fait bamanankan ici va ailleurs/ dans une école à curriculum peul c'est un problème/// tu quittes dans une école à curriculum bamanankan/ tu vas dans la région de Gao ou bien de Tombouctou où on fait le curriculum songhoy/ tu ne te retrouves plus/ donc/ moi/ c'est le seul souci que j'ai par rapport à ça/// sinon par rapport au choix des langues/ vraiment ça ne pose aucun problème pour moi/// » (Sambo Morba, Directeur Ecole « B » de Douentza, avril 2016).

Les chiffres issus de l'étude de 2010 conduite par Abou Diarra et Youssouf Haidara (Diarra et Haidara, 2010) dévoilent aussi que dans certaines écoles, des enseignants locuteurs de langues non retenues dans l'Académie d'Enseignement de Douentza (songhay, soninké, mamara, syenara, khassonké, etc.), qui pourraient être utiles ailleurs, sont affectés dans des écoles de l'Académie de Douentza où le programme classique reste en vigueur.

La gestion de la mobilité telle que souhaitée ici ne manquera pas de soulever le débat sur l'intégration et le brassage ainsi que sur celle de la gestion des carrières des enseignants.

Les enseignants, premiers concernés par la question, sont préoccupés :

« si c'est la méthode classique/ qu'on continue avec la méthode classique / qu'ils ne parlent pas de la généralisation du curriculum parce que aujourd'hui en faisant/ en généralisant le curriculum/ on va

va amener les gens vers leurs secteurs/ maintenant/ l'éducateur/ un enseignant dogon l'envoyer au pays dogon/ l'enseignant sénoufo l'envoyer au pays sénoufo/ ou bien l'enseignant bambara l'envoyer au auau pays bambara/// c'est un problème qui est là/ parce que le Mali-là/ on a avec les petits problèmes que nous avons/ on a vraiment besoin de brassage/// en envoyant ces gens-là/ ÇA VA PAS HEIN/ donc/ moi ce que ze vois/ parce que on a commencé une première fois/ on a échoué/ une deuxième fois///// les pays qui se sont inspirés de notre expérience ont avancé/ cela veut dire que l'état même n'est pas sérieux dans ce qu'il fait/// parce que on a l'habitude de recevoir des visiteurs venus de de burkina faso/ du niger/ par rapport au curriculum/ mais ceux-ci nous ont dépassés/// donc si ça ne va pas/ on continue avec la méthode classique/ pour qu'on puisse sortir de ce pétrin/// » (Andja Gana, Directeur d'école, Bandiagara, mars 2018)

Il est à souligner que tous les enseignants initiés au niveau 3 sont formés aux niveaux 1 et 2 (17) et ceux formés au niveau 2 sont formés aussi au niveau 1 (50). Ce qui revient à dire que sur ce total, 9 personnes n'ont reçu qu'une formation leur permettant de n'intervenir qu'au niveau 1 (1ère année et 2èmeannée), ce qui suppose un ratio de 76 enseignants formés au curriculum pour 91 écoles qui comptent en moyenne respectivement trois classes : soit un enseignant pour 4 classes dont une très forte concentration en ville, ce qui relève de l'impossible dans le système éducatif malien où, au premier cycle du fondamental, un enseignant tient une seule classe à la fois dans les écoles où les ressources humaines et les infrastructures physiques sont disponibles.

Aussi, plusieurs enseignants interviennent dans des écoles à curriculum sans avoir jamais été formés à aucun des trois niveaux.

Le besoin en formation est très réel chez les enseignants qui ont participé à cette enquête. La plupart d'entre eux regrettent que les écoles de formation des maîtres n'aient pas suffisamment intégré la formation linguistique et la didactique des langues nationales à leurs programmes. C'est le cas de cette institutrice de Douentza qui enseigne en bamanankan sans avoir jamais suivi de formation sur le fonctionnement de sa langue :

« **ASG:** ***vous enseignez aujourd'hui en langue nationale bamanankan/ avez-vous suivi une formation de base en langue nationale? sinon/ comment avez-vous appris à enseigner en langue nationale?***

KDT: j'ai suivi une formation d'abord/ en langue nationale bamanankan/ c'est en ce moment que j'ai commencé à enseigner/ le bamanankan///

ASG: ***est-ce que cette formation/ vous l'aviez suivie en école de formation/ à l'ifm ou c'est au cours des formations qu'organise l'académie?***

KDT: c'est au cours des formations de l'académie/ sinon/ à l'ifm on n'a pas fait ça///

ASG : ***en tant qu'enseignante/ en tant qu'institutrice en langue nationale/ pensez-vous qu'il est nécessaire d'introduire l'enseignement des langues nationales dans les écoles de formation des maîtres ?***

KDT : VRAIMENT ! il est nécessaire de faire ça/// parce que moi-même/ en général/ je n'ai pas suivi la formation à l'ifm/ mais je pense à/ je lance un appel à notre/ les autres qui sont à l'ifm là-bas/ de faire le bamanankan là-bas/ voilà//// »

(Kadiatou Diarra Traoré, enseignante Douentza, avril 2016)

Le Ministère de l'Education Nationale, à travers le Centre Nationale de l'Education (CNE) a encouragé l'introduction dans le parcours des futurs enseignants le curriculum bilingue afin non seulement de constituer un vrai vivier pour la généralisation d'une éducation bilingue de qualité mais aussi afin de réduire les coûts liés à la formation continue pour laquelle les ressources financières et humaines manquent.

« normalement avec une réforme comme ça/ comme je l'ai dit/ si on passe à la à la phase de généralisation/ il faut en même temps avoir un plan de formation initiale et continue des enseignants/ alors il y a eu des programmes de formation continue des enseignants qui sont en activité dans les classes/ mais pendant ce moment/ les ifm ignoraient totalement l'existence du curriculum/// donc le curriculum de l'enseignement normal qu'on devait élaborer/ on avait commencé à à faiRE les le cadre général/ mais on n'avait pas tout mais on n'a pas fini d'élaborer ce curriculum mais quand je quittais/// or/ ce curriculum devait être élaboré à l'image du curriculum de l'enseignement fondamental et comme ça les enseignants qui sont issus des instituts de formation des maîtres devaient s'approprier ce curriculum et quand ils venaient dans les classes/ ils sont à mesure d'enseigner/ or/ il s'est fait que/ les sortants des ifm/ c'est quand ils arrivent dans les classes qu'on leur fait subir des stages de formation/ pour et ça/ ce n'est pas une bonne démarche pour mettre en place une réforme aussi importante/// donc/ je veux dire/ que du point de vue formation des enseignants/ c'est surtout la formation continue qu'on a organisées/ et là aussi/ la qualité de ces formations continues baissait au fur et à mesure que on déconcentrait les formations au niveau des académies/// donc ça a baissé eeuhh à ce niveau-là/// maintenant/ pour la formation initiale/ aujourd'hui/ je sais qu'ils ont

fini de faire le curriculum de l'enseignement normal/ ils ont validé et ils sont en train de faire les outils d'accompagnement/ les guides et autres hein pour pouvoir passer à l'enseignement de/ à l'introduction de ce curriculum au niveau des ifm/// et/ c'est lorsqu'ils vont faire ça/ ils vont/ quelques années après/ ils vont évaluer pour voir quels sont correctifs pour ça/// », (Abou Diarra, Conseiller Technique MEN, février 2018).

La formation continue coûte cher et son financement est lent. Les principaux partenaires de l'Etat malien en la matière se sont désengagés. La seule alternative qui s'offre au système éducatif malien est le passage par les écoles et instituts de formation d'enseignants pour une formation initiale des enseignants au curriculum et qui est plus efficace qu'une formation continue bâclée.

« **YMH :** les ENSUP euuhh –euh les IFM/ si on veut faire du solide/ il faut l'introduire dans les dans les dans la formation initiale parce que c'est là qu'on peut donner de la force à ce à cette formation au lieu de le rattraper en formation continue d'un certain nombre de jours qui ne fait que dégringoler selon les enveloppes des partenaires/// et puis/ avec la pédagogie convergente/ on faisait un mois de formation des enseignants/// après on est revenus à 20 jours/ on est revenus à deux semaines/ maintenant/ de plus en plus de formations se passent en trois/ quatre jours/ cinq jours/ est-ce que vous voyez? donc/ ce qui fait que/ si on donnait le poids de cette formation à la formation initiale/ on peut faire une formation continue à minima/ parce que ça coûte très cher et et les choses vont se tenir et on progresse/ voilà! »
(Youssouf Mohamed Haidara, Conseiller Technique MEN, février 2018)

Les langues nationales sont enseignées comme disciplines dans les programmes de formation des futurs enseignants. Il s'agit d'un cours d'une heure à deux heures par semaine où il est plutôt question des connaissances théoriques générales sur les langues nationales comme la structure des langues, leur transcription phonétique et leur phonologie.

Le développement de telles compétences ne permet pas de résoudre définitivement la question de l'articulation langues nationales / français tant la réflexion n'a pas encore intégré la didactique des langues premières/maternelles nationales dans les parcours des généralistes de niveaux DEF (4 ans de formation) et BAC (2 ans de formation).

Conformément aux recommandations du PRODEC II, la Direction Nationale de l'Enseignement Normal assure que les nouveaux programmes des IFM, pensés selon l'esprit du curriculum bilingue, vont entrer en vigueur dès la rentrée scolaire 2020-2021. Les programmes (voir tableau suivant), dont l'élaboration a pris trois ans, de 2017 à 2020 et qui ont

été validés par les autorités éducatives nationales, entendent prendre en compte la formation initiale des futurs instituteurs en didactique du bi-plurilinguisme.

Tableau 13. Aperçu du programme de LC 1e année-niveau BAC

UF	Compétences	Objectifs	Contenus	Orientations pédagogiques
1	Communiquer oralement selon des modalités variées	Maîtriser le fonctionnement du code oral	- Tons, accentuation, gémination en langues nationales. - Phonologie des langues nationales, du français et des langues étrangères étudiées.	Amener l'élève maitre à apprendre à faire prononcer correctement les mots et à corriger quand la prononciation est mauvaise
		S'approprier le fonctionnement des genres de la littérature orale	- Les différents genres de la littérature orale	Amener l'élève maitre s'approprier le fonctionnement des genres de la littérature orale
		Maîtriser le passage du langage d'action au langage d'évocation.	Disciplinaires Rappel des caractéristiques d'un récit.	Amener l'élève maitre à apprendre à transformer un dialogue en récit et vice versa
		Amener les élèves maîtres à élaborer des stratégies permettant l'expression orale	Création de situations de communication et production de discours oraux cohérents et pertinents : clarté de la diction, niveau de langue, vocabulaire, congruence entre le thème et le lexique employé	Amener l'élève maitre à apprendre à produire un discours oral cohérent et pertinent

On peut cependant relativiser dans la mesure où, dans certaines zones reculées, faute d'enseignants ou de salles de classe disponibles, un enseignant peut être amené à tenir plus d'une classe ou être obligé de répartir en deux les effectifs de sa classe.

En raison du manque d'enseignants, certaines écoles comme Birga-Peul, Ouro-Gondo, fonctionnent selon le régime pédagogique(Naparé, 2010) dit de la double division ou de classes multigrades (Brunswic et Valérien, 2004). L'enseignant regroupe dans la même salle de classe,

les apprenants de deux classes de niveaux différents (1ère et 2è ou 3è et 4è années) et leur dispense à tour de rôle des cours adaptés à leurs niveaux.

Certaines écoles appliquent, pour les mêmes raisons, la double vacation(Dumestre, 2000). Celle-ci permet de surmonter les difficultés liées à la gestion de la pléthore : les apprenants de la même classe, assez nombreux, sont répartis en cohortes pour les cours du matin et du soir.

Le groupe qui vient le matin pendant la première semaine devient le groupe de l'après-midi de la semaine d'après et ainsi de suite. Cette pratique est fréquente dans les écoles des gros villages et des villes secondaires où le nombre d'apprenants dans certaines classes du premier cycle de l'école fondamentale peut atteindre les 120 élèves.

Or, selon les principes de la pédagogie Freinet, bien que la question du ratio élèves/maître par classe au primaire reste discutable, *« toute surcharge des classes est toujours une erreur pédagogique.* » (Meirieu, 1964: 24) quand on sait que le ratio élèves-enseignant au niveau national, était de 20 :1 au préscolaire, de 38 :1 en 2017-2018 (Meysonnat et Torrano, 2020: 7).

3. Le curriculum bilingue malien : contenu linguistique

L'élaboration d'un curriculum et la mise en œuvre d'un curriculum de formation doivent prendre en compte différents niveaux du système éducatif dans lequel il sera implanté (Beacco et al., 2016: 89). Avant de commencer la rédaction d'un curriculum, ses rédacteurs doivent prendre en compte l'évolution de la tendance en matière d'offre en éducation à travers le monde (niveau supra), les exigences mais aussi les contraintes et réalités au niveau national ou régional (macro) sans oublier les niveaux méso (à l'échelle d'une école), de la classe (micro) voire à l'échelle de l'individu (nano). Ces niveaux interagissent entre eux et aucun niveau ne doit être négligé.

3.1. Qu'est-ce qu'un curriculum ?

Selon le Cadre Général d'Orientation du Curriculum de l'Enseignement Fondamental du Mali, (Centre National de l'Education, 2002: 7), qui reprend également une définition de la Loi N°99-046 du 28 décembre 1999 portant loi d'orientation sur l'Education, *« le curriculum est un ensemble de dispositifs (finalités, programmes, emploi du temps, matériels didactiques, méthodes pédagogiques, mode d'évaluation) qui, dans le système scolaire et universitaire, permet d'assurer la formation des apprenants. »* Le curriculum est *« un engagement et un contrat entre enseignants et apprenants. »* (Le Ninan, 2002 : 17). A cet effet, son élaboration ne doit pas contribuer à instituer l'injustice et les inégalités sociales en tenant compte de la

diversité des environnements et des conditions d'encadrement mais aussi de la spécificité des acteurs. Selon Le Ninan (2002: 14):

> « Un curriculum est élaboré afin de **permettre** aux enseignants concernés par son utilisation d'**assurer des cours** qui, quelles que soient les conditions d'environnement et d'encadrement, seront **efficaces** et **efficients**, de **qualité constante**, ceci du **point de vue des bénéficiaires** : apprenants, responsables de mineurs, commanditaires, communauté, société. »

En clair, on ne peut pas parler de développement de compétences en technologie sans que les conditions minimales d'accès à l'électricité et de couverture du territoire en réseaux internet ne soient réunies. Ce que pourtant vise le curriculum malien dans un pays où le taux d'accès à l'électricité atteint à peine 20% à l'échelle du pays.

3.1.1. Les principales étapes de l'élaboration d'un curriculum

En fonction des finalités et de la profondeur de la réforme envisagée, les étapes d'élaboration d'un curriculum varient. Pour Roegiers (2002) quatre étapes sont indispensables pour élaborer un curriculum pensé pour le développement des compétences. Il s'agit de son démarrage institutionnel, de l'élaboration proprement dite du curriculum, son expérimentation et sa généralisation.

Le démarrage institutionnel concerne entre autres phases la sensibilisation des principaux acteurs, la constitution d'un groupe de pilotage, l'élaboration des profils de sortie des élèves en fin de scolarité et la détermination des orientations épistémologiques et didactiques des disciplines.

L'élaboration proprement dite doit prendre en compte la formation des concepteurs (et des remplaçants éventuels), la rédaction des finalités du curriculum à la fin de la scolarité avant celle du cycle, la rédaction des compétences année par année, la définition des critères d'évaluation et la rédaction d'un guide d'intégration. Ces différents points de l'étape ne sont pas linéaires puisque demandant un aller-retour, une interaction entre les différentes étapes du fait des réajustements.

Quant à l'expérimentation, elle consiste en la formation des personnels d'encadrement concernés (inspecteurs, conseillers pédagogiques) et la formation des formateurs d'enseignants (et des remplaçants éventuels), la formation des enseignants expérimentateurs, la mise sur pied d'un dispositif d'expérimentation ou la constitution d'une base de données, le suivi de l'expérimentation, les ajustements à faire suivant les résultats de l'expérimentation et la validation scientifique de l'ensemble du curriculum.

Enfin, l'étape ultime, la généralisation ou l'application et le suivi-évaluation. Elle suppose la diffusion des différents documents, la formation des différents acteurs (personnels

d'encadrement, enseignants administrateurs scolaires, et le suivi de la réforme dans les classes et les écoles.

Claude Le Ninan (2002 : 16) propose neuf étapes qui se recoupent avec celles qu'a énoncées Roegiers. Il s'agit de (1) la détermination du but de la formation, (2) l'identification des besoins de formation des apprenants, (3) la définition des objectifs pédagogiques, (4) le choix d'une méthodologie, (5) l'établissement du syllabus, (6) l'établissement d'une progression, (7) le choix des supports pédagogiques, (8) le choix des activités pédagogiques et (9) la conception d'un dispositif d'évaluation.

3.1.2. Composantes du curriculum malien

Partant du postulat que « tout enfant peut réussir si on lui donne les moyens et les temps » (Centre National de l'Education, 2002: 8) et s'appuyant *« sur les acquis de la pédagogie convergente et de toute autre innovation dans laquelle l'élève est artisan de sa formation »* (idem, p.21), le curriculum malien privilégie les méthodes actives (sans précision) et entend faire de la centration sur les apprenants en favorisant l'autonomie comme les approches communicatives en matière d'enseignement des langues.

Il compte quatre niveaux (référentiels de compétences) correspondant chacun aux quatre niveaux de l'enseignement fondamental qui dure 9 ans[137]. Le niveau 1 ou classes d'initiation regroupe (les classes de 1ère et de 2èannées), le niveau 2 ou classes d'aptitude concerne les classes de 3è année et de 4è année, le niveau 3 ou classes de consolidation correspond aux classes de 5è et 6è du premier cycle de l'école fondamentale et le niveau 4 ou classes d'orientation correspond aux trois classes du second cycle de l'enseignement fondamental (7è, 8è et 9è années).

Les référentiels visent à développer cinq domaines de compétences que sont les domaines langue et communication (LC), sciences-maths-technologies (SMT), développement de la personne (DP) sciences humaines (SH) et en arts.

> « chaque domaine comprend les 14 unités d'apprentissages : première année : UA 1 à UA 7 ; deuxième année : UA 8 à UA 14. L'UA est mensuelle. Les contenus des domaines SMT, SH, ARTS et DP sont dispensés en langue nationale. Pour le domaine LC, les contenus sont dispensés en langue nationale, avec une introduction du français, en deuxième année. » (Référentiel niveau 1)

3.1.3. Le contenu linguistique du curriculum malien

La répartition fonctionnelle des rôles pour les langues d'enseignement se fait de la façon suivante : au niveau 1, en première année, tous les enseignements sont dispensés exclusivement

[137]L'une des recommandations du PRODEC dont découle le curriculum bilingue, a été la suppression de l'examen du Certificat de fin d'études du premier cycle de l'enseignement fondamental (CFEPCEF).

dans la langue nationale (100%). En deuxième année, le français oral occupe 25% du temps global.

En troisième et quatrième années, au niveau 2, 75% de l'horaire sont consacrés à l'apprentissage du français (oral et écrit) et 25% sont consacrés à l'apprentissage de la langue nationale. Au niveau 3, en cinquième et sixième années, toutes les disciplines sont enseignées dans la langue nationale retenue et en français de façon équitable. Soit 50% pour chacune d'elles.

Tableau 14. Découpage du référentiel niveau 1

UA 1DOMAINE LC : Langue Nationale		
COMPETENCES	**OBJECTIFS**	**CONTENUS**
Communiquer oralement selon des modalités variées.	Saisir globalement le sens d'un énoncé oral.	• Textes de conte, faits divers, bandes dessinées, albums …
	Exprimer des salutations.	• Les salutations usuelles selon les moments. • Les salutations circonstancielles.
	Poser des questions.	• Expression de l'interrogation.
	Exprimer un conseil, une recommandation, une demande.	• Expression de l'impératif.
	Produire un discours oral cohérent.	• Le discours oral : l'école.
Lire des énoncés écrits variés.	- Reconnaître l'alphabet. - Connaître de mémoire l'alphabet.	• Les lettres de l'alphabet (les jeux de l'alphabet, les chansons, les comptines).
	Distinguer lettres et Sons.	• Les lettres et les sons.
	Combiner les lettres de l'alphabet.	• Les syllabes (la syllabation). • Le sens de lecture : de la gauche vers la droite.
	Maîtriser les techniques de composition et de décomposition des mots et des phrases.	• Construction des phrases, formation des mots (monosyllabiques, polysyllabiques…). •
	Enrichir son vocabulaire.	• Formation des mots, signification et emploi.
	Reconnaître globalement des mots.	• Noms, prénoms, autres mots. • Le tableau de service de la classe. • Les jours de la semaine. • Les noms des couleurs.
	Développer des stratégies de lecture.	• Repérage de lettres connues dans des mots inconnus. • Repérage des mots connus dans un texte inconnu.
	Lire avec fluidité.	• Texte de lecture (l'école).

Le système éducatif malien ne s'appuyant pas suffisamment sur les acquis des apprenants passés par le préscolaire, qui n'est pas une étape obligatoire, comparativement au programme de l'école française, le curriculum part du niveau des apprenants sans histoire scolaire.

Il s'agit surtout de communiquer, d'échanger et de s'exprimer et faire exprimer les apprenants afin qu'ils puissent progresser vers la maîtrise de la langue en mettant l'accent sur l'oral sous différentes formes (travail sur l'intonation, la prosodie) par la réalisation de tâches mais aussi par la récitation, la lecture de textes courts pour découvrir la relation graphie/phonie mais aussi pour découvrir de mots nouveaux mais qui seront répétés en tenant compte de la maturation des apprenants et leur éviter une surcharge cognitive. En clair, il s'agit d'adapter le système et le niveau à l'élève.

A partir du niveau 2, dès la 3è année, l'apprenant découvre le fonctionnement de sa langue en s'appuyant sur ses acquis des deux premières années. La progression respecte le rythme de la maturation du cerveau de l'apprenant. Il s'agit en effet d'une période cruciale du développement cérébral et cognitif de l'apprenant ; et où il faut lui éviter une surcharge cognitive en privilégiant la pédagogie différenciée et en diversifiant et en adaptant le contenu des enseignements au niveau réel des apprenants (Mayer, 2008; Mayer & Moreno, 2003).

Le français, introduit déjà à la fin du niveau 1 comme matière, va progressivement s'imposer comme deuxième langue de scolarisation.

L'objectif est d'atteindre un bilinguisme idéal additif en termes de compétence en langue. Du fait des *« exigences du bilinguisme fonctionnel adopté comme mode de communication en matière d'éducation, »,* insiste le Cadre général (p.21) *« il convient d'observer strictement les règles du bilinguisme de maintien prescrivant le même statut aux deux langues en présence (français et langue maternelle) »*

Les deux langues doivent être considérées comme langues d'enseignement tout au long du cycle fondamental.

Tableau 15. Compétences visées en LN et en Français au niveau II

COMPÉTENCE :	**COMPRENDRE DES ÉNONCÉS ORAUX VARIÉS**
	Langue Nationale
	- Connaître le fonctionnement de sa langue - Exploiter un texte oral de 600 mots pour en extraire les informations implicites
	Français
	- Identifier les sons français par opposition aux sons de la langue nationale - Saisir le sens général de textes de 50 à 100 mots
COMPÉTENCE :	LIRE DES ÉNONCÉS ÉCRITS VARIÉS
	1. Langue nationale
	- Lire les différents types d'écrits - Reconnaître et déterminer un type d'écrit à partir de sa structure
	2. Français
	- Lire un texte narratif simple pour en extraire les informations explicites

C'est aussi l'occasion de faire découvrir à l'apprenant les points de grammaire (structures grammaticales, travail sur le métalangage, conjugaison des verbes à des temps et à

des modes simples) mais aussi l'aider à structurer sa pensée en veillant à la cohérence dans l'interaction, par des textes fonctionnels sur des sujets familiers et de son environnement immédiat.

Tableau 16. Un aperçu du référentiel niveau 2 langue nationale et français

COMPETENCES	*OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE*	*CONTENUS D'APPRENTISSAGE*
Comprendre des énoncés oraux variés.	- Saisir globalement le sens d'un énoncé oral qui fait agir	- Règles de jeu : nom du jeu, éléments nécessaires au jeu, règles
Exprimer oralement sa pensée de façon cohérente et structurée dans des situations de la vie courante.	- Produire des énoncés oraux qui font agir	- Structure des phrases dans les énoncés qui font agir (emploi de l'impératif)
	- Utiliser les connecteurs pour produire un texte oral relatif à une règle de jeu.	**- D'abord, ensuite, puis, enfin, parce que, mais, comme, donc, car...**
Lire des énoncés écrits variés	- Lire pour agir.	- Les écrits qui fait agir : règle de jeu - Les caractéristiques de ces écrits : **titre, sous-titres, alinéas, tirets, numérotation, mots en relief** - Lecture de ces écrits.
Exprimer par écrit sa pensée de façon cohérente et structurée dans des situations de la vie courante ?	- Produire un texte écrit cohérent.	- Structure de la phrase relative à des règles de jeu. - Présentation générale du texte. - Enchaînement logique des idées.

Langues nationales

COMPETENCES	4. *OBJECTIFS 'APPRENTISSAGE*	3. *CONTENUS D'APPRENTISSAGE*
Comprendre des énoncés oraux variés.	- Distinguer des sons voisins.	- [z], [j], [a], [B], [ch], [I].
	- Réagir à des messages oraux	- Saluer, se présenter -
Exprimer oralement sa pensée de façon cohérente et structurée dans des situations de la vie courante.	- Saluer - Se présenter - Demander la permission - Remercier - Employer les formules de politesse**.**	- Formules de salutation et de présentation ; - Emploi des pronoms : **Je, Tu, Nous.** - Pronoms personnels sujets : **Il, Elle, Ils, Elles, Vous.** - Déterminants : **Genre/Nombre ; Homme/Femme ;** - Les présentatifs : **Voici, Voilà, C'est….**
Lire des énoncés écrits variés	- Développer la connaissance du fonctionnement du code alphabétique en français.	- Etude de l'alphabet des deux langues - Lettres communes aux deux langues ;
	- Lire un énoncé	- Quelques éléments d'une règle de jeux.
Exprimer par écrit sa pensée de façon cohérente et structurée dans des situations de la vie courante ?	- Maîtriser les techniques d'écriture.	- Mots contenant des lettres étudiées en lecture.
	- Produire un texte pour agir	- Une partie de règle de jeu.

Français

En tant qu'acteur social et citoyen engagé, l'apprenant est appelé à découvrir de courts textes sur des thèmes variés comme la santé, l'hygiène, recette, etc. Ces sujets sont bien entendu des moyens de travailler la langue (lexique, conjugaison, etc.) et de développer la composante développement personnel en convoquant des sujets/défis de leur environnement.

Au cours de leur parcours ou de formation, certains enseignants, en nombre marginal, intervenant dans les écoles à curriculum affirment avoir appris à fabriquer et à exploiter des documents authentiques (journaux, affiches, dépliants, petits récits de fondation villageoise… au risque d'un enfermement de l'apprenant sur sa société et qui ne découvre pas assez tôt l'ailleurs. Ils peuvent recourir au service de personnes-ressources pour rendre l'apprentissage davantage ludique et réel.

Tableau 17. Compétences visées en classe à curriculum

UA	Compétences	Objectifs	Contenus
UA 1	➢ Comprendre des énoncés oraux variés	Saisir globalement le sens d'énoncés oraux variés	Textes relatifs à la santé et à l'hygiène : compréhension globale
	➢ Exprimer oralement sa pensée de façon cohérente et structurée dans des situations de la vie courante	Utiliser des connecteurs	Emploi des connecteurs
	➢ Lire des énoncés écrits variés	Lire pour agir	Lecture de textes relatifs à la santé et à l'hygiène : notice, recette, règles de jeu…
		Lire un énoncé	Lecture de textes relatifs à la santé et à l'hygiène : • Repérage d'indices • Formulation d'hypothèses • Vérification des hypothèses • Confirmation ou rejet des hypothèses • Respect du ton*, de l'intonation et de la ponctuation
	➢ Exprimer par écrit sa pensée de façon cohérente et structurée dans des situations de la vie courante	Produire un texte injonctif / prescriptif	Lecture de textes fonctionnels relatifs à la santé et à l'hygiène : notice, recette, règles de jeux (caractéristiques), emploi de connecteurs

Dans les faits et sur le terrain, les choses sont loin d'être une réalité.

D'abord, dans le respect des étapes d'élaboration mais surtout de mise en œuvre du curriculum. Sans préjuger de la qualité et du professionnalisme des rédacteurs nationaux de l'équipe, il est incompréhensible qu'une telle réforme n'ait pas jugé nécessaire d'associer les enseignants en classe et les formateurs des formateurs des écoles de formation d'enseignants (ENSup et IFM).

Sur la question du respect des étapes de la mise en œuvre du curriculum, le constat est amer. Alors que le Cadre Général prévoyait une couverture totale de l'ensemble du pays en 2006, le niveau d'implantation du curriculum dans le système éducatif est extrêmement faible plus d'une décennie après. Seul le niveau 1 est correctement appliqué dans les écoles où le curriculum est implanté. L'application du niveau 4, prévue dès la rentrée 2006-2007 n'est toujours pas effective. Pire, la rédaction du niveau 4 n'est terminée que depuis 2013 et le document ne cesse d'être « trimballé » et modifié. En 2019, une retraite de relecture a eu lieu pour prendre en charge une exigence d'un des partenaires de l'école malienne, l'UNICEF, qui

voulait faire intégrer la dimension hygiène, eau assainissement et genre dans la dernière mouture du texte qui attend toujours sa validation politique pour démarrer la phase de la mise à l'essai qui devait initialement intervenir en 2005.

Quant à la dimension linguistique du curriculum, il faut rappeler que le modèle bilingue de transition de sortie précoce, qui est appliqué, ne permet non seulement pas d'asseoir une base solide dans les langues premières des apprenants et favoriser une conscience métalinguistique facilitant une meilleure articulation entre les deux langues (L1 et L2) mais aussi, ce modèle dont l'application ne se fonde sur aucune directive officielle (puisque les instructions officielles préconisent la poursuite de l'enseignement dans les deux langues jusqu'à la fin du premier cycle de l'enseignement fondamentale, soit à la fin du niveau 3), ne valorise pas en termes de représentation, la langue maternelle de l'enfant, évincée trop tôt du système au profit du français.

Maurer (2007 : 136) avait déjà décrié cette insuffisance méthodologique quant au sort réservé à la langue maternelle dès que le français entre en scène et qui entrave le développement harmonieux d'un bilinguisme fonctionnel :

> « Ce type de bilinguisme ne tire pas pleinement partie du rôle de la L1 dans la construction des savoirs, parce qu'on abandonne de façon trop rapide la langue maternelle. En outre, les effets sur la L1 en termes de représentation sont souvent négatifs, celle-ci étant clairement dévalorisée du fait de son éviction précoce du système. »

Toutes ces insuffisances pourraient trouver leur justification dans le fait que les engagements en termes de ressources didactiques et de formation des enseignants, rôles régaliens de l'Etat malien, ne sont pas honorés et les partenaires techniques et financiers non-étatiques qui venaient en appui au système se sont désengagés.

Les écoles où j'ai mené mes observations de classe n'utilisent pas ou ne disposent pas de ressources didactiques adaptées au curriculum. La pléthore dans certaines classes et la disposition des places dans ces classes ne favorisent pas l'application d'une méthode active comme le prétend le curriculum malien.

Or, l'approche par compétences (APC) demande que certaines questions soient traitées en amont de la classe dont celle du ratio élèves-enseignants et de la disponibilité d'enseignants formés. La plupart des enseignants interrogés dans le cadre de cette étude souhaitent être initiés à l'enseignement du curriculum. Ceux présents dans les classes à curriculum sont ceux ayant découvert le curriculum en étant affectés dans les écoles où ils sont. Les ayant-fait-fonction n'ont pour beaucoup, pas suffisamment acquis de niveau en enseignement en et dans les langues nationales. La transcription même pose problème chez nombre d'entre eux.

Cette étape, qui devait intervenir avant la mise à l'essai même du programme, n'a concerné en 2005-2006 que 2530 enseignants pour tout le Mali dont 1862 pour le bamanankan (présent sur 9 des 12 académies d'enseignement sauf celles du nord, Gao et Tombouctou) sur un total de 11 langues nationales implémentées. Derrière, arrivent très loin le songhay (201) pour les académies de Gao et Tombouctou et 75 pour le dɔgɔsɔ (académie de Douentza) et 73 pour le fulfulde (présent sur 4 académies : Kayes, Koulikoro, Mopti et Douentza). Le bozo (16), le khassonké (24) et le tamasheq (26) ferment la marche.

Quinze ans près, le constat reste le même voire pire. La formation des enseignants n'a plus suivi, les enseignants formés sont soit retraités soit promus à des postes d'administrateurs scolaires s'ils n'ont pas tout simplement évolué professionnellement en rejoignant le second cycle ou le secondaire.

L'équipe de rédaction du curriculum, constituée d'experts nationaux et internationaux[138], a mis en garde, de façon prémonitoire quant au *« risque de faire un travail superficiel qui peut être aussi grotesque qu'un nouveau manteau d'Arlequin* » (Cadre d'orientation du curriculum, 2000 : 29).

5. La question du/des dɔgɔsɔ de l'enseignement

Le choix d'un choix du standard de l'éducation pour le dɔgɔsɔ ne fait pas l'unanimité (Galtier, Guindo, et Togo, 1977; Galtier et al., 1977; Galtier et Guindo, 1976; Menigoz, 2001). Cela est valable aussi pour n'importe quelle autre langue caractérisée par un tel degré de fragmentation.

A l'issue de plusieurs enquêtes dialectologiques menées sur le terrain en vue du choix du parler central dogon (1974, 1975, 1977, 1979), l'unité dogon de la DNAFLA, propose d'adopter le tɔrɔsɔ comme dialecte standard de l'aire dogon.

Bien que dans certains, cas les enfants soient plurilingues (notamment dans les centres urbains comme Bandiagara, Douentza, Bankass et Koro), mais aussi dans certaines zones multilingues, ce choix porté sur le tɔrɔsɔ de Sangha ne fait pas l'unanimité au sein même de la communauté linguistique dogon. Ce choix intervient cependant à l'issue d'une série d'enquêtes et de contre-enquêtes dialectologiques devant aboutir au choix d'un parler central en prélude au démarrage d'un vaste programme d'alphabétisation fonctionnelle dans le cadre de l'Opération Mil Mopti (Galtier, 1993).

[138] Consultants nationaux (Boureima Sidi Cissé, Oussouby Lamine Niakaté, Seydou Thiéro), internationaux (Charles Delorme et Gabriel Laroque) appuyés par des personnes ressources nationales : Abou Diarra, Youssouf M. Haidara, Cheick Boucari Kanté, Famakan Kyabou, Harouna Touré, Issaka Dioné et Mamadou Cissouma.

Le tɔrɔsɔ doit son choix à sa *grammatisation* poussée (traduction de textes liturgiques chrétiens, publications ethnographiques, documents pour le tourisme, production de documents pour l'alphabétisation en milieu dogon, statut particulier à la DNAFLA, etc.) par rapport aux autres dialectes mais aussi à l'influence touristique de son aire de locution et des premiers cadres de la région qui sont majoritairement locuteurs natifs de ce dialecte.

Face aux critiques, l'équipe qui a conduit les travaux ayant conclu au choix du tɔrɔsɔ invoque les résultats des enquêtes et contre-enquêtes dialectologiques et sociologiques ayant été menées sur le terrain. Elle dit être consciente que l'unanimité ne s'est pas dégagée autour du choix mais, que « *le temps press[ait] et l'alphabétisation fonctionnelle en langue dogon ne [pouvait] guère attendre.* » (DNAFLA, 1981: 3)

> « Puisqu'il ne paraît pas réaliste de proposer l'alphabétisation des locuteurs de ces différents dialectes en chacun de leurs dialectes, compte tenu des efforts humains et du coût matériel que cela nécessite, force nous est de faire le choix d'un dialecte de référence dans cette pluralité. » (DNAFLA, 1981: 1)

Ces enquêtes ont consisté en la collecte de matériaux en vue de mesurer le degré d'intelligibilité entre les différents dialectes par le moyen de la méthode lexicostatistique (liste de 200 de Swadesh). Elles ont été menées dans des villages où les parlers ne sont pas altérés par les influences de la ville et du boom touristique.

Les villages retenus étaient Sangha Dini (tɔrɔsɔ), Dianwéli Anapen (jamsay), Sokolo (donno sɔ), Kendié (tɔmmɔ sɔ), Tiedjekanda (tomo kan), Ogotena (teŋu kan) et Koporopen (togo kan). Ces enquêtes avaient dans un premier temps concerné six dialectes principaux. Un septième dialecte, le teŋu kan, va finalement y être associé pour une contre-enquête à la suite du rejet du rapport et du choix du tɔrɔsɔ par certains des participants aux journées nationales sur les langues maliennes de décembre 1979 à Bamako (DNAFLA, 1981: 1-2).

Les enquêtés sont des adultes ou des adolescents âgés d'au moins 14 ans et devaient répondre à un certain nombre de critères assez subjectifs pour certains : être ressortissant du village de l'enquête, être locuteur né de parents eux-mêmes locuteurs du dialecte et avoir l'ouïe normale. Ces critères ainsi définis, malgré certaines variables subjectives rappelant les partisans d'une langue pure et originelle, élaguée de toute influence extérieure, auraient pu être complétés par un paramètre important qu'est le répertoire langagier de l'enquêté et une bonne prononciation (les troubles du langage peuvent altérer les mots).

A l'issue de l'étude intitulée « Enquêtes dialectologiques dogon relatives au choix du dialecte de référence pour l'alphabétisation fonctionnelle » (DNAFLA, 1981 : 6), *« le dialecte qui regroupe, en ce qui concerne le vocabulaire, le plus de points communs avec les autres dialectes est le togo kan. »*

Tableau 18. Points communs entre dialectes

Rang	Dialectes	Points obtenus
1er	togo kan	4,384
2è	teŋu kan	4,234
3è	tɔrɔsɔ	4,230
4è	donno sɔ	4,058
5è	jamsay	4,042
6è	tɔmmɔ sɔ	3, 887
7è	tomo kan	3,260

L'un des enseignements de l'enquête de 1977 a été aussi que les interviewés ont affirmé que le teŋu kan (30%) est le dialecte le mieux parlé par les Dogon et le plus facile à apprendre (p.15) devant le tɔmmɔ sɔ (22,8%), et le tɔrɔsɔ (18%). Cette variable relève des représentations et est considérée comme subjective par l'équipe d'enquête.

Tout laisse supposer que le choix du tɔrɔsɔ, comme l'a explicitement dit l'équipe de rédaction du rapport, est guidé par sa proximité avec les dialectes tɔmmɔ sɔ et donno sɔ, alors qu'ils étaient loin d'être représentatifs des dialectes dogon, notamment sur le plan géographique. Mieux, selon Alain Menigoz, le choix du tɔrɔsɔ comme dialecte central de l'éducation bilingue indispose les enseignants du plateau dogon, zone majoritairement peuplée de locuteurs du tɔmmɔ sɔ (Menigoz, 2001 : 39).

De nombreuses publications existaient déjà dans ce dialecte, qui a acquis ce statut de dialecte standard : syllabaires, dictionnaires, glossaires, brochures et manuels scolaires pour l'enseignement formel. Ce facteur a aussi pesé lourd dans la balance. En effet, *« au niveau de la DNAFLA, toutes nos publications en langue dogon (lexique, syllabaire de lecture et de calcul, brochures des eaux et forêts et de santé) sont produites jusqu'ici en dialecte tɔrɔsɔ »* (DNAFLA, 1981: 45)

Les résultats de cette enquête sont en effet très tôt critiqués et rejetés et ils sont loin de faire encore aujourd'hui l'unanimité. J'ai déjà expliqué les raisons qui ont surtout joué en faveur de ce choix du tɔrɔsɔ, qui n'arrive que troisième derrière le togo kan et le teŋu kan (deux dialectes très proches et que j'ai présentés ensemble) dans la deuxième partie.

Après les contre-enquêtes réalisées sous la direction de Gérard Galtier, le choix d'un seul standard pour toute l'aire dogon est clairement devenu problématique et mis en cause. Galtier, Guindo, et Togo (1977 : 9) proposent ainsi plusieurs scénarii et par aire dialectale :

> « **Cercle de Koro :** dogon (parler toro-so), sauf la petite zone non dogon de Yoro (arrondissement de Dinangourou et où e kouroumfe est parlé), où l'alphabétisation pourrait se faire en peul et sauf peut-être

certains villages mossis du sud des arrondissements de Toroli et Koro (exemple : Soko) où l'alphabétisation pourrait se faire en bambara.

Cercle de Bandiagara : dogon (parler toro-so) sauf une grande partie de l'arrondissement de Ouo où l'alphabétisation pourrait se faire en peul et quelquefois en bambara.

Cercle de Bankass : dogon (parler toro-so) dans les villages togo (ou téné) des arrondissements de Kani-Bonzon et Bankass ; cette zone est limitée à l'ouest par la route Kani-Bonzon, Dimbal, Bankass, Koundogo, Pissa (en direction de Baye).

Peul dans la plupart des villages tomo des arrondissements de Kani-Bonzon et Bankass. Ainsi que dans l'arrondissement de Ouenkoro.

Bambara dans la plupart des villages tomo des arrondissements de Ségué et Diallassagou, ainsi que dans les arrondissements de Baye et Sokoura. »

Même si la dynamique des dialectes et des langues est modifiée et que les finalités et les publics cibles sont différents, des scénarii identiques peuvent être envisagés pour le curriculum bilingue.

Ces enquêtes n'ont pas concerné l'essentiel des arrondissements de Douentza où le jamsay émerge comme seule véritable variante dogon. Les autres dialectes (nanga dama, najamba-kindige, ben tey, bakan tey, tɔmmɔ sɔ, etc.) comptent peu de locuteurs ou des locuteurs qui ont le jamsay comme véhiculaire de la région domine mais dont les locuteurs parlent aussi aisément, pour les adultes, le jamsay et le fulfulde voire le songhay. D'ailleurs, le jamsay avait été proposé dans un premier temps par Paul Guindo, comme l'avait déjà suggéré, on le rappelle, Géneviève Calame-Griaule (1956 : 64).

« Si des enquêtes devaient se refaire actuellement, j'aurais tendance à privilégier les parlers urbains. En effet, je me suis aperçu que les formes linguistiques qui s'imposent ne sont pas les formes rurales (même si on les considère comme plus « pures »), mais les formes urbaines. Cela est vrai pour toutes les langues du monde : langues européennes, comme langues africaines.

Cela pour plusieurs raisons :

— Des mélanges s'opèrent dans les villes et ce sont les formes les plus répandues qui s'y imposent.

— Les villageois comprennent généralement les parlers urbains, alors que l'inverse est moins vrai.

— Les parlers urbains ont souvent plus de prestige, à cause de la position sociale de ceux qui les parlent.

Aussi, il faudrait d'abord sélectionner les centres urbains les plus importants du pays dogon. Je pense à : Bandiagara, Bankass, Koro et Sangha. On pourrait y ajouter Ningari (pour le tɔmmɔ-sɔ) et Ségué (pour le tomo-kan). »,

Et il faudrait y ajouter aussi la ville de Douentza : cette ville est plutôt peul que dogon (à ma connaissance). Mais il serait intéressant d'y voir ce que les Dogons y parlent entre eux. En effet, je suppose que s'y rencontrent des Dogons de parlers très différents (jamsay et tɔmmɔ-sɔ). Il serait intéressant de voir quelles formes s'imposent dans un tel contexte de mélange linguistique. » (Gérard Galtier, juillet 2019)

Dans un article paru quelques années plus tard, Galtier (1993: 201) est revenu sur cet épisode. Il était question au départ de légitimer le jamsay plutôt que le tɔrɔsɔ que la DNAFLA avait déjà adopté à l'interne mais sans études préalables :

> « Notre première idée était qu'il fallait choisir le dialecte dyamsay comme base du dogon standard en partant de l'hypothèse que ce parler représentait un était plus conservateur de la langue dans lequel les divers autres parlers pouvaient se retrouver. […] En fait, notre enquête nous a montré que non seulement le dyamsay ne constituait pas un parler plus conservateur ou plus synthétique que les autres (tout au moins sur le plan lexical). En outre, l'une des raisons qui avait fait envisager le dyamsay était peut-être que la plupart des étudiants dogons intéressés étaient de la plaine (et non du plateau) et qu'ils comprenaient donc facilement le dyamsay. »

5.1. La standardisation du dɔgɔsɔ : une exploration dialectale

Les partisans d'une unification linguistique sont nombreux en Afrique. Pour beaucoup de linguistes africains, comme ceux de l'Académie malienne des langues (AMALAN), *« aucune langue ne peut se développer dans la diversité*[139]*. »* Selon Galtier (1993: 209), le dɔgɔsɔ standardisé, certes basé sur le fond lexical du tɔrɔsɔ, intègre cependant des éléments des autres dialectes pour combler les mots manquants ou pour simplifier l'orthographe. L'équipe de la DNAFLA a ainsi recouru à une technique consistant à aller explorer les vocabulaires disponibles dans les autres dialectes dogon et de procéder à une sélection des entrées les plus faciles à orthographier et les plus récurrentes :

> « Le choix du dogon standard s'était porté sur le dialecte toro-so d'une manière générale ; cependant il fut admis qu'il fallait aussi tenir compte pour chaque mot particulier des formes existant dans les autres dialectes. Ceci était d'autant plus nécessaire qu'il existe à l'intérieur du toro-so différents parlers et qu'il faut notamment distinguer entre le toro-so du plateau (zone de Sanga) et le toro-so de la plaine (zone de Madougou et Barapiréli). La comparaison avec les autres dialectes permettait éventuellement de choisir entre deux formes concurrentes. En définitive, ce furent essentiellement les formes toro-so du plateau (c'est-à-dire de Sanga) qui furent adoptées, mais dans quelques cas on préféra des formes du toro-so de la plaine qui semblaient en expansion (en particulier "j" dans les cas de correspondances d/z/j). »

L'aménagement du corpus d'une langue, à mon sens, ne consiste pas en le choix d'un parler central ou à imposer un dialecte plus ou moins représentatif au risque de soulever des tensions au sein de la communauté linguistique qui est, par définition, un groupe aux frontières mouvantes et au contenu hétéroclite. Il s'agit donc de prendre des éléments (mots, termes, etc.) indispensables dans chaque dialecte important d'une langue et parvenir à un standard de synthèse, mais qui ne poserait pas les problèmes de représentations négatives et d'intercompréhension évidente une fois qu'il est adopté comme médium de l'enseignement.

[139] Youssouf M. Haidara, entretien en février 2018.

Une telle méthode, utilisée dans l'aménagement de certaines langues comme l'allemand biblique de Luther ou pour le russe par un enrichissement terminologique continu, demande de colossaux moyens financiers, humains et une volonté politique manifeste de la part des décideurs.

Interrogé dans le cadre de cette thèse, Gérard Galtier regrette le manque de bonne foi chez certains linguistes maliens dont l'attitude constitue en elle-même un obstacle au développement de l'éducation bilingue mais aussi à la promotion des langues maliennes. Le principal obstacle concerne l'adoption d'un alphabet unique pour toutes les langues nationales en évitant le mieux possible le recours aux caractères spéciaux. Il défend cette thèse depuis longtemps (Galtier, 2013) mais ses collègues africains semblent se montrer sourds à ces recommandations qui sont pertinentes et soutenues par certains au niveau national[140].

Afin de résoudre le problème dans le futur, me confie-t-il dans une conversation en 2019, il serait mieux de conserver le tɔrɔsɔ, mais de l'améliorer en modifiant légèrement sa graphie.

> « Ma propre idée serait de créer une orthographe plus « *diaphonique*[141] » que le système actuel. C'est-à-dire une orthographe unique qui recouvrirait des prononciations différentes. Mais en gardant comme système de base le toro-so, car il fait le lien entre le plateau et la plaine. Je donne quelques exemples : Ecrire : — « kèm » (flèche) et non pas kènhu ou kènw. — « jam » (cordonnier) et non pas janhu ou janw — « gèm » (noir) et non pas gènhu ou gènw. En effet, d'une part les formes avec [m] existent à la fois en tombo-so et en dyamsay (les parlers les plus dynamiques), d'autre part la consonne « m » peut se lire de deux manières : soit prononciation [m], soit nasalisation de la voyelle précédente avec diphtongaison. Ecrire : — « pezu » (mouton) et non pas peju ou pedu. — « ozu » (chemin) et non pas oju ou odu — « gozu » (corps) et non pas goju ou godu. En effet, la lettre « z » serait susceptible de se prononcer de deux façons selon les régions : [z] ou [j]. De plus, c'est le son [z] qui est utilisé en donno-so de Bandiagara. Mon idée serait donc de conserver le toro-so et de le transformer légèrement en lui donnant une forme plus générale. » (Gérard Galtier, juillet 2019)

Diki-Kidiri et Atibakwa Baboya (2008) proposent, dans le champ terminologique et sociolinguistique africain, le recours à une exploration dialectale qu'ils théorisent par le concept de *« terminologie culturelle »*, préférable et plus authentique que l'enrichissement terminologique par le moyen de la *« néologie défensive »* (Hagège et Hagge, 1987: 127)comme

[140] Youssouf M. Haidara, lors d'un atelier sur les recherches en matière de transferts bilingues à Bamako en février 2020, a rappelé les obstacles que constituent le recours aux caractères spéciaux dans le développement des langues y compris dans les langues des pays développés comme la Finlande, la Norvège, la Suède.

[141] Le "diaphone" est un regroupement de sons qui sont en correspondance régulière d'un parler à l'autre à l'intérieur d'un "diasystème". Le "diasystème" est un ensemble de "dialectes" ayant une base phonologique abstraite commune. A l'intérieur du "diasystème", une certaine intercompréhension est possible. Le "diaphone" est un concept plus abstrait que le "phonème". (Galtier, conversation 2019)

le fait la langue française face à l'anglo-américain. Il ne s'agira plus seulement d'un travail qui soit l'apanage du politique étatique mais aussi des associations de défense des droits des minorités linguistiques.

5.2. Les accents et les tons dans les dialectes dogon

Le dɔgɔsɔ est, comme la plupart des langues d'Afrique et du Mali, une langue à tons. On distingue le ton haut et le ton bas qui s'ajoutent à la longueur des voyelles, mais le décret N° 159 PG-RM du 19 juillet1982, fixant l'alphabet pour la transcription des langues nationales, recommande, en ses articles 4 et 6, l'uniformisation pour la longueur des voyelles (accents) et a prévu des lois pour les tons spécifiquement à chaque langue :

Article 4 : La longueur des voyelles ou des consonnes est indiquée par le redoublement de la lettre correspondante à la voyelle orale ou à la consonne simple.

Article 6 : Les règles d'orthographe et de notation des tons feront l'objet pour chacune des langues d'un arrêté du ministre de l'Éducation nationale.

Par exemple, en dialecte teŋu : **saara** (étaler) est différent de **saara** (Ouest) ou encore de **saara** (ne pas avoir). Les voyelles longues sont doublées mais l'alternance des tons (bas, haut et moyen) (le contexte aussi) modifie le sens du mot.

Concernant le dɔgɔsɔ, la DNAFLA dont l'un des rôles est la normalisation linguistique, conseille d'ignorer l'intonation dans le discours écrit car assez difficile à repérer à l'oral :

> « Tous les parlers dogons présentent un système mixte où l'accent se combine avec le ton, haut ou bas. Si ces tons ont une pertinence lexicale, leur détermination est souvent délicate, voire impossible dans un discours suivi. La DNAFLA recommande de les ignorer. » (Eric Jolly et Nouhoum Guindo, 2003 : 64, citant Plungian & Lüders, 1995) et Calame-Griaule (1968).

Plusieurs travaux ont été consacrés sur le ton et l'accent dans les dialectes dogon (Heath, 2007; McPherson, 2011; McPherson, 2014; Olsen, 1987; Ongoiba, 1987; Prokhorov, s. d.) et la réflexion pourrait davantage être approfondie car leur codification/uniformisation est importante pour l'éducation.

5.3. Les véhiculaires intra-ethniques et interethniques

> « [L'] atomisation des parlers fonde les particularismes locaux mais elle n'empêche pas la communication entre groupes. Les dogon ont, en effet, depuis longtemps trouvé des parades à cette situation en jouant soit sur le bilinguisme, soit sur l'utilisation d'une langue véhiculaire extérieure comme le peul (le bamanakan mais également de plus en plus le français, j'ajoute). » (Gallay & Sauvain-Dugerdil, 1981 : 47)

Pour surmonter les difficultés liées à la compréhension mutuelle entre locuteurs de dialectes dogon différents en effet, les Dogon recourent généralement à un véhiculaire intradogon, qui n'est pas forcément un véhiculaire interlinguistique. Je propose de les appeler des semi-véhiculaires ou véhiculaires intralinguistiques.

Le jamsay joue cette fonction dans toute la plaine du Gondo, dans une partie des villages de la falaise, une partie du cercle de Douentza, où sont établis les Dogon dits Houmbèbè et dans l'enclave du Sarnyéré, autour de Tabi et Toupèrè.

Le donno sɔ joue la même fonction dans une grande partie du plateau, du Pignari et du plateau central ainsi que dans certains villages de la falaise. Le couple dialectal mombo-ampari joue un rôle de semi-véhiculaire dans le Pignari, à l'ouest de Bandiagara.

Le tɔmmɔ sɔ est semi-véhiculaire dans la grande partie du plateau dans les Communes situées entre Kendié et Métoumo (Dogani-Béré, Kendé, Wadouba, Ondougou et Ségué-Iré).

C'est là que se manifeste le mieux la diglossie enchâssée. En effet, la donne change automatiquement dès qu'interfère dans la conversation un élément extérieur au groupe.

Selon la zone de peuplement, on passe soit au fulfulde (zones foulanisées du Sarnyéré, du Pignari, du plateau central, du nord plateau et du Gondo[142]) soit au bamanankan de plus en plus (cas de la plaine du Seeno, en milieu teŋu et surtout tomo notamment où on dénombre le plus de bilingues dogon-bamanankan (DNAFLA, 1981: 9; Plungian & Tembiné, 1995: 176)

A une échelle plus importante, le fulfulde joue un rôle de véhiculaire régional dans la région de Mopti où les Peulh représentent la deuxième communauté la plus importante de la région derrière les Dogon. Dans plusieurs zones du Pays dogon, telles que le Gondo, le Sarnyéré, les Communes de Boré, des deux Pignari, de Diamnati, de Lowol-Guéou, de Bandiagara et de Diankabou, le fulfulde s'apprend dès l'enfance.

Dans ces zones, contrairement aux autres parties du Pays dogon où on s'inquiète de l'influence grandissante du fulfulde sur le dɔgɔsɔ, les locuteurs ne se le représentent pas comme une menace.

Il est important de souligner que, malgré cette attitude générale de prudence, le dɔgɔsɔ emprunte consciemment beaucoup de mots au vocabulaire peul (Calame-Griaule, 1956 : 70).

L'attitude est tout à fait différente avec le bamanankan dont la présence :

> « semble être associée plutôt à l'intégration de tel ou tel village aux activités commerciales et économiques maliennes qu'à un facteur purement géographique […] soit partout où il y a des écoles. […] L'expansion du bambara se produit principalement par la voie des migrations, les locuteurs de cette langue étant surtout les jeunes gens qui ont quitté le pays dogon en quête de travail. (Plugian et Tembiné, 1995 : 183)

[142] Dans plusieurs villages du Gondo, des familles à l'origine dogon, sont devenues peul par alliance, pour besoin de se protéger ou pour le prestige lié au fait d'être membre de la communauté peul à l'époque car la zone était sous domination peul. Les dignitaires peul prélevaient un impôt obligatoire en nature pour les populations qui n'appartenaient pas à la communauté. C'est le cas de plusieurs familles Poudiougo ou Pérou du Bombou de Sangha devenues des familles peules Barry. Ils vivent essentiellement dans les Communes de Madougou et de Diankabou, entre les villages de Bombou (ou Anaye) et plusieurs villages de la Commune de Diankabou.

Mais aussi à la façon dont les Dogon, en tant que peuple se sont constitués au fil des siècle.

Le long des villages-sites touristiques de la falaise et du plateau et dans les villes et villages où des écoles sont présentes, le français devient de plus en plus une langue importante. Il n'arrivera pas cependant de si tôt à supplanter les langues locales dans leur rôle véhiculaire ou de langues de communication courante.

5.4. Quelle(s) langue(s) ou quel(s) standard(s) pour l'enseignement bi-plurilingue ?

Les différentes enquêtes dialectologiques ayant été menées auprès des publics adultes dans la perspective d'un choix de standard pour l'alphabétisation fonctionnelle, donc à destination d'un public adolescent-adulte dont le bagage langagier n'est pas à négliger, ne prennent pas en considération les difficultés pour des publics plus jeunes, moins exposés ou moins préparés à la pluralité linguistique. L'autre tare de ces enquêtes est qu'elles ne résolvent pas la question de l'intercompréhension entre les dialectes. Elles ne sont d'ailleurs pas assez catégoriques pour des études commanditées et dont la finalité est d'être prescriptives.

Dans ces conditions et, au regard des principes sociolinguistiques dits de personnalité et de territorialité, on peut proposer deux options méthodologiques.

La première consiste à choisir une seule langue parmi celles du milieu comme langue de scolarisation à l'échelle d'une académie. Notre proposition va pour le bamanankan, *sociolinguistiquement* mieux accepté que le fulfulde par les communautés dogon, dafing, samo, more que le fulfulde.

> « **Abdina Guindo** : la pluralité des langues-là/ bon/ depuis très longtemps/ ça a été un handicap hein mais jusqu'à présent/ le débat reste ouvert/ y a plusieurs langues au mali/ mais/ pour moi/ la solution c'est de prendre une seule langue/
> **ASG : *et/ quelle langue vous recommandez ? pour tout le mali ?***
> **AG:** là/ pour tout le mali? aywa/ [il éclate de rire. Il a peur de passer pour quelqu'un de ridicule et demande mon approbation].
> **ASG: *allez-y [je l'encourage à me donner le nom de la langue de son choix pour tout le Mali]***
> **AG:** donc/ je pense que/ le bamanankan c'est mieux/ on a qu'à généraliser ça/ pour toutes les écoles du Mali/// » (Abdina Guindo, parent d'élève à Bankass, mars 2018)

Le bamanankan jouit d'un préjugé favorable en milieu dogon (Diarra, 1977) où il est plutôt vu comme une langue d'avenir et complémentaire du dɔgɔsɔ dans l'atteinte de l'objectif que s'assigne le *Document de politique linguistique du Mali* (2014): le multilinguisme fonctionnel convivial. Bien au contraire, plusieurs personnes interrogées dans le cadre de ce

travail, y sont favorables. C'est notamment le cas de Soumaila Togo, parent d'élève à Koro et enseignant, rappelant comme Sambo Morba, le fait que des filles dogon abandonnent l'école pour aller apprendre le bamanankan à Bamako : *« je pense que nos enfants sont curieux. Il vaut mieux apprendre en bamanakan car certaines de nos sœurs abandonnent l'école pour les villes afin d'apprendre à parler cette langue. »* (Entretien réalisé en avril 2017)

L'exode des filles dogon vers la grande ville est un phénomène sociologique courant. Loin des motivations économiques, le bamanankan et, par extension, la langue, est la première motivation de ces départs saisonniers vers les centres urbains comme le démontre Yada Kassogué, dans sa thèse de doctorat consacrée à la migration féminine en Pays dogon.

Une de ses enquêtées, qui n'a jamais séjourné en ville, lui confie toute sa peine d'être marginalisée de ne pas parler cette langue qui tend à devenir la langue identitaire des Maliens (Van Den Avenne, 2001) voire LA langue nationale du Mali :

> « Sur la route du marché ou du champ, lors des causeries, celles qui ont été en ville parlent souvent bambara entre elles. Nous qui n'avons pas eu la chance d'y aller sommes obligées de nous tenir à l'écart de telles conversations. » (Kassogue, 2018 : 93)

La deuxième option, qui va faire une sorte de promotion de l'altermondialisme linguistique (Boyer, 2001), s'appliquera à un niveau infra, aux CAP. Il s'agira de permettre que le fulfulde et les six principaux dialectes du dɔgɔsɔ puissent être enseignés dans les écoles.

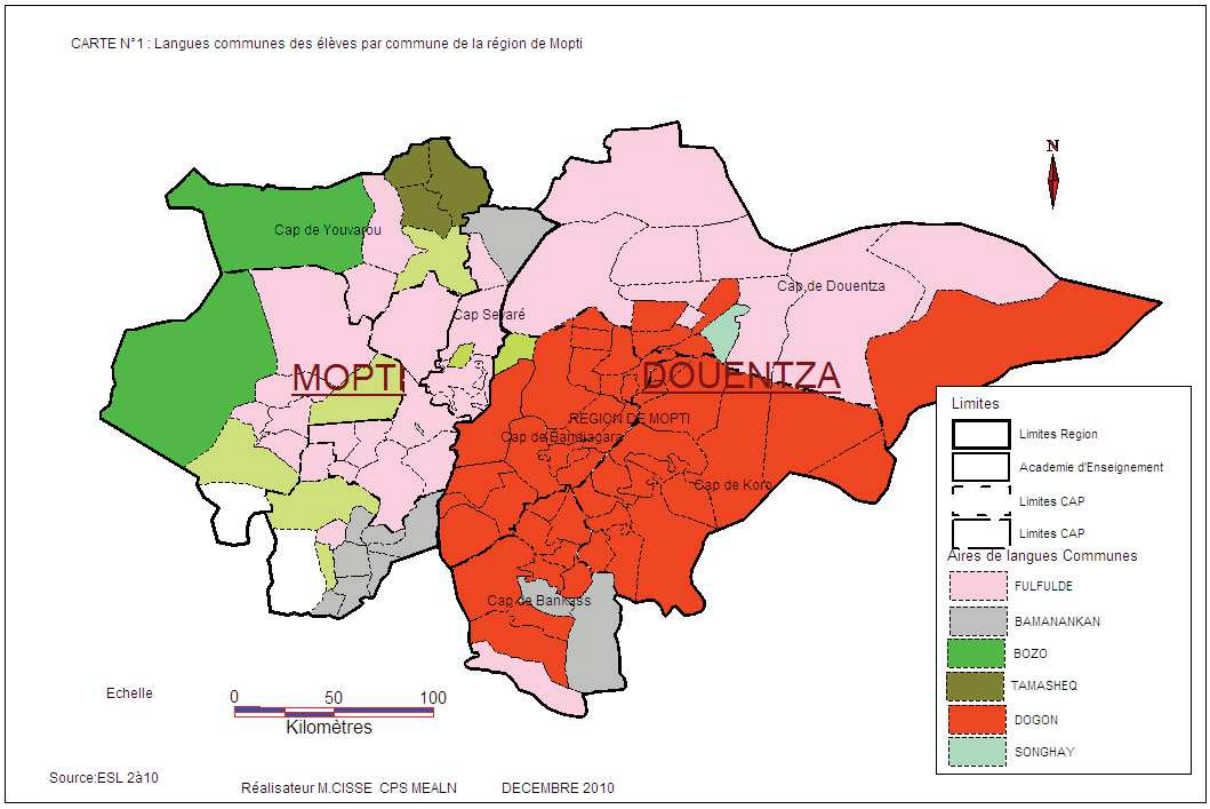
Par exemple, le tɔmmɔ sɔ pourrait être choisi pour le CAP de Bandiagara en envisageant la possibilité que de nouveaux CAP verraient le jour pour prendre en compte l'ouest du cercle où le bamanankan, le mombo-ampari, le tomo kan et le fulfulde peuvent bien remplir cette fonction selon les écoles.

Le tɔrɔsɔ pour les CAP de Madougou, Sangha et Dioungani, le togo kan (ou teŋu kan) pour les CAP de Bankass, Koro, Sokoura. Le tɔmɔ kan pour les CAP de Bankass, Bandiagara et Sokoura, le jamsay pour les CAP de Douentza, Dinangourou et Koro. Le bamanankan pour les CAP de la plaine du Seeno et une partie du CAP de Bandiagara (zone penange, mombo-ampari). Le fulfulde pour les CAP de Douentza et de Dioungani, aux côtés des dialectes dogon.

Dans le cas de la zone du Pignari, du fait de la difficulté de se comprendre avec les autres dialectes dogon, un groupe de jeunes ressortissants de Baboye et de Bolimba, interviewés à Bamako en juin 2017, souhaitent que l'éducation se passe en bamanankan plutôt qu'en fulfulde ou en quelque autre dialecte que ce soit.

La répartition par aire dialectale, qui ne correspond pas forcément aux limites territoriales des CAP, a été proposée par Alain Menigoz (2001), qui a travaillé en milieu tɔmmɔ, sur les écoles du plateau de Bandiagara.

Carte 9 . Langues communes des élèves par Commune de la région de Mopti



Egalement, sur le terrain et dans les écoles à curriculum bilingue, on n'a pas toujours attendu les instructions officielles pour passer à cette expérience.

A Doucombo, par exemple, les premiers enseignants qui y avaient été affectés, tous dogon, nés en milieu donno sɔ ou tɔmmɔ sɔ ont parfois recouru à ce dialecte pour se faire comprendre des enfants qui sont locuteurs majoritaires du teŋu kan, dialecte de la plaine.

Même certains experts de l'Education semblent être du même avis, pourvu que ceci permette de résoudre le problème de l'efficacité et de la qualité des apprentissages et prenne en compte la dimension psycholinguistique et méthodologique.

Ancien Secrétaire général du Ministère de l'Education Nationale, ancien responsable de l'unité dogon de la DNAFLA et co-auteur de certains des rapports d'enquêtes dialectologiques ayant abouti au choix du tɔrɔsɔ, son dialecte, Denis Dougnon, peu avant sa mort, confie dans l'entretien qu'il m'a accordé, qu'une scolarisation bilingue exclusive dans le standard du dɔgɔsɔ relève d'une utopie. Il conseille de recourir, chacun, selon le milieu, au dialecte local :

> « il est apparu que au plan linguistique/ quand vous prenez les radicaux/ la plupart de nos dialectes// que ce soit le tomo kan/ le donno sɔ/ etc/// les radicaux du tɔrɔsɔ sont plus fréquents que pour les autres/// et/ on a dit que/ de ce fait-là/ que le tɔrɔsɔ devrait être pris comme parler standard/ mais aujourd'hui/ ça pose beaucoup de problème/ quand on a commencé à enseigner dans les langues maternelles/

j'ai été à bandiagara/ j'ai été à bankass/ etc/// les enfants ont trouvé que l'apprentissage en tɔrɔsɔ c'était l'apprentissage dans une langue étrangère/ nous leur avons dit/ bon/ puisque après trois ans/ on introduit le français/ la langue maternelle c'est pour faciliter l'apprentissage/ et il faut utiliser la langue du milieu/ si c'est le tomo kan/ il faut utiliser le tomo kan/ si c'est le donno sɔ/ il faut utiliser le donno sɔ-là/mais jusqu'à la date d'aujourd'hui/ cette question-là n'est pas fondamentalement tranchée/// »

(Denis Dougnon, Bamako, mars 2018)

Au lycée public de Douentza, où le dɔgɔsɔ, le fulfulde et le bamanankan sont retenus, les jeunes apprenants dogon locuteurs du dialecte jamsay préfèrent le bamanankan ou le fulfulde. La raison principale qu'ils invoquent est, selon leur professeur de dɔgɔsɔ, Josué Saye, *« il y a trop de dialectes en dɔgɔsɔ. »*

6. Les ressources didactiques disponibles

Aussi absurde que cela puisse paraître et malgré les efforts faits par les experts maliens du curriculum bilingue, les ressources didactiques adaptées ne sont pas disponibles. Un constat que nuancent Abou Diarra et Youssouf M. Haidara, deux des personnes ressources ayant participé à l'élaboration et à la mise œuvre du curriculum bilingue malien.

Youssouf Haidara rappelle que des ressources didactiques ont bien été élaborées pour la mise en œuvre du curriculum. Les ateliers d'élaboration des manuels didactiques de Niono, qui permettaient au Centre National de l'Education (devenu direction nationale de la pédagogie), équivalent malien du SCÉRÉN/CNDP en France, d'élaborer des manuels didactiques avec les meilleurs enseignants du curriculum bilingue, ont cessé de se tenir, faute de financement.

« je conduisais la pédagogie convergente/ j'étais le responsable de l'utilisation des langues nationales dans le système éducatif/ et à ce titre/ j'étais chargé de la conduite de la pédagogie convergente/ donc parallèlement à la formation des maîtres/ au suivi des maîtres/ aux évaluations/ on avait créé ce que nous avons appelé en son temps/ les ateliers d'élaboration des manuels didactiques de Niono/// chaque vacance/ les enseignants méritants/ ceux qui ont montré de la preuve dans leurs classes étaient regroupés pendant trois semaines/ pour élaborer les documents qu'il fallait dans les classes/// et avec ça/ on avait couvert de la 1ère année à la 6è année dans toutes les disciplines/ dans toutes les disciplines et dans les 11 langues en son temps y compris le dogon/// qui était non seulement soutenu par nous mais aussi soutenu par la coopération allemande/ qui a laissé une grande place au niveau du pays dogon/// » (entretien avec Youssouf M. Haidara, février 2018).

Concrètement, les matériels didactiques qui ont été conçus à la faveur des ateliers de Niono, n'ont jamais été imprimés et cela impacte négativement sur le travail des enseignants en classe. Le constat de celui qui était le Directeur du CNE, Abou Diarra, ne peut qu'être amer :

> « la dotation des écoles en matériels didactiques n'a pas suivi/// on a même/ chaque année/ on a instauré un atelier d'élaboration de manuels/ chaque année à Niono// moi/ quand j'étais directeur/ je faisais partie déjà chaque année/// on a fait des documents de la 1ère année jusqu'en sixième année/// ces documents n'ont jamais été édités/// […] il faut un matériel didactique adapté au curriculum et ça/ on était très en retard dans ça/ c'est vrai que les matériaux existants/ on pouvait les exploiter/ c'est différent quand même d'un matériel/ d'un manuel élaboré selon la démarche qui est prévue dans le curriculum donc ça on avait pas de manuel spécifiquement élaboré pour ça/// on était très en retard/// », (Abou Diarra, février 2018/// » (Abou Diarra, février 2018)

Chez les administrateurs scolaires, la même gêne est là. Dans le cas où des outils didactiques sont disponibles, il manque les livres. Les seuls outils utilisés sont les référentiels de compétences qui indiquent la démarche pédagogique à suivre et qui donnent des informations sur le contenu de chaque unité d'apprentissage (UA).

Ces référentiels étant tous en français, le travail de traduction fait par les enseignants dans chacune des onze langues nationales au travers des ateliers de Niono, n'a pas été publié. Or, la fabrication de documents authentiques qui fait partie de l'une des prérogatives de l'enseignant requiert un niveau de formation suffisant, et en pédagogie générale et en culture générale et en matière de maîtrise de l'approche curriculaire par compétences dont même le sens de certaines terminologies échappe au niveau de la plupart des enseignants qui interviennent dans les classes à curriculum.

> **ASG : *et les ressources didactiques sont disponibles dans la langue dogon? est-ce qu'elles sont adaptées aux référentiels des trois niveaux ?***
>
> **MT:** les documents existent bien/ c'est bien adapté également/ seulement c'est insuffisant/ et/ ce que je vais vous dire aussi/ le référentiel même a été traduit la dernière année à Niono/ j'étais présent aussi/
>
> **ASG: *en dɔgɔsɔ?***
>
> **MT:** en DƆGƆSƆ! malheureusement/ faute de moyens / en son temps/ bon/ la DNP/ bien sûr n'a pas pu produire / imprimer pour nous donner ça/ on nous avait dit/ ce n'était pas la peine de photocopier/ mais on vous envoie/ on va imprimer un document/ mais malheureusement xxx /// c'est ce référentiel-même qui devait servir pour les enseignants parce que

quand on est seuls pour traduire et préparer/ ça pose problème alors que quand tu as le référentiel/ tout est là/ traduit/ donc tu n'as qu'à choisir tes activités pour pouvoir bien les/ c'est le seul problème aujourd'hui qui/ nuit BEAUCOUP les enseignants (SIC)/ le référentiel traduit déjà à la disposition des enseignants les autres documents/ oui/ y en a on exploite ça ça existe/ c'est ça le problème///

ASG: ***l'atelier de Niono date de quand?***

MT: l'atelier de Niono je pense ça pris fin/ maintenant c'est pas dans les années? 2007 ou 8 sais pas ça a pris fin/// oui oui/ c'est là-bas qu'on produisait tous ces documents/ en dɔgɔsɔ///

ASG: ***et si le cap de bandiagara doit exprimer des besoins aujourd'hui/ ce sera en termes de documentation ou en termes de formation?***

MT: aujourd'hui si nous devons exprimer des besoins/ en termes de formation pour les enseignants des écoles à curriculum et en termes de documentation/ vous savez/ le curriculum révisé de 2000 à 2011 ensuite révisé encore en 2000/ sais pas/ 14 ce niveau 1 a été expérimenté dans les écoles/ dans les régions où cent pour cent ils ont expérimenté/ après ils disent qu'ils vont maintenant/ étendre sur les autres/ jusqu'aujourd'hui c'est pas arrivé chez nous/// » (Moise Tapily, Conseiller pédagogique CAP de Bandiagara, mars 2018)

Le même constat est fait sur le terrain. Les enseignants préparent leurs cours avec du matériel prévu pour la pédagogie convergente ou n'en ont pas du tout qui soient adaptés ou qui soient dans la langue retenue pour le curriculum. C'est le cas de l'école « B » de Douentza, dont le Directeur rappelle, impuissamment son calvaire.

« hhmm apprendre sa langue/ lire et écrire/ c'est une très bonne chose/ mais eehh/ la difficulté majeure c'est quoi? c'est que nous enseignons la langue mais nous sommes butés à un problème de documentation/ nous avons des difficultés d'être ravitaillés en documents/// imagine-toi/ l'an dernier/ au début d'année/ si tu regardes à travers mon rideau/ tu as les cartons superposés// ok/// moi je suis le directeur-coordinateur des écoles de la communes urbaine/ on a amené que des documents en FULDULDE// dans TOUTES LES ECOLES/ que ce soit bamanankan/ que ça soit fulfulde/ que ça soit dɔgɔsɔ / que ça soit songhoy/ on a ravitaillé TOUT LE MONDE en documents fulfulde/// on a écrit /on a décrié/ à présent / ils ont pas répondu/ regarde les cartons superposés/ plus de 1000 DOCUMENTS/ tu peux rentrer photographier [il me les montre du doigt dans un magasin au fond du bureau, exaspéré, un mois avant mon passage, une mission de la DNP y avaient pourtant séjourné et à laquelle les mêmes griefs ont été présentés]/// » (Sambo Ouologuem, Douentza, avril 2016)

A Bandiagara aussi, chez Andja Garango, Directeur de l'Ecole Fondamentale Alpha Aly Seck « B », l'absence de documentation adaptée a impacté négativement sur l'image de l'école et du curriculum. Après le départ de la coopération allemande via l'ONG GTZ, en 2008, qui appuyait l'Etat malien dans la formation des enseignants du Pays dogon,les formations ont cessé et les rencontres mensuelles, qui permettaient aux enseignants des différentes écoles du CAP de mutualiser leurs expériences.

> « y avait pas de mesure d'accompagnement par rapport à la pédagozie converzente et la pédagozie converzente/ les maîtres ils avaient vraiment les maîtres avaient maîtrisé la pédagozie converzente/ après ils ont introduit le curriculum en prenant comme socle la pédagozie converzente mais là ça a été un grand problème parce que la conception de ce document/ la maîtrise document/ de ce document ça a été un problème pour nous les maîtres/// donc il fallait traduire ce document qui était en français en langue nationale/ et c'était un problème qui était là/// » (Andja Garango, directeur d'école, Bandiagara, mars 2018)

Dans les classes, les enseignants ont d'autres astuces, ils recourent à tout document disponible dans la langue nationale dans laquelle ils enseignent et se « débrouillent ». Madame Kadidia Diarra Traoré, enseignante à l'école « B » de Douentza, utilise un manuel appelé « Répertoire ». Nous n'avons pas eu la chance de voir son contenu.

> « pour les documents/ moi quand même je ne suis pas satisfaite/// parce que c'est ça le problème ici/ ce n'est pas les documents en curriculum/ si c'est pas le REPERTOIRE/ le seul REPERTOIRE/ par contre le fulfulde là/ y a tellement de documents/ en fulfulde ici/ mais moi/ je n'ai pas de documents en bamanankan/// le REPERTOIRE/ le seul REPERTOIRE/// » (Kadidia Diarra Traoré, enseignante Douentza, avril 2016)

Dans les discours officiels, la politique nationale du matériel scolaire et du matériel didactique se veut ambitieux et optimiste. Rédigée en 2010, soit depuis dix ans, ses engagements sont restés lettres mortes.

> « Le gouvernement du Mali s'engage à faire en sorte que les manuels scolaires soient disponibles à tout moment sur l'ensemble du territoire malien, à des prix accessibles. Au terme de la Réforme du système éducatif en cours, chaque élève disposera au minimum de deux (2) manuels au premier cycle de l'enseignement fondamental et de quatre (4) manuels au second cycle de l'enseignement fondamental. Au même moment, chaque directeur d'école, chaque conseiller pédagogique disposera de chacun des manuels de l'élève et d'un guide du maître par matière enseignée. » (MEALN, 2010)

Un des engagements phares de cette politique nationale du matériel scolaire et du matériel didactique a été de déterminer la durée de vie d'un manuel, qui devrait se renouveler

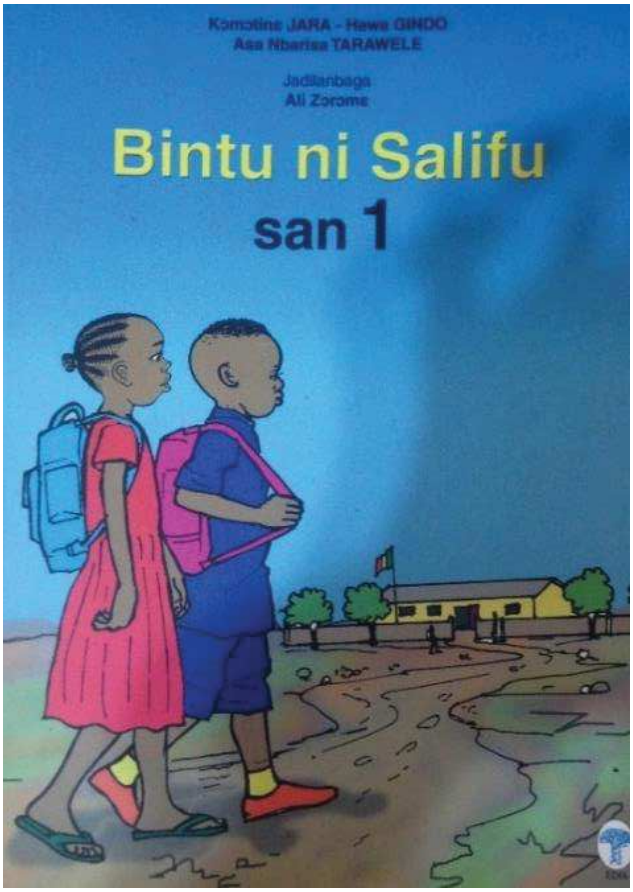
régulièrement pour prendre en compte les évolutions et les enjeux qui se posent à notre monde. La durée moyenne d'utilisation d'un manuel est ainsi délimitée à trois ans.

> « Les ouvrages scolaires devront avoir une durée de vie suffisamment longue. Ils devront connaître une durée moyenne d'utilisation d'au moins trois ans et être adaptés aux conditions climatiques des différentes régions du pays. Ce principe pose des exigences en ce qui a trait à la qualité des manuels (dans le respect des spécifications techniques), à leur mode d'utilisation par les élèves, de même qu'aux capacités d'entreposage et de gestion des stocks des écoles. » (MEALN, 2010: 11-12)

Un discours qui contraste avec le fait que la dernière génération de manuels conçus pour les langues nationales date de 2004.

La Direction Nationale de la Pédagogie a, cependant, en 2020, lancé un appel d'offres pour la conception de manuels scolaires en langues nationales. Un manuel ***Bintu ni Salifu,*** produit bien avant l'appel d'offres et écrit par une équipe de trois enseignantes de langue nationale, a été retenu. Il est édité par EDIS éditions, dirigée par l'écrivain malien Samba Niaré et spécialisée dans l'édition d'ouvrages en langues nationales (EDIS).

Image 17. Couverture Bintu ni Salifu



Sans avoir eu le privilège de parcourir son contenu pour en connaître les éléments dont la progression[143], il est possible de retenir que ce manuel se distingue des précédents dans sa présentation. Le choix chromique (quatre couleurs) pour le niveau retenu (1ère année) rend le produit plus lisible et ludique pour les apprenants.

Les ouvrages produits par les Classiques maliens (succursale des Classiques africains) et qui comportent des guides de l'enseignant et des livres de l'élève pour les trois premières années de la pédagogie convergente sont essentiellement édités en bichromie.

Bintu ni Salifu, dont le titre et la couverture rappelle curieusement un classique de l'école africaine, le livre unique de français langue seconde et de scolarisation ***Mamadou et Bineta*** (conçue et éditée par des pédagogues français en France pour les écoles subsahariennes), est un ouvrage édité pour le moment, uniquement en langue nationale bamanankan.

La maison d'éditions qui a été retenue à l'issue d'un appel d'offres va, avec l'aide des partenaires du Mali, devra rééditer le même ouvrage dans les autres langues nationales du Mali retenues pour l'enseignement bi-plurilingue. Les auteures aussi devront poursuivre l'aventure en rédigeant les manuels des niveaux 2 et 3 et le complément.

Comme on peut le deviner sur la couverture, la conception et l'édition de l'ouvrage ont précédé la commande de l'Etat. La couverture le laisse deviner d'ailleurs : aucune mention du Ministère de l'Education et absence totale du logo de l'Etat.

Bien qu'objet commercial par excellence, la principale étape de la conception d'un manuel scolaire destiné à l'Education Nationale, à savoir que le manuel émane d'une commande publique et non un « produit prêt à être consommé ». La question de l'adéquation avec méthodologie d'enseignement en vigueur pourrait surgir.

7. Perception de l'enseignement bi-plurilingue

Les résultats de l'enquête pour mesurer la perception des différents acteurs sur l'enseignement bi-plurilingue sont mitigés. Bien que l'avantage d'une telle réforme ne soit plus à démontrer, elle peine encore à convaincre la plupart des acteurs de l'école ; des élèves aux parents d'élèves en passant par les enseignants qui exécutent les programment et les administrateurs scolaires.

[143] L'éditeur chez qui je me suis rendu à plusieurs reprises pour acheter un exemplaire pour mon usage personnel n'a pas accepté de le commercialiser ou d'en faire découvrir le contenu à un tiers avant l'aval du Ministère de l'Education qui évaluait le manuel au moment où la rédaction de cette thèse tendait à sa fin. L'analyse critique de son contenu fera l'objet d'un article scientifique sur les manuels scolaires de langue édités au Mali, en complément de cette thèse.

7.1. L'enseignement bi-plurilingue vu par les apprenants

Les études prospectives en éducation-formation ont la fâcheuse tendance de « mépriser » certaines catégories d'acteurs dont l'avis compte pourtant, sous le prétexte que d'autres acteurs pourraient bien les représenter.

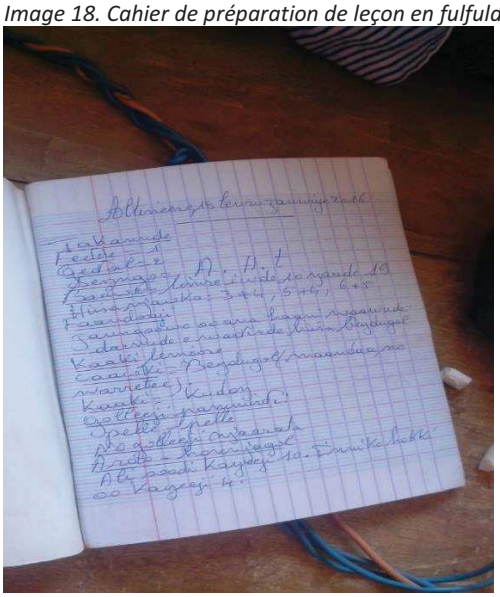
Les apprenants pour lesquels sont pensées et prescrites les réformes pédagogiques et curriculaires ne sont pas pris en compte durant les étapes cruciales précédant la mise à l'essai de la réforme. La principale raison invoquée reste bien attendu leur jeune âge qui ne les autorise pas à prendre des décisions importantes ou à juger de la pertinence de ces dernières sans être assistés par des parents majeurs.

Dans le cadre de cette étude, je me suis permis de demander l'avis de quatre apprenants dont une petite fille de langue tamasheq (Touarègue) apprenant fulfulde (8 ans, 2è année de l'école A), une petite fille de langue peul inscrite en classe de curriculum bamanankan (7 ans, 2è année de l'école B), un petit garçon de langue dogon de 8 ans inscrit en curriculum bamanankan et un garçon songhoy originaire de Hombori et âgé de 17 ans (11è année lycée public de Douentza), ayant choisi le bamanankan en option au lycée.

Les déclarations de ces jeunes apprenants que j'ai interviewés et leur perception de ce que l'école fait et ce qu'elle doit être pourrait surprendre plus d'un. A chacun de ces apprenants, j'ai attribué un pseudonyme permettant de les identifier facilement.

A l'école fondamentale de Douentza « A », la petite fille de langue maternelle tamasheq, appartenant elle-même à la communauté touarègue, est la seule de ce groupe à fréquenter une classe à curriculum fulfulde. Elle est montrée en exemple par les enseignants comme pour dire qu'il n'y a pas une *« guerre des langues »* (Calvet, 1999) dans leur ville.

Image 18. Cahier de préparation de leçon en fulfulde sur un fouet en fil de fer…



Celle que j'ai décidé de nommer Walet, comme toutes les filles touarègues du Mali, ne semble pas savoir la raison pour laquelle ses parents l'ont inscrite dans cette école de la ville. Dans sa classe, en 2ème année, avec ses camarades, de diverses origines, Walet s'épanouit et semble bien aimer ce qu'elle apprend. Son institutrice souligne qu'elle est la plus éveillée (je l'ai moi-même constaté) de la classe et elle contribue activement à l'animation de la classe, bien moins timide que la plupart de ses camarades de classe dont la plupart sont des enfants issus de la communauté peul.

Un autre apprenant, appartenant quant à lui à l'ethnie dogon, commence son apprentissage en bamanankan, à l'école « B ». La question que je lui ai posée a été : « pourquoi tu es ici plutôt que dans une autre école ? » La réponse est simple : son père l'a inscrit dans cette école parce que les places étaient complètes dans les écoles classiques. Le curriculum dɔgɔsɔ n'est pas présent dans cette ville et, il y a aussi le fait qu'à la différence de l'école « A », qui applique le curriculum en fulfulde, l'école « B » applique le bamanankan et son directeur est un membre de la communauté dogon. Autre facteur déterminant, le domicile familial des Ongoïba[144] est situé non loin de cette école.

Le troisième apprenant est une fille peul. On va l'appeler Dikorè Nialibouly et elle est inscrite en première année de l'école. Elle ne s'est pas inscrite à l'école « A » où le curriculum fulfulde est implanté parce que ses parents estiment qu'il n'est pas intéressant d'aller apprendre à l'école la langue qu'elle connaît en famille.

Le dernier apprenant interrogé est un adolescent, âgé de 17 ans. Il est de la communauté songhoy et est originaire de Hombori. Lui ne fréquente pas une école à curriculum bilingue mais va au lycée public de la ville de Douentza : Oumar Gariko comme je décide de le nommer, a choisi le bamanankan en option plutôt que le fulfulde (qu'il a appris à parler jeune) et le dɔgɔsɔ (qu'il ne connaît pas). Sa raison est toute originale :

> « j'ai décidé d'apprendre le bamanankan parce que j'ai des ambitions. Je suis à un an du bac et après le lycée, je vais faire l'université qui ne se trouve qu'au sud, en pays bambara. J'aimerais pouvoir continuer à draguer les filles parce que là-bas, elles ne comprennent pas fulfulde ou le dɔgɔsɔ ou même le songhay. J'ai même appris que les gens du sud sont nuls en français. » (Oumar Gariko, Douentza, avril 2016).

Pour comprendre ce dernier interviewé particulièrement, il faut recourir à la notion de marché linguistique, au sens bourdieusien du terme (Bourdieu,1982) et qui contredit les discours politico-linguistiquement corrects (Calvet et Varela, 2000) qui prônent l'égalité entre les langues dans les pratiques sociales.

[144]Un pseudonyme que j'ai choisi. La plupart des Dogon de Douentza portent ce patronyme.

7.2. Les parents d'élèves entre conservatisme et réticence

L'application du curriculum bilingue dans le système formel se heurte à la réticence, à la résistance et à l'opposition des communautés dans la grande majorité des villages du Pays dogon. Cette situation s'explique davantage par l'amateurisme des acteurs chargés de sa mise œuvre que par un rejet pur et simple d'une innovation pédagogique.

Les parents d'élèves qui ont compris le bien-fondé de l'apprentissage précoce dans les langues maternelles des enfants ne comprennent pas l'attitude condescendante des porteurs des projets éducatifs vis-à-vis des parents d'élèves qui envoient leurs enfants dans les écoles à curriculum. Certains pensent que cette école où les langues nationales sont mediums de l'enseignement sont l'école de la deuxième chance :

« ASG : ***donc/ au lieu d'envoyer les enfants dans votre école/ la « b » où l'on a introduit le curriculum/ les gens préféraient envoyer leurs enfants à l'école « a » parce que là-bas c'est le français et ils ne voyaient pas l'intérêt d'envoyer les enfants apprendre leurs propres langues ?***

AG : c'est ça !

ASG : ***est-ce ce n'était pas aussi un moyen pour les parents non dogon d'éviter que leurs enfants apprennent dans une langue qui n'est pas la leur ?***

AG: vous savez? bandiagara c'est une ville qui est là/ y a la mazorité c'est des dogon mais y a des peulh y a des bambara/ y a des mossis y a même des haoussas/ donc/ partant de là eux préféraient envoyer leurs enfants dans des écoles classiques/ parce que y avait pas la concurrence/ maintenant si y avait une autre école à pédagozie converzente/ dont le médium était peul/ les enfants dogon/ les parents dogon allaient orienter leurs enfants dans les écoles où on apprenne/ où on apprend dogon/ et les peulh là où on apprend peul/ mais ça n'a pas été le cas/// donc les enfants/ les parents/ ils avaient mal compris/ ils avaient mal compris et ils envoyaient les écoles/ les majorité enfants/ au niveau classique et/ finalement/ on ne trouvait même pas d'enfants/ on ne trouvait même pas d'élèves/ parce que l'effectif était vraiment ESquelettique// pour trois classes/ un effectif de soixante-cinq élèves alors que de l'autre côté/ on pouvait avoir des classes avec des effectifs de trois cents élèves pour six classes/// finalement on a fait le recrutement annuel/ ça n'a pas marché/ on a fait le recrutement biennal/ finalement c'était même triennal/ parce que on ne trouvait pas des parents envoyaient / n'envoyaient pas les élèves///////

ASG : ***est-ce que ce n'était pas aussi dû au fait que le dialecte choisi pour l'enseignement ou l'apprentissage ici n'est pas le donno sɔ d'ici ?***

AG: non/ le problème ce n'est pas le problème dialectal ici à bandiagara/ parce que en le tɔrɔsɔ/ celui qui comprend le tɔrɔsɔ/ doit en fait comprendre le donno sɔ [avec emphase] et de 1) la population n'était pas beaucoup sensibilisée/ de 2) les maîtres qu'on envoyait pour/ enseigner/ avaient aussi un peu de difficultés/ dans le tɔrɔsɔ et ce n'étaient pas que dogon/ donc comme ça on a vu ça va pas/// » (Andja Garango, directeur école « B » Alpha Aly Seck Bandiagara, mars 2018)

A Bandiagara, et par extension, la cohabitation jalonnée de tensions entre Peulh et Dogon fait que les discours *épilinguistiques* (Canut, 1998; 2000) sont aussi importants à prendre en compte dans les choix de modèles pédagogiques. Il est fréquent de trouver des Dogon qui parlent fulfulde mais le contraire est rare.

Depuis l'introduction des langues nationale dans cette partie du Mali à la faveur de la pédagogie convergente, dans les écoles à pédagogie convergente implantée dans des villages peul, les apprenants dogon sont inscrits de même que ceux appartenant à des communautés linguistiques minoritaires de la région comme les Songhoy, les Touaregs, les Mossi et les Kouroumba (cas de certaines écoles relevant du CAP de Douentza, de Bankass et de Koro). Quand les écoles sont implantées dans des villages dogon, les parents des enfants peul préfèrent les inscrire ailleurs.

L'histoire de la création de l'école fondamentale de Ouro-Gondo, à 6 kilomètres de la ville de Bandiagara et à moins de 1 kilomètre de l'école fondamentale de Doucombo, chef-lieu de Commune, est rappelé régulièrement. Ils auraient dit qu'ils ne laisseraient pas leurs enfants apprendre en dɔgɔsɔ. Je n'ai pu rencontrer les habitants du village qui étaient allés dans la zone inondée. J'ai pu recueillir deux témoignages qui tentent de m'expliquer cette histoire diversement appréciée.

Celle d'un enseignant qui a servi à Doucombo et qui pense qu'il s'agit d'un problème idéologique :

« **ASG** ***: j'ai appris qu'une école disons/ un village/ un petit hameau à côté de doucombo/ qui n'a pas accepté que les enfants aillent apprendre le dɔgɔsɔ parce que ils sont majoritairement peulh/ a demandé à ne pas être associé à ce projet/// qu'en est-il concrètement ?***

AK *:* Bon/ naturellement/ le peulh/ vous voyez/ même entre nous ici/ c'est nous les dogon qui parlons LEUR peul/ eux/ naturellement/ ils veulent pas parler NOTRE dogon !

ASG : et/ vous/ comment vous voyez cela ?

AK : c'est propre à eux/ Ça ! les peulh sont comme ça/ maintenant/ pour les emmener ça/ il faut/ c'est pas des stratégies/ des motivations/ des sensibilisations/ là peut-être ça peut se faire/// sinon/ les peulh

xxx pour venir chez nous ils ont refusé hein/// » (André Kodio, Bandiagara, mars 2018)

La langue peul est la plus parlée dans la ville de Bandiagara. Sa dynamique dans cette ville, majoritairement peuplée de Dogon et fondée par des Dogon, n'a pas pesé lourd dans la balance lors du choix des langues d'implantation du curriculum bilingue dans le CAP, y compris dans la seule école à curriculum de la ville de Bandiagara, l'école Alpha Aly Seck. Ce malaise existe dans la ville où des enfants qui ne comprennent pas leurs langues maternelles sont majoritairement locuteurs d'une seule langue : le fulfulde, « LEUR peul », qui remplit les fonctions de langue première de la plupart d'entre eux.

Les Dogon de Bandiagara, que les Dogon des autres contrées considèrent comme des assimilés et esclaves des Peulh, revendiquent cependant leur identité dogon et apprennent de plus en plus, comme un défi, les dialectes dogon, « NOTRE dogon » pour affirmer leur personnalité dogon, leur « *dogonité* » (Barros, Bahi, et Morgado, 2011).

« Le fulfulde n'est pas le dɔgɔsɔ, juste on déplace le problème. Et ainsi la langue dogon risque de mourir dans 100 ans. Le cas de la ville de Bandiagara où les Toucouleurs avaient imposé le fulfulde. En moins de 100 ans la *phagocythose* du dɔgɔsɔ était presque atteinte. » (Abdramane Poudiougo, parent d'élèves à Bandiagara, mars 2018)

Ce complexe s'explique par le passé douloureux du règne des Toucouleurs, venus du Sénégal autour du XIXè siècle et dont la collaboration avec le colonisateur reste vécue comme un acte de trahison de la part des Dogon qui les avaient accueillis comme des frères et en alliés contre les Peulh du Maasina qui terrorisaient sans parvenir à coloniser le territoire entier, les contrées dogon (Barry, 1993; Ouane, 1941). Il faut ici recourir au concept d'hégémonie culturelle (Hoare et Sperber, 2013) qui permet de mieux saisir le sens de ce complexe.

Un conseiller pédagogique nuance et explique cela par le mode de vie des habitants du villages essentiellement nomades :

« **ASG : *j'ai appris une histoire/ et ça m'intéresse bien/ d'un village à côté de doucombo/ qui n'était pas d'accord avec le fait d'aller dans une école où l'on apprend dɔgɔsɔ parce que le village est majoritairement peul///***

DG: ça ce n'était même pas un village/ c'est un hameau/ c'est un hameau/ c'est à Ouro-Gondo/ c'est un hameau/ y a des peulh qui venaient là-bas [à Doucombo]/ apprendre/ oui/ mais les peulh/ vous savez/ c'est des transhumants/ eux-mêmes/ souvent d'ailleurs quand après l'hivernage quand ils doivent partir ils partaient même avec leurs enfants/ mais il y a des enfants qui venaient apprendre là-bas/ oui/ oui/ mais après maintenant ils ont eu leur propre école/// on a créé une école là-bas

maintenant/ même ça hein vous voyez/ l'école est dans le hameau mais y a pas beaucoup d'enfants là-bas/ ils n'étaient pas réfractaires parce que c'était du dɔgɔsɔ et les enfants qui passaient là-bas manipulaient très bien le dɔgɔsɔ (SIC)/// (Moise Tapily, Bandiagara, mars 2018)

Comme je l'ai souligné plus haut, l'une des étapes principales sous-tendent l'élaboration et la mise en œuvre d'une innovation pédagogique, la phase d'information-sensibilisation ou de préparation mentale des principaux concernés par la réforme, les parents d'élèves, n'a pas été faite dans les règles. A cela s'ajoute la question primordiale de la formation des enseignants et des formateurs des formateurs, sans oublier la conception et la diffusion saine des ressources didactiques, qui devraient précéder la phase d'application et de généralisation du curriculum.

Les discours des officiels et les déclarations faites dans les instructions officielles que constituent les référentiels et le document d'orientation qu'est le Cadre d'orientation ainsi que la politique nationale du matériel scolaire et didactique contrastent avec les réalités du terrain. Le constat qui s'en dégage, à l'issue de l'observation et des entretiens avec des parents d'élèves, les élèves, les enseignants et l'administration scolaire, est, on ne peut plus, alarmant.

La confiance est brisée entre les différents acteurs de l'éducation. Cela se traduit par la colère et l'incompréhension des parents d'élèves de voir coexister dans le même groupe scolaire ou dans le même village, deux types de programmes d'enseignement, un classique où tout le monde envoie son enfant et où on enseigne dans la langue de l'élite et une école à programme bi-plurilingue où seuls les enfants des pauvres et des ruraux vont.

A l'école de Birga-Peulh où elle enseignait en fulfulde, les parents d'élèves ne comprennent pas pourquoi l'institutrice Oumou Barry, qui a des enfants inscrits à l'école classique à Koro ville, ne les inscrit pas dans le village où elle travaille et leur vante le mérite de la pédagogie convergente :

«les enfants étaient découragés par les parents parce qu'ils disaient qu'aucun responsable n'y envoie ses enfants mais c'est eux les pauvres qui sont enseignés dans leur langue/// on ne peut pas être enseigné dans sa langue/ leur philosophie/ c'est ça/// […] pour eux/ le fait de ne pas voir les fils des responsables ici dans les classes// ici/ c'est ce qui décourage/ ils disent que si c'est une bonne chose/ pourquoi/ nous on n'a pas mis nos enfants ? » (Oumou Barry, Koro, mars 2018)

André Kodio, le directeur de l'école fondamentale de Doucombo, à qui il est fait le même reproche, celui d'avoir inscrit ses enfants à Bandiagara où sa famille vit et où ses enfants vont à l'école classique, s'en défend et nuance :

« **ASG** : s'il faudra aujourd'hui scolariser des enfants/ en langue nationale/ vous vous enverrez vos enfants là-bas ?

AK : Y A PAS DE PROBLEME !

ASG : est-ce que vous avez des enfants scolarisés à bandiagara/ ou à doucombo ?

AK : oui/ ils sont à bandiagara/ mes enfants sont à bandiagara///

ASG : dans des écoles à curriculum dɔgɔsɔ ? et pourquoi ?

AK : NON ! NON ! NON ! ils sont dans des écoles classiques/ bon la raison est que moi je travaille à doucombo/ je vis à bandiagara [cinq kilomètres séparent la ville Bandiagara et Doucombo] / je ne peux pas prendre tous mes enfants sur ma moto et aller avec moi et revenir / je loge à bandiagara/ j'enseigne à doucombo/// » (André Kodio, Bandiagara, mars 2018)

Ces mêmes reproches sont couramment faits aux experts du Ministère de l'Education Nationale dont des anciens ministres, des anciens secrétaires généraux et autres conseillers techniques :

> « Grâce à l'argent des langues nationales, ils envoient leurs enfants dans les meilleures écoles privées du monde et où on n'apprend pas une langue malienne. Il y a même un qui parcourt le monde pour prêcher le bien-fondé de ces méthodologies et du fait de maîtriser les langues nationales alors que même ses enfants ne parlent pas bambara ou même sa propre langue maternelle. »(Confidences d'un membre d'une association des professeurs de langue française du Mali).

Dans les écoles privées en effet, y compris, celles qui reçoivent une subvention de l'Etat et où est installé le programme national, il n'est nulle question du curriculum bilingue. Et cela, l'Etat n'y peut rien, constate, amer, Denis Dougnon :

ASG : ***est-ce que je peux vous poser une question ? on n'a pas/ au départ/ envisagé des mesures/ on va dire/ coercitives pour obliger en quelque sorte tout le monde y compris les ministres/ les personnes riches à envoyer leurs enfants dans les écoles à curriculum ?***

DD: on ne peut pas obliger/ on ne peut obliger personne/ si eeuh les gens/ il faut aussi obliger les écoles privées dans ce sens-là// aucune école privée n'est entrée là-dans/ et aujourd'hui/ au niveau du fondamental/ les écoles privées sont plus nombreuses que les écoles publiques/ il y a un étudiant qui vient de nous faire une thèse ADDIN sur les écoles privées/ elles sont infiniment plus nombreuses que les écoles publiques/ donc/ c'est une chose qui est très très difficile à réaliser/// » (Denis Dougnon, Bamako, mars 2018)

Au lieu de corriger les inégalités entre les citoyens du même pays, l'école creuse le fossé entre eux et bipolarise la société et donne l'impression de l'avènement futur d'un apartheid éducatif.

> « L'enseignement de la langue nationale est toujours une bonne chose pour l'apprenant. Il ne va apprendre à écrire les notions qu'ils parlent déjà. Les concepts de la vie courante sont vite appréhendés par l'enfant.

La compréhension est facile. L'enseignement dans sa langue est un des éléments de promotion de la culture il a quelques limites : le dogon a plusieurs dialectes ; ce qui compliquent la progression. Beaucoup de concepts n'existent pas en dogon d'où des emprunts. Peu de documents existent en sciences. Peu d'ouverture sur l'extérieur dans le contexte de mondialisation. C'est une langue localisée. En tant parent, je suis favorable au bilinguisme qui est intéressant avec des langues étrangères. » (Abdramane Poudiougo, parent d'élèves et promoteur d'école privée à Bandiagara, mars 2018)

7.3. Les enseignants, l'administration scolaire et les experts : le grand dilemme cornélien

Principal acteur de la mise en œuvre des réformes à l'école, les enseignants du Mali sont les parents pauvres du système. Ils ne sont pas associés aux grandes décisions qui régissent leur métier ou dont ils sont les exécutants principaux. Leur formation qui devrait permettre qu'ils exécutent efficacement les programmes n'a pas été inscrite au chapitre des priorités. Et ils en souffrent sur le terrain :

« à bandiagara/ eeeeeh ça a été vraiment un sabotage/ paské dans le groupe scolaire y avait la méthode classique et la pédagozie converzente/ donc / au niveau de la pédagozie convezente/ le premier directeur/ conduisait les enfants pour l'eps/ eux utilisaient comme médium la langue nationale "ti lɛi" "ti lɛi" finalement/ cette école était qualifiée de « ti lɛi »/ donc les zens disent mais "comme à la maison on parle dɔgɔsɔ/ mais pourquoi envoyer ces enfants encore à l'école pour apprendre dɔgɔsɔ?" ils ne voient pas d'avantage/ donc plutôt envoyer les enfants au niveau de la classique/// […] le curriculum/ eeehhhxxxxx l'enseignement bilingue xxx est très bien pour moi/ eeeehhhh là où z'ai passé/ plus précisément à soroli/ z'ai pas eu beaucoup de difficulté par rapport à cet enseignement/ parce que au début de la formation/ on n'était pas documenté/ mais GRACE à la ztz [GTZ] qui nous appuyait et les rencontres mensuelles entre les enseignants vraiment on a/ z'ai appris beaucoup de choses///» (Andja Garango, Bandiagara, mars 2018)

Le manque d'accompagnement et de suivi du curriculum sont, selon Djibril Barry de l'école « A » Douentza, les principales raisons de son rejet et les effectifs des écoles à curriculum baissent de manière drastique faisant peser le spectre d'un abandon du programme bilingue dans tout le Mali :

« le curriculum/ si c'est bien appliqué/ c'est pas mal/ c'est bon quand même/ l'état/ c'est une// comment dirais-je/ c'est une bonne chose///Mais/ la manière dont on le pratique/ c'est ce qui fait que vraiment/ le curriculum ne peut pas FAIRE AVANCER LES ECOLES [inquiet]/ c'est un grand SOUCI VRAIMENT// parce que/ et puis encore le curriculum n'est même pas suivi comme il le faut///[dépité] […] avant l'application

du curriculum ici/ l'école A était l'école qui avait le plus d'effectif d'élèves/// mais depuis qu'on a commencé à pratiquer le curriculum/ les parents sont réticents/ ils sont hostiles à xxx au curriculum/ ils emmènent souvent/ on recrute/ mais ils reviennent encore pour retirer leurs enfants et les emmener dans les écoles classiques/// donc/ c'est un grand problème/ les parents sont très réticents/// » (Djibril Barry, Directeur Ecole A Douentza, avril 2016)

Pour Denis Dougnon, il n'existe pas d'approche miracle pour améliorer la qualité des enseignements et le rendement des apprenants. Seul le travail et l'engagement des enseignants et des autres acteurs permettent de juguler le problème de l'école malienne :

« l'apprentissage des langues nationales mobilise plus de travail de la part de l'enseignant/// il ne s'agit pas de changer de méthodes chaque fois mais de mettre nos enseignants au travail/// par exemple/ le volume horaire hebdomadaire du primaire tourne autour de 26h30mn sur lesquelles seules 3 heures sont consacrées à la lecture et 3 autres au calcul/// on ne peut pas former des enfants lecteurs en si peu de temps/// c'est utopique/// pire/ la plupart des enseignants ne font pas plus de 14 heures en classes sans compter les débrayages au cours de l'année/// » (Denis Dougnon, Bamako, mars 2018)

6.4. Discours sur les langues du curriculum

Les populations du Pays dogon sont généralement plurilingues. Cette situation se produit quand des langues sont en contact ou en conflit. Il découle de ces conflits diglossiques des phénomènes sociolinguistiques comme les représentations négatives ou pas sur les langues en présence et parfois sur sa propre langue, l'auto-audi ou la haine de soi (Alén Garabato et Colonna, 2016; Blanchet, 2018).

A l'égard des langues des autres communautés qui les entourent, les Dogon ne manifestent pas généralement de représentations négatives. A l'intérieur du groupe, l'analyse des discours sur les parlers dogon des contrées lointaines permet de juger de la diversité des pratiques et des écarts géographiquement observables entre les différents parlers des clans qui revendiquent la même origine ethnique.

Dans le cadre de l'éducation bilingue, le choix porté sur le dialecte tɔrɔsɔ, bien que ne faisant pas l'unanimité, n'est nullement source de tensions entre divers clans dogon. La sensibilisation sur le tɔrɔsɔ de l'école, qui intègre aussi des éléments des autres dialectes, devrait davantage être intensifiée. Ce qui ne fut pas le cas.

Nonobstant, les Dogon, de quelque dialecte qu'il s'agisse, sont très conservateurs en matière de langue. Ils craignent que leur langue (parce que chacun croit son dialecte être la vraie

norme) ne s'altère ou ne meure au contact d'autres langues, par les mariages exogamiques voire l'endogamie de clan qui prône le mariage entre membres du même clan, sans que cela ne soit incestueux (Bouju, 1995: 355).

La peur d'une mort de leur langue est comme une hantise permanente chez les Dogon (comme chez beaucoup de peuples d'Afrique) qui sont un peuple où la culture du verbe est bien ancrée. Ils en sont conscients, et beaucoup le rappellent à ceux qui vivent dans les villes dont j'ai rappelé le rôle dans l'unification linguistique, mais aussi à ceux qui sont dans des situations de couples mixtes.

Pour préserver leur langue, la majorité des familles dogon de la ville envoient leurs enfants effectuer « un pèlerinage linguistico-culturel au village ». La ville, lieu de brassage et de métissage, corrompt l'individu, sa langue et sa culture. Elle rend l'individu et sa langue impurs.

Beaucoup de parents restés au village ou nés et/ou ayant grandi au village sont très regardants sur le choix de partenaires de leurs enfants mâles. Les principales raisons sont la préservation de la langue et d'une lignée « pure » car même si la société dogon est fortement patriarcale, le rôle de la femme est primordial dans le maintien de la cohésion de groupe et dans la préservation de la lignée, de la culture dont la langue est le pilier. Géneviève Calame-Griaule (1956 : 70) le rappelle bien à propos :

> « L'apprentissage linguistique du jeune Dogon est précoce […]. De bonne heure, la mère commence à inculquer à l'enfant les mots de son propre dialecte (en effet, elle est souvent originaire d'un autre village), les lui répétant plusieurs fois en lui désignant les objets qu'ils nomment. L'enfant parle donc d'abord le dialecte de sa mère, mais à l'âge où il commence à jouer avec les autres bambins, il apprend celui de son père et de son village, et à partir de ce moment, sa mère s'efforcera de ne s'adresser à lui que dans ce dialecte, tout en conservant soigneusement le sien propre ; en effet, si elle l'altérait, elle serait déconsidérée dans sa famille d'origine, et l'on dirait d'elle : Elle a échange la parole contre la nourriture. Altérer le dialecte de son père serait comme renier son père. La règle générale des Dogon dans le domaine linguistique est donc le conservatisme. »

Les Dogon se sont vigoureusement opposés à l'alphabétisation en langue peul dans les années 1970, lui préférant le bamanankan, membre du groupe Mandé dont ils se réclament même si cette filiation reste encore un mystère à percer (Minabe Diarra, 1977 : 23-24). Les enquêtes de la DNAFLA ayant abouti au choix du parler central dogon viennent en partie de cette volonté de s'émanciper d'une tutelle linguistique du fulfulde, langue de la culture dominante de la région avant l'arrivée du colonisateur et qui encercle l'îlot linguistique dogon qui arrive tant bien que mal à préserver son caractère unique : l'unité dans la diversité au milieu des influences extérieures.

Egalement, à l'intérieur de la communauté linguistique, vis-à-vis de leurs propres dialectes, les Dogon sont fiers des différences. Il faut transmettre le dialecte et se sentir vivant.

> « Les usagers sont très conscients de ces différences et en tirent une certaine fierté, car la diversité linguistique va chez eux de pair avec un fort sentiment de l'individualité des groupes sociaux. Il en résulte une tendance d'une part au conservatisme dialectal, d'autre part à l'exaltation par chacun de son propre parler et au dénigrement de celui d'autrui, mis en évidence par la coutume des "moqueries de villages. »(Calame-Griaule, 1968: xiii-ix)**.**

N'ayant pas connu une organisation sociale et politique forte de type médiéval comme les empires et les royaumes, le peuple dogon tient à sa liberté de parole et accepte la différence. Il rejette toute imposition d'une culture ou d'une langue qu'il n'a pas choisie volontairement. Bien que les périphéries du Pays dogon soient fortement marquées par la présence de langues comme le bamanankan, le bomu, le dafing-marka et le fulfulde, les Dogon préfèrent conserver LEUR langue pour l'éducation bi-plurilingue.

L'attitude des parents d'élèves sur la question est symptomatique des relations de pouvoir entre les différentes communautés linguistiques.

> « ***ASG : une question// toi qui parles togo kan/ que penses-tu de l'enseignement en tɔrɔsɔ dans le cap de koro ?***
>
> **ST :** je n'apprécie pas !
>
> **ASG :** ***Pourquoi et que proposes-tu ? s'il te plaît sois sans gêne/ je te comprends mieux que quiconque/ en plus/ je ne vais jamais te citer dans ma thèse///***
>
> le tɔrɔsɔ est imposé et non une convention/ il faut passer par la population///
>
> **ASG : que penses-tu alors du fulfulde comme langue d'enseignement en pays dogon dans ce cas ?**
>
> **ST :** s'il te plaît/ tu veux que nos enfants n'aillent plus à l'école ?
>
> **ASG : pourquoi donc pas pour le fulfulde ? ça pose un problème que d'apprendre en fulfulde ?**
>
> **ST :** le fulfulde ne domine pas (SIC) la zone ni la langue nationale [le bamanankan est considéré à tort comme la seule langue nationale du Mali par beaucoup, y compris dans le milieu intellectuel] que plusieurs maliens parlent///
>
> **ASG :est-ce la seule raison qui explique son rejet? n'y a-t-il pas d'autres considérations ?**
>
> **ST :** je ne peux dire que ça///
>
> **ASG :et que penses-tu du bamanankan comme langue d'enseignement à la place du tɔrɔsɔ qui n'a pas convaincu tout le monde ?**
>
> **ST :** c'est mieux///

ASG : dans les deux cas, ce ne sont pas des langues des dogon et elles ont comme le dɔgɔsɔ statut de langue nationale pourtant ?

ST : je pense que nos enfants préfèrent mieux apprendre en bamanakan qu'en tɔrɔsɔ/ n'oublie pas que certaines de nos sœurs abandonnent l'école pour les villes pour apprendre à parler cette langue/// en plus/ le malien/ de Kayes parle bamanakan comme celui de Koro et Kidal/// » (Soumaila Togo, parent d'élève à Koro, avril 2017)

Parfois, les relations d'alliances et de mésalliances parfois séculaires entre certains clans peuvent amener au rejet systématique de tout ce qui peut se rapporter à l'autre.

L'opposition de ce parent d'élève à un enseignement dans un autre dialecte dogon pourtant présent dans la plaine où lui-même vit pourrait s'expliquer par ces rapports de conflictualité endogène propre à la société dogon, très diverse et reposant sur les liens d'alliance nouées au cours des siècles.

Le seul religieux qui a participé à cette enquête et qui enseigne aussi l'arabe à la médersa de son village, lui, bien que Dogon, ne rejette aucune autre langue. Almamy Guindo, comme nous l'avons surnommé, pense que le plus important est que la méthode utilisée permette une compréhension entre l'enseignant et les apprenants en classe et que chacun soit convaincu de la finalité de son apprentissage.

A l'intérieur de l'ensemble linguistique peul aussi, le choix d'un dialecte ouvert sur le monde est vu comme une imposition. En plus, bien que l'alphabet de transcription des langues maliennes soit uniformisé, le cas du fulfulde et du tamasheq reste différent et difficile à gérer.

Langue véhiculaire transfrontalière à l'échelle continentale, le fulfulde enseigné au Mali doit être en congruence avec la norme imposée à l'international. Une politique linguistique par le haut qui ne passe pas dans les villages où le curriculum fulfulde est implanté. Il lui préfère le français et la raison est bien plus profonde :

« **ASG : le fulfulde enseigné est-il le même que celui parlé ?**

OB : non non/// il y a une petite différence///

ASG : comment les parents perçoivent ce choix/ ce dialecte qui n'est pas le leur ?

OB : voilà ! c'est ce qui a causé le problème parce que ce n'est pas le fulfulde parlé seulement qui est dans l'enseignement/// donc/ les parents n'apprécient pas qu'un autre peulh vienne disons les « *influencer […]* j'ai vu avec mes propres élèves/ une fois qu'ils passent en 6è/ pour venir faire la 7è soit ici à koro ou bien à birga/ ils ont des problèmes parce que c'est en ce moment qu'ils voient l'importance du problème de français/// » (Oumou Cissé, ancienne enseignante à Birga-Peul, Koro, mars 2018)

7. Vers un enseignement bi-plurilingue en Pays dogon ?

Depuis1953, l'UNESCO fait de la valorisation des langues minoritaires son cheval de bataille. Il ne s'agit plus seulement de faire un plaidoyer pour la prise en compte des langues dites minoritaires et/ou minorisées (Boyer, 2001) dans l'environnement scolaire pour les sauver d'une mort inéluctable, mais plus une exigence méthodologique et psychomotrice. Le développement cognitif de l'apprenant en étant la principale motivation.

L'organisation recommande (Poth, 1988) alors que les premiers apprentissages scolaires soient installés chez les apprenants dans leurs langues maternelles car l'introduction précoce de la langue maternelle de l'enfant contribue positivement à son développement cognitif.

Claude Hagège explique que *« c'est entre 3-4 ans que la capacité d'apprentissage des langues est maximum. C'est là que les capacités de mimétisme, sur quoi est fondé l'essentiel de l'apprentissage d'une langue, sont maximales. Après 13 ans, l'appareil phonatoire et articulatoire se fige, ce qui explique que les adultes ont tant de mal à apprendre les langues étrangères. »* Pour faciliter l'acquisition d'une langue 2 comme le français dans un pays multilingue, il est donc bien recommandé de s'appuyer sur les compétences acquises en langue première ou maternelle de l'apprenant dans laquelle devraient être plus facilement développées les bases de la communication et le métalangage (conscience métalinguistique et phonémique).

Ces acquis, bien assis précocement dans la lague première de l'apprenant, peuvent plus facilement être transférés dans la langue seconde (Lezouret et Chatry-Komarek, 2007). Il est par exemple prouvé que l'on n'apprend à lire qu'une fois dans sa vie (Duverger, 1994). Un élève qui sait lire le français (L2) saura forcément comment combiner les sons en dɔgɔsɔ (L1) ou vice-versa. Par contre, un enfant qui ne sait pas lire un texte en espagnol ne saurait être capable de le faire en néerlandais.

Les activités comme la lecture permettent de développer la conscience métalinguistique (Dabène, 1992) et la conscience phonologique ou phonémique (Bosse et Zagar, 2016) chez l'apprenant. La tranche d'âge recommandée pour acquérir ces compétences est celle comprise entre l'âge d'aller à la maternelle et celle de la scolarisation dans la plupart des pays du sud. Ce que confirme Gaonac'h (2015), selon qui, *« [les âges des apprenants] permettent d'affirmer qu'il se produit entre 7 ans et la puberté une chute importante de la capacité à acquérir une compétence linguistique correspondant à celle de la langue maternelle. »* Les transferts dits négatifs (Jamet, 2009) comme les interférences sont indicateurs des progrès des apprenants pour les enseignants.

« L'interférence, trace négative de la L1 dans la L2, a cédé la place dans la réflexion didactique à l'erreur, vue cette fois non comme résultat d'un apprentissage imparfait mais comme témoignage du processus de construction à l'œuvre chez l'apprenant dans son trajet de la L1 vers la L2, comme signe de l'activité d'apprentissage. Pareille évolution s'est cristallisée dans le concept d'interlangue au début des années 1970. » (Maurer, 2007 : 146).

Le statut de l'erreur a ainsi évolué et elle est désormais considérée comme un passage obligé vers la maîtrise de la langue-cible. C'est cette phase intermédiaire vers la langue-cible qu'est l'interlangue. D'où la nécessité de tenir compte, selon Maurer (2007 : 147), de faire une centration sur l'apprenant en mettant davantage l'accent sur les représentations et les stratégies d'apprentissage.

8. Langue, territoire et religion : entre conflit diglossique, idéologique et enjeux de la nomination

Contrairement à Bankass où il existe des quartiers ethniques dits d'étrangers comme les quartiers majoritairement peuplés de Peulh (comme Foutanké) ou d'anciens fonctionnaires, militaires et agents de l'Etat et des ONGs (comme Hamdallaye), à Bandiagara, il n'existe pas de quartiers ethniques. Le bamanankan est parlé dans le seul quartier administratif de la ville, qui abrite les bâtiments des services publics (préfecture, justice, pénitencier…) et la mission catholique (école diocésaine dont les élèves de l'école catholique Jean Biard et le personnel sont majoritairement Dogon et originaires des campagnes).

La ville est un véritable melting-pot dont la mixité est telle qu'au niveau linguistique, seul le fulfulde s'impose véritablement, même s'il subsiste des îlots de locuteurs des nombreux dialectes dogon. Les nouveaux habitants, venus des campagnes ou des communes voisines de Bandiagara, résistent à l'expansion du fulfulde.

Ce conflit diglossique s'explique par l'histoire même de la conquête de la ville par les Toucouleurs (dont le dialecte est le halpulaar ou le pulaar Mauritanie et au Sénégal) sous-groupe de l'ethnie peul et qui est inséparable de l'islamisation de la ville et de ses alentours de la falaise. Dans l'ancienne et grande mosquée de la ville, les sermons du vendredi se font en fulfulde. Elle est construite par les Toucouleurs d'obédience tidiane, proche du soufisme. Ce lieu de culte est longtemps resté le seul de la ville de Bandiagara où la majorité des habitants, les Dogon n'étaient pas particulièrement portés sur l'islam.

L'urbanisation de la ville s'accélérant et l'arrivée dans les années 1970 du courant sunnite wahabite au Mali a fait beaucoup d'adeptes sur le plateau. De riches commerçants, adeptes de ce nouveau courant et originaires des campagnes de Bandiagara ou des communes voisines, ont financé en 2004 la construction d'une mosquée pour « *s'affranchir de ce que l'on pourrait qualifier d' « hégémonie des Tidianes sur la religion dans la ville de Bandiagara. »*

Dans la nouvelle mosquée, beaucoup moins spacieuse et comptant bien moins de fidèles, les prêches sont en bamanankan bien que l'imam soit de l'ethnie dogon, issu d'ailleurs de l'une des familles fondatrices de la ville, les Tembély et la mosquée accueille toutes les communautés religieuses qui ne se retrouvent pas dans les sermons en langue fulfulde. L'appartenance à une confrérie n'est pas importante certes, mais la langue du sermon l'est.

Ici s'opposent aussi deux écoles : l'une, celle des imams sunnites (ou wahhabites) acquièrent l'exégèse coranique dans les medersas et écoles franco-arabes où les instructeurs sont *mandéphones* et l'autre, l'école soufie où l'apprentissage est fait dans les écoles coraniques informelles où l'exégèse est proposée en fulfulde.

Plus récemment, en 2016, un opérateur économique célèbre qui évolue dans la production d'intrants agricoles et originaire de Bandiagara a fait don d'une mosquée dont l'architecture, le budget, et la symbolique sont impressionnants.

Si le donateur pensait bien faire par ce geste, qui contribue au développement et au bien-être des communautés du Pays dogon, une polémique en naîtra très vite. Il est accusé par un journal malien de *« vouloir venger les Dogon de Bandiagara, qui n'ont jamais réussi à détrôner les Peulh du poste de l'imamat de la grande mosquée »*[145]. Un jugement qui n'est pas fondé dans la mesure où cette réalisation intervient après plusieurs autres actes posés par le même homme comme la réalisation des travaux de la voierie urbaine et de bitumage de routes, mais aussi la réalisation du plus grand monument de toute la région en hommage au fondateur de la ville Bandiagara, Nangabanou Tembély[146].

Le sermon inaugural de cette mosquée aurait même été prononcé par le religieux malien Mahmoud Dicko, alors président du Haut Conseil Islamique du Mali et qui, comme son nom l'indique, est…Peul.

Le choix de la langue du sermon, fait en dɔgɔsɔ par un imam dogon, en est le motif. Située au 8ème Quartier[147] de Bandiagara, un des rares quartiers de la ville où les gens parlent majoritairement dɔgɔsɔ, l'emplacement de la mosquée aurait déterminé le choix de la langue du sermon du vendredi.

[145] http://maliactu.net/mali-seydou-nantoume-bienfaisant-ou-vengeur/ consulté le 25 novembre 2017

[146] Il y a un débat interne à ce propos entre la ginna des Tembély et celle des Ouologuem, propriétaires de la terre.

[147] Il est à signaler que les quartiers de Bandiagara, une exception au Mali, sont désignés par des adjectifs numéraux ordinaux et en français. Aucun quartier ne porte de noms africains.

Image 19. Mosquée de la discorde



A Bandiagara-ville toujours, les messages bibliques dans les églises catholiques et protestantes sont généralement dans des dialectes du dɔgɔsɔ[148] (tɔrɔsɔ ou donno sɔ) mais en raison de la diversité, le bamanankan tend à prendre le relais (Yegbe, 1998, cité par Hochstetler et al. 2004, p.30).

Les cantiques sont plurilingues mais dominés par le bamanankan, influencés certainement par les programmes des radio chrétiennes de Bamako et celle du Vatican dont les émissions à destination des pays de tradition mandingues sont en bamankan ou jula.

Les toponymes, en réalité, de la « négation toponymique » (Giraut & Houssay-Holzschuch, 2019) ou de la *néotoponymie* (Giraut & Houssay-Holzschuch, 2008) sont influencés par le fulfulde et cette mutation est relativement récente. Elle remonte à l'avènement du pouvoir toucouleur dans la région.

Des intellectuels dogon s'insurgent contre ce qu'ils considèrent comme *« un négationnisme, une tentative de falsification de l'histoire du peuplement du Pays dogon et de la création de la ville de Bandiagara.* [149]*»* Ces mouvements militants, qui ne concernent pas

[148] Les versions de la Bible en dɔgɔsɔ le sont en dialecte de Sangha, région où se concentrent ou dont sont originaires les 7% de Dogon chrétiens.

[149] Aux obsèques très médiatisées, en septembre 2020, du patriarche des Tall, qui fait office de chef peul et toucouleur de la Bandiagara (survivance du règne de Aguibou Tall sur Bandiagara), des tensions ont éclaté. Cela a fortement perturbé et pendant plusieurs heures la mise en terre de la dépouille du patriarche. Les familles fondatrices exigent la fin de toute espèce d'aristocratie sur la ville. La ville est en pleine transition culturelle y compris sur le plan linguistique. Des jeunes de la ville, dont même les parents voire les grands-parents ne comprennent pas les dialectes dogon, se sont subitement mis à les (ré)apprendre au point où, être de Bandiagara passe désormais par la capacité à communiquer dans les dialectes dogon. On est loin des mouvements de

que la ville de Bandiagara, n'ont pas attendu le déclenchement de la crise sécuritaire qui cristallise les tensions entre les deux principales communautés ethniques de la ville pour se mettre à la tâche.

Certaines associations de défense de la culture dogon et des membres des deux principales familles fondatrices de la ville (les Ouologuem et les Tembély) militent ouvertement pour une vaste campagne de restauration des toponymes par le processus de dé-nomination-ré-nomination (Soudière, 2004) des espaces et des quartiers qui sont aujourd'hui désignés par des numéraux cardinaux (1er Quartier, 2ème , Quartier, 3ème Quartier, etc.).

revitalisation linguistique de type identitaire et nationalitaire de la Catalogne ou du Québec mais le phénomène est intéressant pour la recherche en anthropologie du langage et en anthropologie politique.

Chapitre XI : Résultats des données d'observation de classe

Ce chapitre propose une analyse des résultats des observations de classe effectuées entre avril 2016 et mars 2018 dans les huit écoles-cibles relevant de l'Académie d'enseignement de Douentza. Les observations ont concerné trois langues d'enseignement : le dɔgɔsɔ, principal objet de cette étude, le fulfulde, une langue très importante dans le contexte sociolinguistique du Pays dogon et le français, langue seconde et de scolarisation à l'échelle du Mali et médium de l'enseignement dans les écoles classiques du Mali et langue des principaux touristes qui visitaient le Pays dogon avant le déclenchement de la crise sécuritaire au Mali en hiver 2012.

Les résultats présentés ici se focalisent particulièrement sur les données d'observation obtenues sur les écoles-sites comme Siaka Dama A (dɔgɔsɔ et français) à Koro, Endé-Ouo (français) et Modibo Bamani « A » et « B » de Douentza (fulfulde et bamanankan). Soit au total, cinq classes. Les témoignages d'autres enseignants interviewés dans le cadre de cette thèse ont été intégrés pour compléter les données d'observation de classe. La plupart des écoles étaient sur le point d'abandonner le curriculum bilingue lors des derniers séjours d'observation.

1. Analyse des résultats

Les études-pays publiées dans le rapport LASCOLAF (Maurer, 2011c) utilisaient une grille d'observation conçue pour l'observation des réalités didactiques (Maurer, 2011b) et qui a servi de principale grille pour observer les classes. Ces études ont fortement influencé la production de mes données sur le terrain et leur analyse.

Les rubriques proposées par la grille ont facilité ainsi le recueil et le traitement des données qui sont parfois identiques d'un site à un autre. A ces rubriques, au nombre de six, j'ai ajouté une nouvelle rubrique du fait de la spécificité du curriculum bilingue malien et de l'expérience malienne de la pratique du bi-plurilinguisme scolaire depuis la fin des années 1970 avec la pédagogie convergente : il s'agit du modèle d'enseignement bilingue dont le choix est déterminant dans la réussite ou non de l'enseignement bi-plurilingue en contexte multilingue et multidialectal.

1.1. Le modèle d'enseignement bi-plurilingue

Dans les écoles-sites d'observation retenues, le modèle d'éducation bi-plurilingue est fonction du type de programme. Deux modèles d'enseignement bilingue sont présents à l'échelle de l'Académie de Douentza : le modèle bilingue de transition ou qui promeut le développement des compétences dans la langue seconde seulement et le modèle d'enseignement bilingue de submersion ou d'assimilation.

Les écoles à curriculum bilingue ont adopté, comme le commandent les instructions officielles, le modèle bilingue de transition. Ce modèle se décline, nous l'avons décrit dans la première partie de ce travail, en deux sous-modèles selon la durée de la formation dans la langue maternelle ou première : le modèle de transition de sortie précoce et le modèle de transition de sortie tardive.

1.1.1. Le modèle bilingue de transition ou le développement des compétences dans la langue seconde

Le modèle d'enseignement bilingue de transition qui vise à développer les compétences des apprenants dans la langue seconde seulement est propre aux écoles à curriculum bilingue. Le modèle était déjà en vigueur avec la pédagogie convergente. Il est ainsi appelé modèle de transition bilingue du fait de l'éviction progressive de la langue première ou maternelle de l'apprenant, utilisée seulement comme tremplin (Alidou & Brock-Utne, 2011; Lezouret & Chatry-Komarek, 2007; Maurer, 2007) pour permettre une acquisition solide de la langue seconde, statutairement langue dominante (Maurer, 2007) mais qui est parlée par un nombre marginal de citoyens du Mali. Cette vision de l'implémentation de l'entrée par les langues des apprenants est la cible de critiques des plus acerbes de la part de certains défenseurs maliens des langues nationales et des langues minoritaires qui dénoncent une politique assimilationniste de l'OIF au nom de la coopération et du partenariat linguistique. Il se décline en deux sous-modèles extensibles à trois.

1.1.1.1. Le modèle bilingue de sortie tardive

De toutes les écoles où les observations ont eu lieu, seule celle de Doucombo respectait ce modèle, prescrit par le *Cadre général d'orientation du curriculum de l'enseignement fondamental*(Centre National de l'Education, 2002). L'école fondamentale de Birga-Peul, qui appliquait ce sous-modèle jusqu'en 2018, a fermé pour des raisons de sécurité quelques mois avant mon dernier séjour d'observation. C'est le modèle-type de l'approche curriculaire par compétences et qui prévoit six ans de formation concomitante en langues africaines et français, impliquant les trois premiers niveaux du curriculum et en langue française en vue de réellement installer les bases de l'apprentissage pouvant permettre une convergence linguistique et le développement d'une conscience métalinguistique.

Le maintien de la langue source de l'apprenant aux côtés de la langue-cible structure mieux les compétences langagières des apprenants et une représentation positive vis-à-vis des langues nationales et est signe de respect de leur intégrité.

1.1.1.2. Le modèle bilingue de sortie précoce

Le modèle bilingue de sortie précoce dure trois ans. Il était pratiqué dans les écoles communautaires des zones rurales qui ne disposaient que de trois classes. Certaines écoles, y compris des centres urbains, qui ont connu des mouvements massifs de leurs personnels enseignants, ont aussi basculé dans ce modèle qui constitue une cassure inattendue dans le parcours de l'apprenant et qui n'est pas encouragé par les spécialistes.

Aucune des écoles que j'ai enquêtées n'a adopté ce modèle. On peut ainsi ajouter un troisième modèle qui n'entre ni dans les critères du modèle de sortie tardive ni dans ceux du modèle de sortie précoce. Je le nomme « modèle du ni…ni ».

1.1.1.3. Le modèle intermédiaire ou modèle du « ni.. ni »

Ce modèle, ainsi surnommé, ne correspond ni au premier ni au second bien qu'il s'agisse d'un fourre-tout pédagogique. La majorité des écoles à curriculum bilingue du Pays dogon, faute d'enseignants formés pour les niveaux 2 et 3 du curriculum et de ressources didactiques adaptées à l'approche curriculaire, ont adopté provisoirement ce modèle où la durée du parcours est variable (entre 2 et 5 ans). Dans la plupart des écoles, seul le niveau 1 du curriculum est appliqué (Douentza « A » et « B » et Siaka Dama de Koro).

1.1.2. Modèle de submersion ou d'assimilation linguistique

Le modèle d'enseignement bilingue de submersion ou d'assimilation linguistique n'est pas à proprement parler, une école bilingue. Il s'agit plutôt d'un modèle d'enseignement de type transmissif qui est héritier de l'école coloniale et qui traverse les époques et les nombreuses innovations que l'école malienne a connues. Il se caractérise par sa stabilité et le prestige lié à son unique médium de l'enseignement. L'enseignant étant le seul locuteur de cette langue, généralement, langue officielle et de travail.

Le recours à la langue maternelle de l'apprenant y est quasiment impossible (même si dans la pratique, certains enseignants y recourent pour faciliter la compréhension de notions dans la langue de l'enseignement) comme avec les méthodes directes. Il s'agit cependant du modèle le plus développé et le plus répandu à travers le pays et appliqué dans toutes les écoles où le bilinguisme n'a pas réussi à convaincre grand monde.

L'école de Endé-Ouo, la plupart des écoles des groupes scolaires Modibo Bamani et Siaka Dama ainsi que les principales écoles de Bandiagara et de Bankass appliquent ce modèle qui reste le premier choix pour les parents d'élèves lors des inscriptions.

1.2. Méthodes d'enseignement/apprentissage

Dans les écoles visitées, la préférence d'un enseignant pour un modèle d'enseignement/apprentissage est fonction de son niveau académique, de son expérience ou de

sa culture éducative. Selon qu'il s'agit de classes à curriculum bilingue ou de classes de type classique, l'un ou l'autre des modèles prédomine.

Les écoles classiques, qui appliquent le modèle de submersion ou d'assimilation linguistique, privilégient le modèle transmissif dans les deux premières années du primaire. Cette situation peut se justifier par le fait que les apprenants de ces classes d'initiation ne disposent pas d'acquis suffisants en français et sont en insécurité linguistique face à la toute-puissance de l'enseignant qui est le seul à connaître la langue de la scolarisation.

Le temps de parole de l'enseignant y est largement supérieur à celui des élèves. Il est le détenteur du savoir et le seul véritable locuteur du véhicule de l'enseignement. Il est le seul à (pouvoir) poser des questions, qu'il répète parfois lentement et distinctement. L'activité de l'élève se résume souvent à la récitation/répétition de la règle.

Bien que les questions que posent l'enseignant soient des questions souvent ouvertes, très peu d'élèves y réagissent. Entre les apprenants également, il n'existe pas d'interactions dans la langue d'apprentissage. Le système de symbole ou signal (Boyer, 2016) est même instauré dans certaines écoles « pour accélérer » l'acquisition de la langue française qui reste la finalité.

Dans les classes de consolidation et d'orientation de l'école classique, l'insécurité linguistique reste présente. Certains apprenants ont peur de se « livrer » de peur de se faire humilier voire de se faire punir en cas d'erreur. La présence de l'intrus, l'observateur peut aussi modifier le comportement des apprenants mais aussi de l'enseignant dispensateur du cours. L'utilisation d'une caméra pour filmer les cours ou faire des photographies avec des flashs et des bruits aussi perturbent.

Certains enseignants se montrent plus proches des apprenants en adoptant un modèle plutôt transmissif par les pratiques de classes. Ils leur accordent du temps de parole qui se résume à la répétition et à la réutilisation des règles. Dans ces classes, en effet, le maître donne d'abord la règle et les élèves les appliquent.

Les plus « courageux », ceux qui acceptent d'« aller au tableau », très souvent, les mêmes – moins d'une dizaine facilement identifiables pour une classe de 50 apprenants -, sont encouragés et chouchoutés. C'est le cas en classe de 5^{è} année (niveau 3) de l'école Siaka Dama de Koro, où j'ai observé un cours de français sur le groupe nominal sujet (grammaire).
Les élèves, qui ont débuté leur scolarisation en dɔgɔsɔ, constituent la cinquantaine d'élèves qui fréquentent la classe. La classe est tenue par une autre enseignante et le cours est bien animé. La période de l'année où a lieu l'observation, mars, à deux mois de la fin de l'année, peut aussi avoir un impact sur les rapports entre les enseignants et les élèves.

Une exception cependant, à l'école fondamentale de Endé-Ouo où tous les enseignants, trois dont une femme, sont des ayant-fait-fonction locaux et autochtones parlant le même dialecte que les apprenants qui sont tous monolingues dogon d'un seul quartier du village d'Endé. Cette familiarité crée une certaine connivence entre les enfants et les enseignants qui peuvent vite se retrouver dans des relations de frères à frères, d'oncles à neveux, de tantes à nièces, etc. Les parents d'élèves préfèrent, pour ces raisons, des enseignants non-autochtones et parfois non locuteurs de leur dialecte.

Quant aux classes à curriculum, la langue d'entrée dans l'apprentissage étant celle des apprenants et surtout que dans l'imaginaire collectif, l'enseignement en langue nationale est vécu comme le travail d'enseignants-comédiens ou rigolos, le modèle constructiviste est privilégié.

Dans les classes de 1ère et 2è années de l'Ecole « A » de Douentza, les deux institutrices en langue fulfulde et leurs élèves ont développé un tel niveau de complicité qu'il rappelle la relation fusionnelle mère-enfant. Toute la classe est à l'aise, éveillée et motivée et ce, malgré la diversité linguistique ou dialectale en classe. Il en est de même chez l'institutrice qui tient la 1ère année de curriculum dɔgɔsɔ à Siaka Dama « A » de Koro et celle de 2è année bamanankan de Modibo Bamani « B » de Douentza. En langue nationale, ils comprennent plus vite les cours.

Le temps de parole des élèves est parfois sensiblement supérieur à celui des maîtresses dans ces classes. Les élèves posent des questions et les maîtresses (comme on le dit toujours au primaire) prennent en considération plusieurs types de réponses. Il y a des interactions élèves-élèves et parfois, le ludique l'emporte sur le pédagogique. Ce qui relève d'une insuffisance de formation en pédagogie qu'il faudra résoudre. Les élèves construisent une règle à partir de manipulations et ou d'observations et peuvent être amenés à réinvestir les règles dégagées.

Question de kinesthésie : en maîtrisant parfaitement la langue orale de l'enseignement, l'enseignant est plus décontracté en classe.

Aucune crainte d'être jugé par ses collègues de passage dans la cour, du directeur qui peut débarquer inopinément pour évaluer ses pratiques et de l'observateur-chercheur, l'intrus qui est dans la classe pour sa recherche. La disposition des tables et des tables-bancs dans les classes aussi s'adapte au modèle pratiqué par l'enseignant. Sa voix est en harmonie avec son corps.

1.3. Apprentissage de la langue de scolarisation

Dans les classes visitées, soit le français est seul médium, soit il est covecteur de l'apprentissage avec une des trois langues nationales retenues pour les écoles à curriculum bilingue de l'Académie d'Enseignement de Douentza.

Dans les écoles classiques, le français est seule langue de scolarisation. Dans les classes à curriculum bilingue, le français est médium au même titre que la langue nationale et est appelé à progressivement et définitivement prendre sa place à mesure que l'apprenant avance en niveau. Le français tiendra cette fonction de médium jusqu'à la fin de la scolarité de l'apprenant. La langue maternelle de l'apprenant est ainsi évincée dès la sixième année pour les écoles pratiquant le modèle de sortie tardive et en 3è année pour celles qui ont adopté le modèle intermédiaire.

Dans les classes à curriculum, l'enseignement de la langue maternelle est de type communicatif. L'apprentissage de la compréhension orale prédomine dans ces classes, généralement du niveau 1. Des activités d'apprentissage de la lecture et de la production orale et écrite sont introduites à la sortie du niveau 1.

Au niveau 1 des écoles à curriculum, des activités permettant de réfléchir sur le fonctionnement de la langue maternelle sont fréquentes afin d'installer le métalangage de cette langue.

La réflexion sur le fonctionnement linguistique ou grammatical est davantage pratiquée dans les classes du classique mais aussi dès le niveau 2 du curriculum. Cela concerne la correction phonétique portant sur des phonèmes inexistants dans les langues du milieu : [f] que l'enfant *dɔgɔsɔphone* peut être amené à prononcer [p], [v] qu'il dira [b] ou [y] que beaucoup confondent avec [i] ou [u] et le phonème [ʒ] prononcé [z] mais aussi la découverte de mots nouveaux (lexique).

Certains enseignants ont aussi besoin de passer par ce crible. Comme dans l'extrait suivant où l'enseignant, en dépit de ses 17 ans d'expérience, peine à prononcer correctement le « Je », rendu par « ze » :

> « ça va pas hein/ donc/ moi ce que **ze** vois/ parce que on a commencé une première fois/ on a échoué/ une deuxième fois/ les pays qui se sont inspirés de notre expérience ont avancé/ cela veut dire que l'état même n'est pas sérieux dans ce qu'il fait/// parce que on a l'habitude de recevoir des visiteurs venus de de Burkina Faso/ du Niger/ par rapport au curriculum/ mais ceux-ci nous ont dépassés/// donc si ça ne va pas on continue avec la méthode classique/ pour qu'on puisse sortir de ce pétrin/// » (enseignant interviewé à Bandiagara en mars 2018)

Ce type d'activité, en phonétique corrective, déjà pratiquée pendant la Pédagogie convergente (Alain Menigoz, 2001) en milieu tɔmmɔ du plateau, exige de l'enseignant qu'il soit lui-même suffisamment armé pour discriminer les phonèmes.

1.4. Modèles didactiques

La comparaison entre les systèmes des langues en présence n'existe pas explicitement dans les classes observées mais est perceptible. Dans les classes linguistiquement homogènes des écoles à programme classique, l'enseignant allophone fait appel à un locuteur natif de la langue maternelle des enfants pour traduire les énoncés ou passages qui ne sont pas compris en dépit de ses efforts. Si l'enseignant est du milieu, il « navigue » entre les deux systèmes dès que des difficultés d'apprentissage surviennent. Il est courant aussi que l'enseignant reformule des productions écrites et orales d'élèves pour relever les erreurs à ne pas répéter.

L'erreur n'est pas systématiquement sanctionnée mais les apprenants sont conscients des enjeux qu'il y a en en commettant devant leurs camarades plus normativistes que les enseignants, qui ont plutôt tendance à relativiser pour atténuer l'effet chez l'apprenant. Des arguments de consolation ou excuses de type : *« on fait tous des fautes ; le français n'est pas notre langue maternelle* » reviennent.

Les vieux enseignants, sortis des écoles de formation des maîtres avant les années 1990 sont les derniers survivants d'un clan d'instructeurs hostiles à l'enseignement bilingue et portés vers le purisme en français. La formation des enseignants doit prendre en compte cette dimension sociolinguistique et interculturelle.

Dans les classes à curriculum, la comparaison entre les deux systèmes vient quand le français est introduit à l'écrit. En début d'apprentissage, le recours au français est à éviter pour ne pas donner trop vite l'impression que les langues des apprenants ne permettent pas de rendre compte des situations de la vie ou à les exprimer. Un renforcement linguistique qui prenne en compte la linguistique contrastive est nécessaire à ce niveau.

1.5. Gestion de l'utilisation des langues dans la classe

Une équivoque à lever dès ici : la gestion des langues dans les classes ne consiste pas en la gestion du plurilinguisme, en tant qu'élément sous-jacent de la politique linguistique d'un pays et qui vise à protéger et promouvoir les langues minoritaires. Ce rôle échoit aux collectivités, à l'Etat et aux organisations supra-étatiques (Boyer, 2001, 2010).

La gestion des langues dans une classe suppose une gestion efficiente de l'utilisation des langues en présence dans la classe. Dans les classes à curriculum de niveau 1, la langue nationale est médium. Le français est matière en 1ère année et devient matière et médium en 2ème année à concurrence de 25% du temps d'enseignement. Dans les disciplines linguistiques comme dans les disciplines non linguistiques, les deux langues sont alors utilisées et de façon équilibrée pour montrer aussi que les langues se valent.

Tableau 19. Répartition du volume horaire hebdomadaire par matière

Domaine de formation	Volume horaire par semaine
Langues et Communication (LC)	10 heures 30 minutes
Sciences, Mathématiques et technologie (SMT)	6 heures 30 minutes
Sciences Humaines (SH)	1 heure 30 minutes
Arts	2 heures 30 minutes
Développement de la Personne (DP)	4 heures 30 minutes
Appui : Remédiation et enrichissement	1 heure 30 minutes

Il est fréquent que les enseignants recourent à la langue maternelle s'ils sont locuteurs natifs de la langue majoritaire maîtrisée par les apprenants pour mieux expliquer certaines notions.

Si pour les concepteurs du curriculum et dans les documents d'orientation conçus pour expliciter les instructions officielles, cette répartition du volume horaire hebdomadaire (de 26h30 minutes) est tranchée, dans la pratique et après les différentes séances d'observations et les enquêtes de terrain, les déclarations et les pratiques de certains enseignants permettent d'émettre des doutes sur le niveau d'appréhension des référentiels.

La confusion est à relever surtout lorsque la question de la langue de l'enseignement se pose lors des séquences de disciplines non linguistiques.

1.6. Supports d'enseignement utilisés en classe ou lors de la préparation des cours

Les supports didactiques sont peu présents dans les écoles visitées. Les classes à programmes classiques tirent mieux leur épingle du jeu avec des manuels divers mais généralement anciens que les enseignants distribuent pendant les cours et ramassent après les cours.

Dans les centres urbains et dans les écoles des villages à potentiels touristiques comme Endé, certaines familles peuvent se procurer les manuels soit par leurs propres moyens soit via les jumelages avec des écoles françaises ou belges qui permettent de récolter des livres qui sont retirés de leurs marchés éditoriaux et inutilisés dans leurs systèmes respectifs mais qui sont utiles pour les apprenants africains.

La question de la norme de français à enseigner ne se pose guère quand bien même ce sont des méthodes de français livre unique adaptées au contexte et aux situations où la langue est langue maternelle (FLM) qui permettent à des apprenants dont les seuls contacts avec la langue de scolarisation restent l'école et les médias (FLS).

Les manuels didactiques adaptés et utilisés dans les programmes bilingues sont inexistants dans les deux langues principales du milieu (dɔgɔsɔ et fulfulde) ou non encore acheminés dans les écoles qui en expriment le besoin.

Les cours en langue nationale mobilisent d'autres types de supports didactiques comme les supports authentiques (chansons, contes, récits locaux de fondation villageoise), d'autres supports comme les ardoises, les cahiers sont aussi utilisés.

Dans la préparation des cours, les manuels scolaires très peu utilisés. Les guides de l'enseignants ne sont pas disponibles et les enseignants se plaignent que les traductions dans les langues d'enseignement des référentiels du curriculum bilingue ne soient pas mises à leur disposition. Certains enseignants préparent leurs cours à partir d'anciens cahiers de cours sans considération des difficultés liées à la transposition didactique.

1.7. Niveau linguistique du maître dans la langue de scolarisation

La plupart des enseignant impliqués dans la mise en œuvre de l'approche curriculaire par compétences au Mali en général et en Pays dogon en particulier n'ont pas reçu de formation initiale en didactique des langues maternelles ou nationales. De ceux parmi eux qui ont eu la chance de suivre des formations continues pratiques au travers des sessions de formation ponctuelles et de courte durée, la majorité relève de la catégorie des enseignants analphabètes dans le système de leurs propres langues.

Ce qui est encore plus problématique, c'est le fait que la diversité des variétés de la langue majoritaire de la région, le dɔgɔsɔ, fait que la majorité des enseignants qui tiennent des classes à curriculum ne sont pas locuteurs du dialecte standard.

Cela a été souligné par les directeurs d'écoles de Bandiagara Alpha Aly Seck « B » et de Doucombo premier cycle ainsi que par le DCAP de Koro, Yanago Doumbo, nommé depuis Directeur d'Académie à San.

A l'école de Bondo, dans le CAP de Koro, l'ancien directeur qui enseignait le curriculum bilingue en dɔgɔsɔ a souligné aussi les mêmes difficultés chez les enseignants et qui ont un impact sur la poursuite ou non du curriculum dans l'école mais aussi sur le rendement des apprenants.

A Birga et à Douentza, les enseignants du fulfulde comprennent le standard mais avouent qu'il s'agit d'une variante « importée » du fulfulde dont l'objectif est de les « influencer », les acculturer.

Ces représentations sociales du langage permettent de dire que même si dans la majorité des cas la langue de scolarisation est celle des enseignants, exception faite du cas de Mme

Gabdo Ouologuem de Douentza, la majorité des enseignants en/des langues nationales éprouvent des difficultés devant certaines situations.

Les enseignants diplômés des écoles de formation des maîtres ont reçu une formation initiale générale. Parmi les enseignants des classes à curriculum, bien d'autres profils interviennent, qui n'ont pas bénéficié de cette formation initiale générale pour enseigner. La formation initiale des enseignants ne prend pas en compte le renforcement linguistique dans les langues d'enseignement.

Même si les enseignants parlent couramment leur langue sur le plan oral ou la variété de la langue retenue, ils sont rares à avoir reçu une formation didactique dans cette langue. Ils s'estiment assez armés cependant pour enseigner cette langue. Aussi, afin d'enseigner correctement dans leurs langues, ils aimeraient recevoir une formation poussée de longue durée :

> « il faut quand même xxx que la formation initiale ait au moins trois mois/ les trois mois de vacances/ quand on forme quelqu'un durant trois mois de vacances/ au moins on peut avoir un résultat/ on ne peut pas former quelqu'un/ le curriculum tel qu'elle est/ vous le savez autant que moi/ les concepts du curriculum/ les fiches de séquences/ les fiches de tâches intégratives [bruits de cloche...heure de la récréation]/// la liaison entre les deux/ la comparaison entre les deux/// quelqu'un/ former un enseignant trois jours ils peuvent se mettre/ demander à la personne de venir faire la mise en œuvre c'est pas facile/ c'est pas facile/ c'est pas facile/ c'est vraiment/ il faut quand même eehhh étendre la formation à TOUS les enseignants de l'établissement/ parce que l'on peut avoir / la personne qui dispense/ qui est chargée du cours peut tomber malade/ et si la seule formée et si elle tombe malade celui qui va venir la remplacer il va faire français parce qu'il ne comprend pas curriculum/// maintenant quand on pratique le curriculum/ formez tout le personnel en langue hein/ si tout le monde est formé/ en cas d'absence/ ou bien de permission/ on aura quelqu'un qui va la remplacer/// et puis dans le cadre du curriculum/ la formation initiale/ normalement/ il est souhaitable que ça commence par la formation de la langue/ OK/ il faut que la personne soit formée en langue d'abord avant le curriculum/ mais si tu n'es pas formé en langue/ si tu es en curriculum tu as des difficultés même pour faire la transcription/// voilà les quelques difficultés que je voudrais signaler par rapport au curriculum/// » (Sambo Ongoïba, directeur Douentza « B », mars 2016)

A l'IFM de Koro, la seule école de formation d'enseignants de l'Académie de Douentza et située en aire linguistique dɔgɔsɔ, les futurs enseignants du primaire ne se bousculent pas devant le module langue nationale dɔgɔsɔ. Quels que soient leur origine sociale et leur dialecte, la préférence va pour le bamanankan (Diarra & Haidara, 2010).

Le bamanankan s'érige en effet comme une langue d'avenir et à même, à la longue, de remplir les mêmes fonctions que le français à l'échelle nationale au collège par exemple. La réflexion devra être menée à ce propos.

Parmi les enseignants intervenant dans les classes à programme classique observées, certains ont reçu une formation initiale, d'autres non. Leur niveau général en français, langue de scolarisation dans les écoles classiques, est acceptable. Un renforcement du niveau linguistique (grammaire, expression orale et écrite) des enseignants des écoles classiques est cependant une nécessité absolue.

Le souhait des enseignants est d'avoir des formations de qualité avec des formateurs ayant le niveau académique requis :

> « c'est pas pour un peu diminuer[150] [africanisme voulant dire « manquer de respect » traduction du dɔgɔsɔ « kun sunugo » ou du bambara « ka dogoya »] nos formateurs mais eux aussi/ je pense qu'ils n'ont pas eu la formation adéquate/ comme ça se doit/ VRAIMENT/ si ils sont très compétents/ si on les mettait dans des conditions [idoines s'entend] peut-être eux-mêmes ils allaient nous mettre vraiment dans les conditions/// »

La question du rapport entre le niveau des enseignants du primaire, surtout de ceux appelés ayant-fait-fonction et la baisse du niveau de l'école malienne, revient souvent.

2. Exemples de séance d'observation

2.1. Déroulement d'une leçon en dɔgɔsɔ :

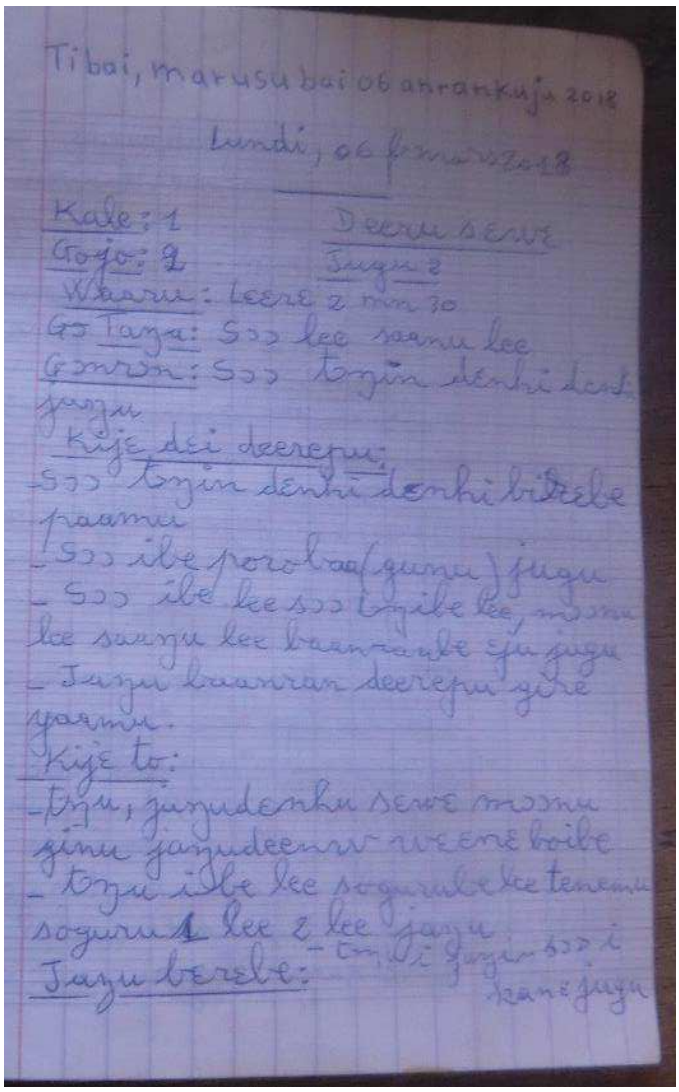
Tableau 20. Entête grille LASCOLAF complétée

Ecole Siaka Dama de Koro A	Classe A Lieu et date : Koro, le 6 mars 2018 Effectif : 42 Niveau : 1ère année Langue médium : dɔgɔsɔ Matière enseignée : lecture Compétence/leçon du jour :sɔɔ tiŋin denhi dehni jaŋu : lecture de textes variés

[150] La langue maternelle influence fortement le discours des enseignants et cela pourrait constituer un problème plus tard.

La fiche de préparation comporte un entête détaillé comportant la date, l'unité d'apprentissage (1) et le niveau (1) correspondant à la classe (1ère année), le domaine (Langue et Communication : sɔɔ lee saanu lee), la leçon du jour/compétence (sɔɔ tiŋin denhi dehni jaŋu : lecture de textes variés). Sont également visibles sur la fiche, la durée du cours 2h30, la semaine dans laquelle il intervient dans l'année (2).

Image 20. Fiche de préparation modèle en langue dogon



2.1.1. Installation de la classe

2.1.2. L'introduction du cours

Classe : : (mélange de plusieurs voix d'enfants)

Maîtresse demande : *quel jour c'est aujourd'hui en dɔgɔsɔ (iye bai yoko) ?*

Elèves (beaucoup de doigts se lèvent) : *iye tibai, marusu bai kuroi anrankuju muŋu lɛi le anrankuju pɛrugu gagara sigɛ (Nous sommes le lundi (tibai) 6 mars (marusu bai kuroi) 2018 (anrankuju muŋu lɛi le anrankuju pɛrugu gagara sigɛ).*

Maîtresse : *daagi (bien) et elle porte la date au tableau.*

Après avoir écrit le texte au tableau, la maîtresse se met face aux élèves, assis sur des bancs disposés en plusieurs rangées face au tableau noir. La maîtresse présente le titre de la leçon en dɔgɔsɔ. Les élèves semblent bien familiers avec cette leçon alors que l'école, sur instruction du gouvernement, vient de passer « la méthode syllabique »[151].

Image 21. Cours de lecture dirigée en langue nationale dogon



Maîtresse : *Maintenant, regardez bien le tableau (en dɔgɔsɔ)*

1. La lecture du texte

Maîtresse : *Qui veut bien lire le texte ?*

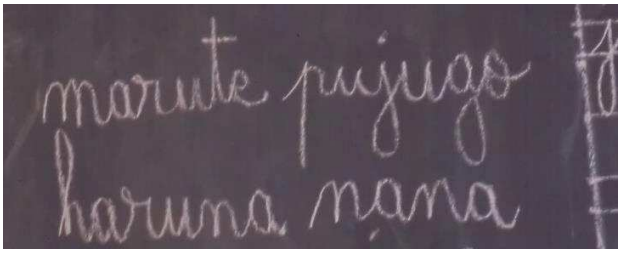
Beaucoup d'enfants volontaires se manifestent, les mains levées pour avoir le privilège de commencer. Elle doit faire un choix. Elle désigne un premier élève, qui se lève et lit le texte à voix haute. Toute la classe se sent concernée.

Tous : (mélanges de voix pour demander à lire le texte : *« moi, madame ! Moi, madame ! Moi, madame ! »)*

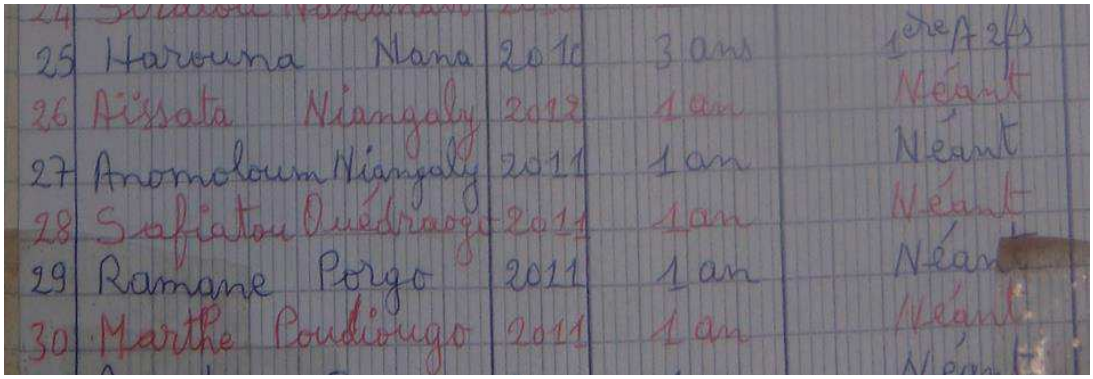
Maîtresse : *Marute Pujugo (Marthe Poudiougo)*

[151] A la demande du gouvernement, dirigé par Modibo Kéita, professeur de lettres à la retraite, le Ministère de l'Education, dirigé par Barthélémy Togo, originaire de Koro, avait encouragé le retour à la méthode syllabique dès la rentrée scolaire 2017-2018 par la réintroduction du syllabaire « Mamadou et Bineta ». Avec le retour de cette vieille méthode de lecture-écriture (abandonnée depuis l'avènement de la PC et qui ne devrait pas être synonyme de rupture avec une méthode pédagogique), les enseignants, qui semblaient déjà s'ennuyer avec la façon dont le curriculum était appliqué, en ont profité pour tous abandonner. Une décision que dénonce un ancien Secrétaire général du Ministère de l'Education interviewé dans le cadre de cette thèse dont j'ai décidé de taire le nom. Pour lui, en effet, *« Barthélémy et Modibo ne sont pas des pédagogues. J'aurais été Barthélémy, qui n'a jamais tenu une classe dans sa vie, je refuserais d'admettre une telle chose. On ne peut pas enseigner les langues nationales avec la méthode syllabique. »*

Marthe Poudiougo (élève 30) prend la parole et lis le texte. La classe reprend : *« moi, madame ! Moi, madame ! Moi, madame ! »*



La maîtresse désigne, après hésitations entre les volontaires, un petit garçon. Elle connaît leurs noms par cœur. C'est le tour de Haruna (Harouna) Nana d'être interrogé. Harouna Nana (élève N°25 de la liste) lit le texte et la maîtresse interroge trois autres élèves (Warume, Sai, Sagara).



La maîtresse intervient pour reformuler ou corriger un passage écorché, un mot mal prononcé, une liaison ou un accord mal fait. Si la pause est trop longue ou si le débit de lecture de l'élève n'est pas normal, elle intervient ou fait intervenir d'autres élèves pour appuyer leurs camarades en difficulté.

Elle n'utilise pas de français. Les marques transcodiques intervenant au cours de la leçon sont les emprunts : mars (marusi), cahier (kaye), ardoise (arduwasi) et stylo (biki,). Les rares cas où l'alternance de codes intervient, elle est faite par l'enseignante de façon consciente parce que certains mots sont mieux connus des élèves en français que dans leurs dialectes.

2.2. Déroulement d'une leçon en bilingue dɔgɔsɔ et en classe de français

Tableau 21. Grille LASCOLAF complétée séance de français

Ecole Siaka Dama Koro A	Classe A : 5è année Date et lieu : Koro, le 6 mars 2018 (8h-10h) Effectif : 59 dont 51 présents Niveau : 3 Langue médium : Français Matière enseignée : Grammaire. Sujet de la leçon : Le groupe nominal sujet
1. Les méthodes d'enseignement/apprentissage	
Type transmissif (indices ci-dessous donnent une note agrégée de 0 à 6)	**5**
Le temps de parole du maître est supérieur à celui des élèves	**X**
Le maître pose toujours les questions	**X**
Il n'y a qu'une réponse possible aux attentes du maître	**X**
Il n'y a pas d'interaction élèves-élèves	**X**
Le maître donne d'abord la règle, que les élèves appliquent	**X**
L'activité de l'élève est souvent résumée à la récitation/répétition de la règle	
Type constructiviste (indices ci-dessous donnent une note agrégée de 0 à 6)	**3**
Le temps de parole des élèves est supérieur à celui du maître	
Les élèves posent des questions	**X**
Le maître prend en considération plusieurs types de réponses	
Il y a des interactions élèves-élèves	
Les élèves construisent une règle à partir de manipulations/observations	**X**
L'élève est amené à réinvestir les règles dégagées	**X**
2. Apprentissage de la langue d'enseignement	

L'enseignement de la langue est-il un enseignement de type communicatif ? (Indices agrégés ci-dessous donnent une note de 0 à 4)	***3***
- apprentissage de la compréhension orale	**X**
- apprentissage de la lecture	**X**
- apprentissage de la production orale	
- apprentissage de la production écrite	**X**
L'enseignement de la langue s'accompagne-t-il d'une réflexion sur le fonctionnement (grammatical, linguistique) de cette langue ? (Indices agrégés ci-dessous donnent une note de 0 à 3)	***2***
- activités sur la morphosyntaxe de cette langue	**X**
- activités sur la correction phonétique de cette langue	
- activités sur le lexique de cette langue	**X**
3. Modèles didactiques : existe-t-il des liens entre les apprentissages en LN et les apprentissages en français ? (Indices agrégés ci-dessous donnent une note de 0 à 3)	**1**
- comparaisons explicites faites entre les systèmes	
- analyses d'erreurs des apprenants à partir des différences entre les langues	
- recours à des traductions d'une langue à l'autre	**X**
4. Gestion de l'utilisation des langues dans la classe	**2**
- une seule langue présente dans la communication	
- recours à des emprunts à l'autre langue quand le mot emprunté n'existe pas	**X**
- recours à de l'alternance codique servant à mieux expliquer	**X**
5. Supports de l'enseignement	**1**
- un manuel est-il utilisé ?	**Non**
- combien d'élèves par manuel pendant la leçon ?	**Aucun**
- combien d'élèves avec le manuel pendant la leçon ?	**Aucun**
- des supports authentiques (journaux, chansons, publicités) sont-ils utilisés ? Si oui, lesquels ?	**Oui**
- d'autres matériels sont-ils utilisés ? Si oui, lesquels ?	Ardoises, craie, anciens cahiers, matériels de géométrie
6. Niveau linguistique du maître dans la langue de scolarisation	**5**

- le maître a-t-il la langue de scolarisation comme langue première ?	**Non**
- le maître a-t-il eu une formation initiale générale ?	**Oui**
- le maître a-t-il eu un renforcement linguistique dans cette langue ?	**Oui**
- le maître a-t-il eu une formation didactique dans cette langue ?	**Oui**
- le maître s'estime-t-il bien « armé » pour enseigner cette langue ?	**Oui**
- le maître s'estime-t-il bien « armé » pour enseigner dans cette langue ?	**Oui**
- dans quel(s) domaine(s) le maître aimerait-il recevoir un appui ?	**Formation en curriculum et sur l'articulation LN-FLS et en documentation**

2.2.1. Introduction :

La séance observée est consacrée au groupe nominal sujet, une leçon de grammaire française.

La classe compte 59 élèves dont 9 sont absents.

2.2.2. Déroulement du cours

La maîtresse écrit la date au tableau noir. Revient sur les grandes notions du cours précédent. Quelques élèves demandent la parole et s'expriment.

Après vérification des prérequis, la maîtresse écrit plusieurs phrases au tableau sans mettre le titre de la leçon :

Phrases-exemples :

a) *Ils chantent doucement.*

b) *Les élèves sont en classe.*

c) *La règle est perdue.*

d) *Prévenir vaut mieux que guérir*

***Consigne** 1* : *lire silencieusement les phrases (elle leur donne 5 minute*s).

Silence dans la classe. Les élèves semblent bien concentrés sur la consigne. Ils sont en 5è année, ils savent ce qui est attendu d'eux. La maîtresse fait un tour entre les différentes rangées pour s'assurer que toute la classe respecte la consigne. Ses allées et venues rappellent aux élèves que la vraie autorité, c'est elle. La distraction n'a pas sa place. Les cinq minutes écoulées, elle donne la deuxième consigne.

Consigne 2 : *lire les phrases à haute voix*.

Des claquements de doigts pour demander la parole. Rappelons ici que claquer des doigts pour demander la parole dans les classes du Mali n'a culturellement rien de choquant. Il s'agit d'exprimer sa détermination à avoir le droit de parler en classe et participer à l'animation de la classe. Lever simplement le doigt ne permet facilement pas dans une classe assez bondée d'être identifié.

La maîtresse désigne un élève-volontaire.

Elève-volontaire 1 : lit à voix haute : « *Ils chant**(ai)**ent doucement.* »

La maîtresse intervient pour reformuler. Elle ne le corrige pas. Une attitude encourageante. Et l'élève répète correctement la phrase.

L'élève-volontaire 1 répète :*Ils chant**en**t doucement.*

Maîtresse : *la classe !* (lui faisant signe de répéter la bonne réponse).

Toute la classe répète : *Ils chantent doucement.*

Elève-volontaire 1 reprend la lecture et inverse l'ordre de la phrase « d » : *« Mieux vaut prévenir que… »*

La maîtresse l'interrompt à nouveau : *non ! lis ce que tu vois*. L'élève s'exécute correctement.

La maîtresse donne une troisième consigne pour entrer dans le sujet du jour.

Consigne 3 : identifier le groupe nominal dans une phrase.

Plusieurs claquements de doigts d'élèves pour répondre à la consigne. Après avoir exercé un coup d'œil dans la classe, la maîtresse désigne un volontaire, puis un autre et ainsi de suite parmi ceux qui insistaient pour répondre à la question. A chaque bonne réponse, elle acquiesce d'un signe de la tête :

Elève-volontaire 2 : *c'est « ils »* ;

Elève-volontaire 3 :*« les élèves »*

Elève-volontaire 4 :*« la règle »*

La maîtresse, satisfaite des progrès de la classe, donne une règle et une astuce :

Maîtresse : *comment identifier un pronom personnel sujet ? Le groupe nominal sujet est un nom, un pronom ou un groupe de mots. Pour identifier le groupe nominal sujet, il faut poser une question avec le pronom « qui ».*

Après les groupes nominaux simples, elle propose une activité plus complexe.

Consigne 4 : *donner une phrase dont le groupe nominal est composé de deux éléments.*

Aucun volontaire ne se manifeste. Elle doit choisir parmi les meilleurs élèves de la classe pour que ceux qui ne parlent jamais puissent s'en inspirer.

Elève désigné 1 : « *Papa va au champ…*

Maîtresse : *oui, mais ce n'est pas complet. Deux éléments…*

Elève désigné 2 : *Kader est là.*

Maîtresse : *oui, mais ce n'est pas complet.*

Ne voyant aucune réponse venir, elle écrit des phrases complexes au tableau et invite les élèves à venir souligner les groupes nominaux.

2.2.3. Place des manuels scolaires

La classe a accès à une méthode de français livre unique, conçue au Mali par une maison d'édition malienne. Le nombre d'élèves par livre va de 5 à 7. La méthode a plus de 10 ans de vie et n'a pas été renouvelée. Les livres sont la propriété de l'école. Quelques-uns se perdent et s'abîment pendant les cours mais ils sont remis à la direction de l'établissement après le cours de français. Aussi, un texte long se lit un élève par paragraphe afin de permettre au maximum d'élèves de participer au cours et de gagner du temps. Les difficultés d'accès aux manuels (coût élevé, qualité remise en cause, inadéquation avec la méthodologie d'enseignement en vigueur, etc.) sont réelles et ont un impact négatif certain sur le rendement des apprenants qui n'y ont accès que quand ils sont en classe.

2.2.4. Les langues utilisées

Les interactions entre l'enseignante et les élèves se passent en français. En 5^{è} année, ils comprennent français. La langue maternelle intervient pour expliquer une notion ou une question que la classe n'a pas comprise. Dans les productions orales des apprenants, les traces de la langue maternelles sont perceptibles. L'alternance codique est bien présente et l'enseignante fait des efforts pour reformuler au mieux les énoncés produits par les apprenants contenant des interférences négatives.

2.2.5. Relation entre enseignant et élèves et entre élèves-élèves

Les apprenants vouent un grand respect aux institutrices. En plus de la douceur qui en dégage la figure maternelle à laquelle certains élèves s'identifient, l'enseignante reste concentrée sur son travail. Elle est enthousiaste mais très sérieuse et méthodique. Elle ne se disperse pas. Enseigne peu et l'essentiel.

Les échanges entre les élèves et l'enseignantes sont rares mais existent. Par contre, les élèves n'interagissent pas entre eux pendant le cours.

Conclusion partielle

A l'heure où les systèmes éducatifs nationaux sont « saisis » par les programmes d'enseignement bi-plurilingues (élitistes ou non), le débat sur la le choix des standards de scolarisation se pose avec acuité dans les pays d'Afrique, qui compte en moyenne 38 langues chacun. Le choix d'une langue de scolarisation est une décision politique hautement sensible en contexte multilingue.

Le développement de l'éducation bi-plurilingue passe nécessairement par une uniformisation des programmes scolaires. Une véritable réforme curriculaire, voire du système et qui devra toucher tous les ordres d'enseignement, est aujourd'hui plus que nécessaire pour réfonder le système éducatif malien, qui souffre de plusieurs maux.

Conclusion générale

Au terme de ce travail de recherche, situé aux confluents de plusieurs disciplines des sciences humaines et sociales – puisque au carrefour de la didactique des langues et cultures, de la sociolinguistique des contacts de langues, de la dialectologie perceptuelle et de l'anthropologie du langage –, il me paraît important de revenir sur quelques points essentiels :

- d'abord sur le contraste entre les discours politiques et les réalités dans le système éducatif malien dont la bonne gouvernance contribue à améliorer les résultats scolaires,
- ensuite sur la trajectoire méthodologique que j'ai suivie afin de collecter les données ayant concouru à la réalisation de cette thèse ; expérience qui, du reste, a été passionnante, mais aussi sur les limites d'une telle recherche,
- également sur la complexité du choix de langue(s) de scolarisation et de modèle didactique pour l'aire dogon,
- et enfin, sur les perspectives qui comporteront trois dimensions : la recherche-action-formation-intervention en domaine dogon (formation, productions d'outils didactiques, plaidoyer), la formation des formateurs en didactique du bi-plurilinguisme et en Français Langue non Maternelle et, une perspective interdisciplinaire qui combine la sociolinguistique, la didactique des langues et cultures, l'anthropologie du langage et l'ethnolinguistique.

1. Synthèse

L'hypothèse de départ qui a sous-tendu le choix de ce sujet était que l'introduction des langues nationales dans l'enseignement formel via la généralisation de l'éducation bi-plurilingue pouvait permettre d'améliorer l'appropriation de la langue française, langue officielle et de scolarisation au Mali. Bien que l'hypothèse se confirme, les défis à relever pour parvenir à de meilleurs rendements scolaires sont quant à eux immenses et pas seulement structurels et méthodologiques.

L'histoire contemporaine du Mali et les choix et orientations politiques et éducatifs du pays, la formation initiale et continue des personnels enseignants et administratifs du secteur de l'éducation, la démographie galopante sont entre autres défis à prendre en considération pour que les efforts déployés en faveur de l'école malienne ne restent pas vains.

Comme tout système éducatif qui a des ambitions, le système éducatif malien a connu des bouleversements profonds depuis l'accession du pays à la souveraineté internationale (1960). Les différentes interventions du politique pour réguler le système se sont inspirées de la réforme du système, vieille de près de soixante ans (Traoré, 2008). Bien que les conditions

de travail et la disponibilité des infrastructures physiques aient nettement évolué, les innovations et les réformes peinent à convaincre et à produire les effets escomptés.

Ce travail de recherche a été l'occasion pour moi de mieux appréhender les politiques publiques en matière de gestion des langues à l'école et les plaidoyers en faveur de la prise en compte des langues maternelles et/ou premières des apprenants, dans un double souci psychomoteur et de valorisation de la diversité linguistique, devenue le principal cheval de bataille de plusieurs acteurs de l'éducation et de la culture des pays de la sous-région ouest-africaine dont le Mali s'érige en pays pilote et avant-gardiste.

Cependant, malgré les déclarations et les moyens mis à disposition pour développer et généraliser l'enseignement bi-plurilingue, le constat est amer. L'engouement suscité par l'introduction des langues nationales dans l'enseignement formel à la fin des années 1970 a laissé place à une réticence voire à une farouche opposition de certains des principaux acteurs éducatifs, comme les parents d'élèves et même des enseignants, du fait des très mauvais résultats enregistrés par les écoles à curriculum bilingue depuis le début de la phase de généralisation et à l'absence d'une véritable politique de promotion de ces programmes. La mondialisation, qui a donné lieu, sur le plan linguistique, à une unification du marché (Bourdieu, 1982), n'y est pas étrangère. Derrière son « inoffensive et flatteuse étiquette » (Hagège, 2014: 12) et, alors même que la défense de la diversité linguistique en constitue un des enjeux principaux (Oustinoff, 2013), la mondialisation a plutôt mieux favorisé l'émergence des langues des puissances économiques et accéléré le processus de domination des langues minorisées.

Le concept d'hégémonie culturelle (Blanchet, 2018 ; Hoare & Sperber, 2013), auquel j'ai eu recours pour analyser les représentations sociolangagières et les productions *épilinguistiques* (Canut, 2000 ; Chaudenson *et al.*, 1991 ; Maurer, 2016) des acteurs, subjectives mais déterminantes en matière de choix de politique linguistique éducative, y joue aussi un rôle central.

2. De l'expérience d'une « enquête à domicile » et des limites de la recherche

Ce travail s'inspire des travaux antérieurs en éducation-formation en faveur de la promotion de l'enseignement bi-plurilingue en Afrique menés dans le cadre du programme ELAN-Afrique dont le Mali est membre. Tourné vers une approche sociodidactique, qui suggère de poser un diagnostic aussi fidèle et précis de l'environnement sociolinguistique de l'apprenant avant de proposer toute thérapie, ce travail a été mené selon une approche mixte de recherche, quoique dominé par l'apport du qualitatif, qui en constitue la trame. La recherche quantitative, à but exploratoire essentiellement, a permis de mettre au jour des données

historiques et statistiques sur les politiques linguistique et éducative du Mali. La collecte des données quantitatives, obtenues dans des conditions parfois difficiles, du fait de la lourdeur de l'administration malienne et DU fait que la documentation, mal conservée, est difficile à mettre au jour. La numérisation des rares archives disponibles ou leur mise en ligne pourrait faciliter la tâche aux futurs chercheurs engagés sur le terrain malien en général.

Quant à la démarche qualitative, elle a consisté en une enquête sociolinguistique et didactique par le moyen de l'ethnographie de terrain faite d'observations (directe, participante et de classes de langues), d'entretiens semi-dirigés et non-dirigés sur les réalités didactiques et sur les représentations langagières, notamment les discours sur les langues. L'analyse de ces discours et représentations ainsi que des phénomènes liés au contact des langues permet de mieux comprendre les différents enjeux d'une intervention glottopolitique (à l'échelle d'une région, d'un pays ou à un niveau supra-étatique).

Dans un monde en proie aux crises et où, sous le prétexte de protéger le droit des enquêtés (Bonnet & Robert, 2009 ; Cefaï & Costey, 2009 ; Weber, 2008) essentiellement indigènes, des gouvernements, notamment en Amérique du nord[152], interfèrent dans le champ scientifique qu'ils ont toujours rêvé de contrôler. Les considérations épistémologiques sont définitivement remises en cause et la recherche de terrain doit se réinventer et s'adapter.

A priori, ces mesures ne devraient pas préoccuper un chercheur natif qui « enquête à domicile » (Bruggeman, 2011) dans la mesure où il a facilement accès à son terrain et où lui-même est partie intégrante du peuple que les gouvernements prétendent protéger des chercheurs qui ne souscrivent pas aux codes de l'éthique, pourvu qu'il reste « objectif » et ne se laisse pas guider par ses émotions. Cependant, il est important de se demander comment on peut s'adapter aux nouveaux enjeux si l'appartenance ethnique du chercheur constitue une préoccupation centrale dans la production du savoir. Le terrain sahélien, où les défis sécuritaires, du fait de la montée en puissance de l'extrémisme violent et des tensions intercommunautaires, est un nouveau champ d'expérimentation de l'ethnographie nouvelle où l'accès au terrain est restreint pour les natifs et parfois impossible pour les chercheurs étrangers. Ils doivent désormais s'accommoder d'une observation à distance (Bouju, 2015; de Jorio & Hagberg, 2019; Hagberg & Körling, 2015) ou via les réseaux d'informateurs pour les chercheurs ayant au moins une expérience du terrain ou même les réseaux sociaux par le moyen de la *nethnographie*, qui avait fait son entrée par les sciences de la gestion (Bernard, 2004 ; Mercanti-Guérin, 2009) et qui fait

[152] Certains régimes totalitaires des pays du Tiers-Monde et des gouvernements d'Europe Occidentale sont même séduits par cette tentative de musèlement des scientifiques au nom de la protection du droit des minorités et des peuples indigènes, principaux sujets de recherche en ethnographie.

des émules dans le domaine des sciences humaines et sociales (Branthonne & Waldispuehl, 2019).

Mon expérience du terrain, essentiellement ethnographique, celle d'un chercheur lié à son objet de recherche, m'a permis de m'adapter à ces contingences bien que ces différentes méthodes aient, d'une certaine façon, fort influencé mon rapport au terrain.

3. Devant la complexité du choix de standard(s) et de modèle(s) didactique(s) : reculer pour mieux sauter

Les tensions inhérentes aux choix de standard ne sont pas une exception africaine. Les politiques linguistiques interventionnistes visent généralement à gérer des situations conflictuelles même si elles peuvent les envenimer ou les aggraver. Il peut arriver même qu'émergent des revendications de type nationalitaire ou identitaire dans le but de sauver des langues minorisées. Des exemples sont célèbres comme celui de l'Espagne post-Franco et de la Serbie après Tito (Boyer, 2001).

Cette généralité s'applique aussi au choix d'un standard pour la scolarisation dans un contexte multilingue et multidialectal comme en Pays dogon. Gohard-Radenkovic (2017a : 3), qui a étudié le contexte australien, pose un constat surprenant quand elle pose que *« [l]es tensions d'ordre politique, économique, social, apparemment extérieures aux questions linguistiques, s'expriment pourtant au quotidien dans le rapport collectif et individuel aux langues locales et étrangères, à travers les discours, représentations, usages, comportements et pratiques. »* Le contexte australien confirme la règle selon laquelle :

> « Aucun apprentissage ou enseignement d'une langue étrangère (dans notre cas, le français) qu'elle soit dénommée seconde, étrangère, d'origine ou autre, ne se fait en général dans un contexte exempt de conflits dus le plus souvent à des tensions interrégionales sur un même territoire, intergouvernementales entre deux pays, etc. »

L'école malienne est un véritable champ d'expérimentation et de bataille d'influence de puissances économiques, d'organisations non gouvernementales intervenant dans le secteur de l'éducation et même d'écoles de pensée en Sciences de l'éducation. La multiplicité des acteurs et la libéralisation à outrance du secteur de l'éducation, qui semble échapper au contrôle de l'Etat malien, fait s'étioler les efforts des autorités nationales.

L'introduction des langues nationales dans l'éducation formelle, volonté politique affichée dès la première République, ne s'est jamais concrètement traduite en actes et les décisions parcellaires prises depuis se sont heurtées aux réticences des partenaires de l'école malienne, dont les parents d'élèves et les bailleurs de fonds, en particulier l'Organisation Internationale de la Francophonie, encouragent plutôt une coopération, un partenariat et donc,

une coexistence des langues africaines aux côtés du français, au travers des initiatives comme le programme ELAN-Afrique.

Le manque de volonté politique et le manque de financement des initiatives en faveur des langues nationales font que les instructions officielles, qui relèvent des prérogatives des leaders institutionnels, ne peuvent s'appliquer sur le terrain. Ce contraste aux conséquences très lourdes affecte la formation des enseignants, la conception des manuels scolaires et des ensembles didactiques adaptés. Aussi, en dépit des bienfaits d'un enseignement-apprentissage qui débute dans les langues des apprenants, les problèmes comme la formation des enseignants, les réformes curriculaires, la conception et la diffusion des ressources didactiques constituent des freins à une généralisation de ces programmes bi-plurilingues.

Les expériences de la Pédagogie Convergente (Wambach, 2010 ; Doumbia, 2000 ; Traoré, 2001 ; Maurer, 2007) et de l'approche curriculaire par compétences (Nounta, 2015, Naparé, 2010) montrent que le Mali n'est pas prêt à passer à l'étape de la généralisation. On assiste à un reflux voire à un abandon de l'enseignement bi-plurilingue, au profit de l'enseignement classique selon le modèle de submersion et d'assimilation linguistique pratiqué depuis l'avènement de l'école au Soudan, dans les années 1880 avec le français comme unique médium.

Dans certaines aires linguistiques comme le Pays dogon, il y a le complexe et épineux problème du choix du standard qui ne fait pas l'unanimité au sein de la communauté linguistique dogon où, plus que nulle part ailleurs dans le pays, la forte *dialectalisation* de la langue constitue un obstacle majeur. Les moyens financiers, nécessaires pour la formation des enseignants et la conception des ressources pédagogiques, manquent et les partenaires techniques et financiers ne veulent pas toujours investir à perte.

En Belgique Francophone, le sort des enfants d'immigrés italiens d'origine sicilienne a intéressé Lucchini (2005, 2007). Elle se demande de s'il existe *« des inadéquations possibles entre [les] objectifs et le contexte sociolinguistique »* (Lucchini, 2007 : 9). Cette préoccupation est la même que celle que soulève aussi Gohard-Radenkovic (2017, 2019) parlant respectivement du contexte conflictuel australien et des dispositifs d'accueil d'enfants migrants. Les parents d'élèves du Pays dogon vivent la même situation, excepté le fait de n'être pas en contexte de migration, dans la mesure où la pluralité linguistique et dialectale empêche un choix logique de standard. Or justement, parlant de la complexité de la situation des migrants siciliens en Belgique Francophone, Lucchini, à l'analyse des entretiens avec les parents des enfants, arrive à la conclusion que :

> « À partir du moment où plusieurs langues sont en présence, il est difficile d'en identifier une qui assume le statut de langue d'origine, et le concept même ne semble pas être transparent, du moins dans ce cas. La langue que l'on identifie finalement comme langue d'origine est justement la seule qui ne l'est pas… » (Lucchini, 2007 : 15).

A côté du choix de standard, celui du modèle d'éducation bilingue (Maurer, 2007) est déterminant pour la réussite des programmes. Si en Belgique Francophone, contrairement à la Flandre et au Mali, il n'existe pas de modèles transitionnels, le choix entre les modèles de submersion ou d'assimilation (Hamers et Blanc, 1983, cité par Maurer, 2007 : 126) et de transition linguistique n'est jamais définitivement tranché.

Pour le Mali, le choix des autorités éducatives s'est porté sur le modèle bilingue de transition. Là également, deux sous-modèles se présentent, qui correspondent chacun à la durée de la formation dans la langue de départ (nationale). Il s'agit du modèle dit de sortie précoce (qui dure trois ans) avant le passage exclusif à la langue cible qu'est le français et le modèle de sortie tardive (qui dure six ans). Selon la disponibilité des enseignants formés, ce qui est chose rare, l'un ou l'autre des modèles est adopté dans moins de 20% des écoles du Mali. Aussi l'enseignement bi-plurilingue semble-t-il devenir un label pour quelques intellectuels, souvent puristes et grands défenseurs de la langue française, qui eux-mêmes refusent d'envoyer leurs enfants dans ce type d'établissements. Cette situation ~~qui~~ finit par rappeler le modèle de ségrégation linguistique à la sud-africaine où *« la scolarisation des populations en situation minoritaire se fait intégralement dans leur langue, mais il leur est nié la possibilité d'apprendre la langue dominante. »* (Maurer, 2007 : 127).

L'un des défis des systèmes éducatifs nationaux et des Etats du Sud consistera à outiller suffisamment les langues nationales afin qu'elles contribuent au développement des pays. Il ne s'agira nullement de se passer des langues de grande diffusion comme le français et l'anglais car au stade actuel de développement de ces langues nationales, assez faible, vouloir se passer du français ou de l'anglais est un leurre. Le savoir scientifique continue de se transmettre dans ces langues occidentales bien que, dans certains cas, l'enrichissement terminologique dans le but de *« purger la polysémie et de pouvoir s'écrire »* (Brunet-Jailly, 1991) peut s'avérer une alternative.

Au regard des résultats scolaires effectivement enregistrés, très mitigés et en dents de scie, et à la réticence manifeste des principaux acteurs de l'école aux programmes bi-plurilingues, il est urgent pour certains de reculer pour mieux sauter en rétablissant de façon courageuse l'enseignement intégral et exclusif en une seule langue : le français. Le français est considéré comme un régulateur du paysage linguistique malien, marqué par la présence d'une

multitude de langue et des tensions entre communauté. Il est de ce fait vu comme une langue neutre, une langue-arbitre (Canut, 1996a, 1996b) qui continue de remplir le rôle de vecteur d'unification nationale, d'ouverture sur le monde et donc d'acquisition du savoir scientifique. L'absence d'une langue identitaire que ne saurait être ni le bamanankan ni le dɔgɔsɔ à l'échelle de la région et pour toutes les communautés en présence, conforte la position de ceux qui souhaitent le retour en force de la langue française. La notion de communauté linguistique, appliquée à certaines aires comme le Pays dogon, est en soi mouvante, fluctuante et imprécise. Langue officielle et de scolarisation dans la plupart des écoles, la position dominante du français s'explique aussi par le fait que l'image de l'école reste associée à celle de l'apprentissage de et en langue française.

La coexistence, en apparence pacifique mais en réalité conflictuelle entre la multitude de langues africaines sur des territoires parfois très réduits, semble plaider en faveur d'une politique linguistique calquée sur le modèle colonial : la promotion de l'unilinguisme au détriment des langues majoritaires. Il s'agira concrètement de profiter de la période d'incertitudes politico-institutionnelles et de l'abandon progressif du curriculum bilingue dans les établissements publics, d'évaluer tous les programmes en faveur de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement formel (pédagogie convergente, curriculum bilingue malien, ELAN, Sira) et de proposer, après avoir négocié un moratoire d'au moins six ans avec tous les acteurs et partenaires, une nouvelle orientation, uniformisée et contraignante, qui soit ne soit plus un enseignement à la carte, qui s'impose à tout établissement public ou privé, laïc ou confessionnel se réclamant du curriculum officiel malien.

4. En perspectives : la recherche-action-formation-intervention sur le dɔgɔsɔ et la formation des formateurs en didactique contextualisée et plurielle

La première dimension des perspectives est la recherche-action-formation-intervention (Gal & Vilpoux, 2012 ; Rispail, 2018) par la constitution d'une équipe pluridisciplinaire de formation et de recherche en linguistique appliquée. La finalité de cette équipe sera, en collaboration avec des institutions de normalisation nationales et internationales, de contribuer à l'aménagement du corpus du *diasystème* dogon par la description des différents parlers qui le composent et la production d'outils pédagogiques.

Si *l'instRumentation* d'une langue, par sa codification[153], est un moyen sûr de les protéger DE LA disparition, la production d'outils pédagogiques dans une langue codifiée et standardisée, elle, contribuera à réduire les représentations négatives vis-à-vis de la langue

[153] N'en plaise aux linguistes altermondialistes (Boyer, 2010 ; Calvet, 1999).

ultra-dialectalisée et favorisera une adhésion massive des acteurs éducatifs dont les plus réticents sont les parents d'élèves, locuteurs natifs de cette langue. La formation des enseignants et acteurs de ce diasystème et les plaidoyers en faveur de la généralisation de l'introduction des langues premières des apprenants sera une des missions de cette équipe. Un embryon de l'équipe s'est constitué et travaille à l'aménagement et l'enrichissement terminologique du dɔgɔsɔ. Une formation des membres de l'équipe en lexicostistique/lexicométrie est nécessaire.

La deuxième dimension des perspectives, suite logique de la première, consistera à contribuer à la politique nationale de formation des formateurs et à la politique nationale du manuel scolaire de langue. Il s'agira d'approfondir les recherches dans le domaine de la didactique du bi-plurilinguisme et pour moi de m'investir davantage dans la formation des formateurs dans une démarche de recherche-formation-intervention, en vue de contribuer à la formation initiale et continue des enseignants du premier cycle de l'enseignement fondamental en didactique du Français Langue non maternelle en contexte multilingue. Durant ma formation doctorale, j'ai assisté à des colloques et ateliers nationaux et internationaux en faveur de la promotion de l'éducation bi-plurilingue mais aussi, en tant que formateur, à des formations à l'intention des professeurs de français (langue seconde) des instituts de formation des maîtres sur les transferts bilingues. Mon expérience du terrain m'a fait prendre conscience de l'impérieuse nécessité de former qualitativement et quantitativement les enseignants de langues (nationale et français) à la base et d'opérer des réformes profondes pour améliorer la qualité de l'éducation au Mali. La recherche-intervention consistera aussi à contribuer pleinement à la politique nationale du manuel scolaire par la production d'outils didactiques et au choix en matière de politique linguistique éducative.

La dernière dimension des perspectives sera la promotion de l'interdisciplinarité dans un monde où les frontières entre disciplines s'amenuisent. Il s'agira, dans un souci de décloisonnement épistémologique, d'œuvrer pour une mise en dialogue des disciplines connexes qui définissent ma formation scientifique et académique mais dont la complémentarité n'est pas exploitée de façon opérationnelle. Il s'agit de la sociolinguistique, la didactique des langues et culture, l'anthropologie du langage et l'ethnolinguistique.

J'y travaille déjà dans le cadre d'un projet pluridisciplinaire international sur la numérisation du patrimoine culturel dogon, basé au Centre d'Etudes Africaines (ASC) de l'Université de Leiden (Pays-Bas), où je m'occupe du volet anthropo-linguistique et dont le principal axe est l'analyse des représentations et des pratiques langagières qui constituent un des enjeux majeurs des crises que vivent les régions du Sahel comme le Pays dogon. La nomination des ethnies, des langues et des espaces en période de crise en est un enjeu central.

Ces questions ne sont pas antinomiques de la didactique et de la sociodidactique discipline-carrefour et en construction.

Références bibliographiques

Ouvrages, chapitres d'ouvrages et articles

A

Adamczewski, G. (1988). La recherche-action. *Recherche & formation*, 3(1), 109-114.

Addi, L., & Obadia, L. (Éds.). (2010). *Clifford Geertz : Interprétation et culture*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines.

Aderinto, S. (Éd.). (2017). *African kingdoms : An encyclopedia of empires and civilizations*. Santa Barbara : ABC-CLIO.

Albera, D. (2001). Terrains minés. *Ethnologie française*, 31(1), 5-13.

Alidou, H., & Brock-Utne, B. (2011). « Élèves actifs : Apprentissage dans une langue connue. », in Ouane, A. & Glanz, C. (Éds.), *Optimiser l'apprentissage, l'éducation et l'édition en Afrique : le facteur langue*, pp. 195-224.

Allwright, D. (1988). *Observation in the language classroom*. London : Longman.

Alvarez-Pereyre, F. (2003). *L'exigence interdisciplinaire : Une pédagogie de l'interdisciplinarité en linguistique, ethnologie et ethnomusicologie.* Paris : Maison des sciences de l'homme.

Amselle, J.-L., & M'Bokolo, E. (2009). *Au coeur de l'ethnie : Ethnies, tribalisme et État en Afrique*. Paris : La Découverte.

Archimbaud, L. (1928). *La plus grande France*. Paris : Hachette.

Arnaud, R. (1921). Notes sur les Montagnards Habé des cercles de Bandiagara et de Hombori. *Revue d'Ethnographie et des traditions populaires*, II (5-8), 241-314.

Auger, N. (2004). « Les approches interculturelles : un contrepoids possible aux représentations xénophobes », in Voulgaridis (Eds.), *Enseigner le français à l'heure actuelle, enjeux et perspectives, Etats généraux de la francophonie, actes du 5e Congrès Panhellénique des professeurs de français (2-5 décembre 2004).* Athènes : Association des Professeurs de Français de Formation Universitaire de Grèce, pp. 179-191

Avilés González, K. J., & Léonard, J. L. (Éds.) (2015). *Documentation et revitalisation des « langues en danger » : Épistémologie et praxis.* Paris : Michel Houdiard éditeur.

Ayimpam, S., & Bouju, J. (2015). Objets tabous, sujets sensibles, lieux dangereux. Les terrains difficiles aujourd'hui. Civilisations. *Revue internationale d'anthropologie et de sciences humaines*, 64, 11-20.

Ayimpam, S., Chelpi-den Hamer, M., & Bouju, J. (2014). Défis éthiques et risques pratiques du terrain en situation de développement ou d'urgence humanitaire. Introduction. *Anthropologie & développement*, 40-41, 21-41.

B

Bachelard, G. (1967). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Librairie philosophique J. VRIN, 5è édition.

Baggioni, D. (1996). « La 'planification linguistique par défaut' dans la gestion du plurilinguisme après les indépendances : Politiques linguistiques 'in vivo' ou 'in vitro' ? », in C. Juillard & L. J. Calvet (Éds.), *Les politiques linguistiques, mythes et réalités*. Paris : AUPELF : UREF, pp. 23-29.

Baker, P., & Egbert, J. (Éds.). (2016). *Triangulating methodological approaches in corpus-linguistic research*. New-York : Routledge.

Ballard, F. M. (1957). *Ino banga eme Yesu Kristo emi yabane Aru Kaana.* Londres : Société biblique britannique et étrangère.

Ballard, F. M. (1961). *Ino banga eme Yesu Kristo emi yabane Aru Kaana.* Londres : Société biblique britannique et étrangère.

Ballard, F. M. (1962). *Yesu kiberu esu go : Les histoires bibliques de la vie de Jesus Christ en Dogon*. Bobo-Dioulasso : Mission Protestante C.M.A.

Barley, N. (2000). *L'anthropologie n'est pas un sport dangereux*. Paris : Payot & Rivages.

Barley, N. (2001). *Un anthropologue en déroute*. Paris : Payot.

Barros, D. et al. (2011). « Dogonité » et Internet : Une lecture critique de l'essentialisation des identités. *Anthropologie et Sociétés*, 35(1-2), 69–86.

Battestini, S. (1997). *Ecriture et texte : Contribution africaine.* Québec : Presses Université Laval.

Baud, S., & Weber, F. (2012). « Le raisonnement ethnographique. », in S. Paugam (Éd.), *L'enquête sociologique*. Paris : PUF, pp. 226-246.

Beacco, J.-C. (2009). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues : Enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.

Beacco, J.-C et al. (2016). « Élaboration du curriculum. », in Beacco, J-C (Éd.), *Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires.* Strasbourg : Conseil de l'Europe, pp. 89-102.

Beardsmore, H. B. (2000). Typologie des modèles de l'éducation bilingue. *Le français dans le Monde*, Numéro spécial, 77-84.

Beaud, S., & Weber, F. (2003). *Guide de l'enquête de terrain : Produire et analyser des données ethnographiques*. Paris : Éd. Découverte.

Bedaux, R. M. A. (1972). Tellem, reconnaissance archéologique d'une culture de l'ouest Africain au moyen âge : Recherches architectoniques. *Journal des Africanistes,* 42(2), 103-185.

Bedaux, R. M. A., & Waals, J. D. van der (Éds.). (2003). Regards sur les Dogon du Mali. : Leyde : Snoeck-Ducaji & Zoon.

Bellier, I. (2002). « Du lointain au proche : Réflexions sur le passage d'un terrain exotique au terrain des institutions politiques. », in Christian Ghasarian (2002). *De l'ethnographie à l'anthropologie réflexive : nouveaux terrains, nouvelles pratiques, nouveaux enjeux*. Paris : Armand Colin,1-15.

Ben Hamed, M., & Darlu, P. (2007). Gènes et Langues : Une longue histoire commune ? *Bulletins et mémoires de la Société d'Anthropologie de Paris*, 19 (3-4), 243-264.

Bendor-Samuel, J., & Hartell, R. L. (1989). *The Niger-Congo languages : A classification and description of Africa's largest language family*. Lanham : University Press of America.

Beniamino, M. (1997). « Diglossie enchâssée /diglossie juxtaposée. », in M. L. Moreau (Éd.), *Sociolinguistique : Concepts de base*. Hayen Sprimont : Mardaga, pp. 129-130.

Bernard, Y. (2004). La netnographie : une nouvelle méthode d'enquête qualitative basée sur les communautés virtuelles de consommation. Décisions Marketing, Association Française du Marketing, pp.49-62.

Bertaux, D. (2000). Du récit de vie dans l'approche de l'autre. *L'Autre*, 1(2), 239-257.

Bertho, Jacques. (1953). La place des dialectes Dogon (dogõ) de la falaise de Bandiagara parmi les autres groupes linguistiques de la zone soudanaise. *Bulletin de l'Institut français d'Afrique noire*, 15, 405-441.

Besse, H., & Porquier, R. (1984). *Grammaires et didactique des langues*. Paris : Hatier/Crédif.

Blanchet, A., & Gotman, A. (2015). *L'entretien*. Paris : Armand Colin.

Blanchet, P. (2018). *Éléments de sociolinguistique générale.* Limoges : Lambert Lucas.

Blanchet, P. (2016). Contextualisations didactiques et didactologiques : Questions en débat. *Contextes et didactiques*, 7, 7-14.

Blanchet, P. (2012). *La linguistique de terrain : méthodes et théories : pour une approche ethnosociolinguistique de la complexité*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines.

Blanchet, P. (2012). « La contextualisation entre sociolinguistique et sociodidactique : Enjeux théoriques et méthodologiques. » in, Abbes, A.Y. et, Kara, M. (Éds.), *Reconfiguration des concepts. Pour une réflexion épistémologique et méthodologique en sociolinguistique et sociodidactique*, Revue SOCLES 1, ENS LSH d'Alger, pp. 13-20.

Blanchet, P., Bulot, T., & Pierozak, I. (2011). *Approches de la pluralité sociolinguistique : Vers quelles convergences des pratiques de recherche et d'éducation ?* Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Blanchet, P., & Chardenet, P. (Éds.). (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées.* Paris : Éditions des Archives Contemporaines.

Blanchet, P., & Rispail, M. (2011). « Principes transversaux pour une sociodidactique dite "de terrain". », in Blanchet, P., & Chardenet, P. (Éds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines, pp. 65-69.

Blanchet, P. (2000). *Linguistique de terrain : Méthode et théorie ; une approche ethno-sociolinguistique*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Blench, R. (2005b). Baŋgi me, a language of unknown affiliation in Northern Mali. *Ogmios : Newsletter of Foundation for Endangered Languages*, 3(2) 14-17.

Blench, R., & Williamson, K. (2000). « Niger-Congo », in Heine, B. & Nurse, D. (Eds), *African Languages : An Introduction*. Cambridge : Cambridge University Press, pp. 11-42.

Blom, H. (2010). *Dogon : Images & traditions.* Paris : B. Dulon.

Bondaz, J. (2013). Le thé des hommes. Sociabilités masculines et culture de la rue au Mali. *Cahiers d'études africaines*, 53(209-210), 61-85.

Bonnet, F., & Robert, B. (2009). La régulation éthique de la recherche aux États-Unis : Histoire, état des lieux et enjeux. *Genèses*, *75*, 87-108.

Bosse, M.-L., & Zagar, D. (2016). La conscience phonémique en maternelle : Etat des connaissances et Proposition d'évolution des pratiques pédagogiques actuelles. *ANAE - Approche Neuropsychologique des Apprentissages Chez L'enfant*. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01623137

Bouche, D. (1966). Les écoles françaises au Soudan à l'époque de la conquête. 1884-1900. *Cahiers d'Études africaines*, 6(22), 228-267.

Bouillon, F., Fresia, M., & Tallio, V. (Éds.). (2006). *Terrains sensibles. Expériences actuelles de l'anthropologie*. Paris : CEA-EHESS.

Bouju, J. (2015). Une ethnographie à distance ?. Retour critique sur l'anthropologie de la violence en République centrafricaine. Civilisations. *Revue internationale d'anthropologie et de sciences humaines*, 64, 153-162.

Bouju, J. (1995). Qu'est-ce que l'"ethnie" dogon? *Cahiers des sciences humaines*, 31(2), 329-363.

Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire : L'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard.

Bourdieu, P. (2003). L'objectivation participante. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 150(5), 43-58.

Boyer, H. (2016). Du « gland » à la « plaquette sur laquelle était dessiné un âne », de l'Hérault au Mali : l'unilinguisme : Et l'imposition de la langue française à l'école. *Cahiers de Linguistique Revue de sociolinguistique et de sociologie de la langue française,* 1(42), 253-265.

Boyer, H. (Éd.). (2010a). *Hybrides linguistiques : Genèses, statuts, fonctionnements*. Paris : L'Harmattan.

Boyer, H. (2010b). Les politiques linguistiques. *Mots*. *Les langages du politique*, 94, 67-74.

Boyer, H. (2001). *Introduction à la sociolinguistique*. Paris : Dunod.

Boyer, H. (1990). Matériaux pour une approche des représentations sociolinguistiques. Eléments de définition et parcours documentaire en diglossie. *Langue française*, 85(1), 102-124.

Boyer, H. (1996). *Sociolinguistique : Territoire et objets*. Lausanne/Paris : Delachaux et Niestlé.

Branthonne, A., & Waldispuehl, E. (2019). La netnographie pour étudier une communauté masculiniste en ligne : Contributions méthodologiques d'un e-terrain. *Recherches Qualitatives – Hors Série*, *24*, 6-19.

Brasseur, G. (1968). Les établissements humains au Mali. IFAN.

Brès, J. (1999). « L'entretien et ses techniques. » in Calvet, L-J., & Dumont, P. (Éds.), *L'enquête sociolinguistique*. Paris : L'Harmattan, pp. 61-76.

Broqua, C. (2009). « Observation ethnographique. » in Fillieule, O., Mathieu, L. et Péchu, C. (Éds.), *Dictionnaire des mouvements sociaux*. Paris : Presses de Sciences Po, pp. 379-386.

Brossard, L., & Cazalis de Fondouce, B. (2015). *Les régions maliennes de Gao, Kidal et Tombouctou; Perspectives nationales et régionales*. Paris : CSAO/OCDE.

Bruggeman, D. (2011). Conditions d'enquête et démarches méthodologiques de recherches « à domicile ». Le chercheur sur le terrain des familles. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle*, 44 (4), 51-73.

Bruijn, M. et al. (1997). « Antagonisme et solidarité : Les relations entre Peuls et Dogons du Mali central. », in Bruijn, M & van Dijk, H. (Éds.), *Peuls et Mandingues : Dialectique des constructions identitaires.* Leyde/Paris : Afrika-Studiecentrum ; Karthala, pp. 243-265.

Brunet-Jailly, J. (1991). La contribution des langues au développement : Un parti et une application au domaine de la santé. *Cahiers des Sciences Humaines*, 27 (3-4) : 315-341.

Brunswic, E., & Valérien, J. (2004). *Les classes multigrades une contribution au développement de la scolarisation en milieu rural africain ?* Paris : Éditions de l'UNESCO.

Bukuru, Z. (2004). *Les langues africaines*. Paris : Karthala Editions.

Bulot, T., & Blanchet, P. (2013). *Introduction à la sociolinguistique : Pour une étude des dynamiques de la langue française dans le monde*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines.

C

Calame-Griaule, G. (2009). *Ethnologie et langage la parole chez les Dogon*. Limoges : Lambert-Lucas. (1ère éd., 1965).

Calame-Griaule, G. (2006). *Contes dogon du Mali*. Paris : Karthala.

Calame-Griaule, G. (1968). *Dictionnaire dogon, dialecte toro (langue et civilisation).* Paris : Klincksieck.

Calame-Griaule, G. (1956). Les Dialectes Dogon. *Africa: Journal of the International African Institute*, 26(1), 62-72.

Calvet, L.J. (2017). *Les langues : quel avenir ? Les effets linguistiques de la mondialisation*. Paris : CNRS édition.

Calvet, L-J. (2016). Quels fondements pour une écologie des langues ? *Ecolinguística: Revista brasileira de ecologia e linguagem (ECO-REBEL),* 2(2), 19-35.

Calvet, L-J. (2015). La *sociolinguistique*. Paris : Presses universitaires de France.

Calvet, L-J. (2007a). La mondialisation au filtre des traductions. *Hermes*, *La Revue*, ° 49(3), 45-57.

Calvet, L-J. (2007b). La (socio)linguistique au filtre de l'inventaire des langues du monde. Et quelques considérations sur ses rapports avec la sociologie. *Langage et société*, 121-122(3-4), 259-273.

Calvet, L-J. (2005). *La guerre des langues et les politiques linguistiques.* Paris : Hachette Littératures.

Calvet, L.J. (2002). *Le marché aux langues : essai de politologie linguistique sur la mondialisation*. Paris : Plon.

Calvet, L-J, & Varela, L. (2000a). XXIe siècle : Le crépuscule des langues? Critique du discours Politico-Linguistiquement Correct. *Estudios de sociolingüística*, 1(2), 47-64.

Calvet, L.J. (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. Paris : Plon.

Calvet, L.J. (1994). *Les voix de la ville : Introduction à la sociolinguistique urbaine.* Paris *:* Editions Payot & Rivages.

Calvet, L-J. (1992). *Les langues des marchés en Afrique.* Aix-en-Provence/Paris : Didier Erudition.

Calvet, L.J. (1991). Le facteur urbain dans le devenir linguistique des pays africains, le facteur linguistique dans la constitution des villes africaines. *Cahiers des Sciences Humaines,* 27(3-4), 411-432.

Calvet, L-J. (1983). « Le bambara : Planification par défaut au Mali. », in Fodor, F & Hagège, C. (Éds.), *La réforme des langues*. Hamburg : Buske, pp. 281-287.

Calvet, L.J. (1974). *Linguistique et colonialisme : Petit traité de glottophagie.* Paris : Payot.

Clerc S (2008), « Des représentations des langues familiales à leur prise en compte dans le système scolaire », *Repères*, 38, 187-198.

Cameron, D., Frazer, E., Harvey, P., Rampton, B., & Richardson, K. (1993). *Ethics, advocacy and empowerment : Issues of method in researching language. Language & Communication*, 13(2), 81-94.

Campigotto, M., Dobbels, R., Mescoli, E., & Mescoli, E. (2017). La pratique du terrain « chez soi ». *Emulations - Revue de sciences sociales,* 22, 7-15.

Canut, C., & Guellouz, M. (Éds.). (2018a). *Pratiques langagières et expériences migratoires*. Paris : EMSH/Fondation maison des sciences de l'homme.

Canut, C., & Guellouz, M. (2018b). « Introduction. Langage et migration : État des lieux. », in Canut, C., & Guellouz, M. (Éds.), *Pratiques langagières et expériences migratoires*. Paris : EMSH/Fondation maison des sciences de l'homme, pp. 9-30.

Canut, C. (2015). « De l'ethnie comme de la langue ? Quelques réflexions autour d'un processus de déconstruction à l'oeuvre. », in Mangeon, A. (Éd.), *Anthropolitiques: Jean-Loup Amselle, une pensée sans concessions.* Paris/Montpellier : Karthala/MSH-M, 103-123.

Canut, C. (2001). À la frontière des langues : Figures de la démarcation. *Cahiers d'études africaines*, 41(163), 443-464.

Canut, C. (2000). Subjectivité, imaginaires et fantasmes des langues : La mise en discours “épilinguistique”. Langage et societe, ° 93(3), 71-97.

Canut, C. (1996a). Dynamique plurilingue et imaginaire linguistique au Mali : Entre adhésion et résistance au bambara. *Langage et société*, 78(1), 55-76.

Canut, C. (1996b). « Représentations et politiques linguistiques au Mali. », in Juillard, C. & Calvet, L. J., (Éds.), *Les politiques linguistiques, mythes et réalités*. Paris : AUPELF : UREF, pp. 103-107.

Canut, C. (1998). Pour une analyse des productions épilinguistiques. *Cahiers de praxématique*, 31, 69-90.

Capron, J. (1973). *Communautés villageoises bwa : Mali, Haute Volta*. Paris : Institut d’ethnologie.

Castellotti, V. (2010). Attention ! Un plurilinguisme peut en cacher un autre. Enjeux théoriques et didactiques de la notion de pluralité. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle,* 7(1), 1-19.

Cazes, M.-H. (Éd.). (1993). *Les Dogon de Boni : Approche démo-génétique d’un isolat du Mali*. Paris : Presses universitaires de France/Editions de l’INÉD.

CECR. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, enseigner évaluer*. Paris : Didier.

Cefaï, D., & Perreau, L. (2013). *Erving Goffman et l’ordre de l’interaction*. Amiens : CURAPP.

Cefaï, D., & Costey, P. (2009). Codifier l’engagement ethnographique ? *La Vie des idées*. https://laviedesidees.fr/Codifier-l-engagement.html

Centre National de l’Education. (2002). *Cadre général d’orientation du curriculum de l’Enseignement Fondamental du Mali*. Bamako : CNE/MEN.

Charmillot, M., & Dayer, C. (2007). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : Clarifications épistémologiques. *Recherches qualitatives Hors-Série*, 3, 126-139.

Chastanet, M. (2008). « Famines, subsistances et enjeux socio-politiques dans les traditions historiques : exemples soninkés (Sénégal, Mali, Mauritanie). », in Chastanet, M. et Chrétien, J-P. (Éds.), *Entre la parole et l'écrit. Contributions à l'histoire de l'Afrique en hommage à Claude-Hélène Perrot*. Paris : Karthala, pp.77-97.

Chaudenson, R. (1991). « Les représentations de l’espace francophone : Vers une grille d’analyse des situations linguistiques. », in Chaudenson, R (Éd.) et al., *La Francophonie : représentations, réalités, perspectives*. Paris : Didier Erudition, pp. 9-47.

Chauvin, S., & Jounin, N. (2012). « L’observation directe. » In S. Paugam (Éd.), *L’enquête sociologique* Paris : PUF, pp. 143-165.

Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique : Du savoir savant au savoir enseigné* (2. éd). Grenoble : La Pensée Sauvage.

Chevillet, F. (1991). *Les variétés de l'anglais.* Paris : Nathan.

Ciarcia, G. (2001). Dogons et Dogon. Retours au « pays du réel ». *L'Homme*. *Revue française d'anthropologie*, 157, 217-230.

Cicurel, F. (2011). De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : Une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action. *Pratiques*, 149-150,

Cissé, D. D., & Maïga, M. (2007). « La formation des enseignants au Mali. », in Karsenti, T., Garry, R-P., Bechoux, J., Tchameni Ngamo, S. (Éds.), *La formation des enseignants dans la francophonie : diversités, défis et stratégies d'action*. Montréal : AUF/RIFEFF, pp. 119-130.

Cissé, Y. T., & Kamissoko, W. (2007). *La grande geste du Mali*. Paris : Karthala.

Cissé, Y. T., & Kamissoko, W. (2009). *Soundjata la gloire du Mali*. Paris : Karthala.

Cissoko, S. M. (1968). Famines et épidémies à Tombouctou et dans la boucle du Niger du XVIe au XVIIIe siècles. *Bulletin de l'IFAN*, 3(30), 806-821.

Clark, S. (2007). *Alphabet and Orthography Statement For Fulfulde Ajamiya*, 1(24). SIL.

Coffi, G. (2019). Implications méthodologiques de l'identité du chercheur perçue comme étiquette politique. *Vino Humanitas*. *Des usages du vin dans les sociétés,* 29, 1-8.

Corder, S. P. (1975). Error Analysis, Interlanguage and Second Language Acquisition. *Language Teaching*, *8*(4), 201-218.

Corder, S. P. (1980a). Dialectes idiosyncrasiques et analyse d'erreurs. *Langages,* 14(57), 17-28.

Corder, S. P. (1980a). Dialectes idiosyncrasiques et analyse d'erreurs. *Langages*, *14*(57), 17-28.

Corder, S. P. (1980b). Que signifient les erreurs des apprenants ? *Langages*, *14*(57), 9-15.

Corder, S. P. (1967). The significance of learners' errors. *IRAL*, 5, 161–70.

Corder, S. P. (1971). Idiosyncratic dialects and error analysis. *IRAL*, 9, 147–60

Cossette, S. (2010). De la recherche exploratoire à la recherche appliquée en sciences infirmières : Complémentarités et finalités. *Recherche en soins infirmiers,* 102(3), 73-82.

Côté, D., & Gratton, D. (2014). Illustration dans le contexte de la réadaptation en santé mentale (M. Corbière & N. Larivière (Éds.), *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes: dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé*. Québec/Ottawa : Presses Universitaires du Québec, pp. 51-71.

Coulibaly, Anne, & Deman, C. (1978). Observation des situations didactiques. *Revue française de pédagogie*, 45(1), 149-154.

Coulibaly, M. (2015). Mali : De la question ethnique. *Les Cahiers du GREAT* 3(54), 1-26.

Coulon, A. (2007). *L'Ecole de Chicago.* Paris : Presses universitaires de France.

Cuq, J.-P. & ASDIFLE (Éds.). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.

D

Dabène, M., & Rispail, M. (2008). La sociodidactique : Naissance et développement d'un courant au sein de la didactique du français en France. *La Lettre de l'AIRDF*, 42(1), 10-13.

Dabène L. (1994), *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Vanves : Hachette

Darlu, P., & Tassy, P. (1993). *La reconstruction phylogénétique : Concepts et méthodes*. Paris : Masson.

Dabène, M. (1992). Le développement de la conscience métalinguistique : Un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères. *Repères*, 6(1), 13-21.

Dabène, L., Legrand, M., & Martinand, J.-L. (1991). *Approche de la didactique*. Paris : ADAPT-SNES.

Davé, R. H., & Ouane, A. (Éds.). (1984). *Strategies d'apprentissage pour la postalphabétisation et l'éducation continue au Mali, au Niger, au Sénégal et en Haute-Volta : Résultat d'un projet international de l'Institut de l'Unesco pour l'Education.* Hambourg : Institut de l'Unesco pour l'Education.

Delafosse, M. (1972). *Haut-Sénégal-Niger*. Paris : G.-P. Maisonneuve et Larose.

Delafosse, M. (1922). *Les noirs de l'Afrique*. Paris : Payot.

Delafosse, M., & Caquot, A. (1952). « Les langues du Soudan et de la Guinée. », in Meillet, A. & Cohen, M. (Éds.), *Les langues du monde*. Paris : C.N.R.S, pp. 737-845.

Demaizière, F., & Narcy-Combes, J.-P. (2007). Du positionnement épistémologique aux données de terrain. Recherches en didactique des langues et des cultures. *Les cahiers de l'Acedle*, 4(4), 1-16.

Depover, C. et al. (2016). *Repenser la formation continue des enseignants en Francophonie : L'initiative IFADEM.* Paris : Éditions des Archives Contemporaines.

Derivry-Plard, M. (2006a). « L'entretien de type sociologique et la didactique des langues et des cultures. », in Albane, C., & Zarate, G. (Éds.), *L'entretien : ses apports à la didactique des langues*. Paris : Le Manuscrit, pp. 29-39.

Derivry-Plard, M. (2006b). Les enseignants "natifs" et "non-natifs" de langue(s) : Catégorisation linguistique ou construction sociale ? *Travaux de didactique du FLE*, 55, 100-108.

Dervin, F. (2011). Quand la didactique des langues et des « cultures » emprunte à l'anthropologie…. Journal des anthropologues. *Association française des anthropologues*, 126-127, 255-272.

Desplagnes, A. M. L. (1907). *Le Plateau central nigérien, une mission archéologique et ethnographique au Soudan français.* Paris : E. Larose.

Dessus, P. (2007). Systèmes d'observation de classes et prise en compte de la complexité des événements scolaires. *Carrefours de l'éducation*, 23(1), 103-117.

Diakité, D. (2000). La crise scolaire au Mali. *Nordic Journal of African Studies*, 9(3), 6-23.

Diarra, Minabe. (1977). *Aperçu de la situation ethno-linguistique du Mali; Documentation linguistique pour les pays en voie de développement : Cas, problèmes, solution*. Paris : UNESCO.

Diawara, M. (2010). L'osmose des regards : Anthropologues et historiens au prisme du terrain, *Cahiers d'Études Africaines*, 50(198/200), 471-505.

Diawara, M. (1985). Les recherches en histoire orale menées par un autochtone, ou L'inconvénient d'être du cru. *Cahiers d'Études africaines*, 25 (97), 5-19.

Dieterlen, G. (1999). *Les Dogon : Notion de personne et mythe de la création*. Paris : L'Harmattan.

Dieterlen, G. (1940). Note sur les Kouroumba du Yatenga septentrional. *Journal des Africanistes*, 10 (1), 181-189.

Diki-Kidiri, M., & Atibakwa Baboya, E. (Éds.). (2008). *Le vocabulaire scientifique dans les langues africaines : Pour une approche culturelle de la terminologie*. Paris : Karthala.

Dimmendaal, G. J. (2011). *Historical Linguistics and the Comparative Study of African Languages*. Amsterdam : John Benjamins.

Djordjevic, K. (2006). Frontière, territoire et enclaves linguistiques et culturelles : Langues trans-et intrafrontalières : Politiques linguistiques et frontières dans les pays de l'est et de l'ex-Union soviétique. *Lengas*, 60, 97-113.

Doquet, A. (2009). Le terrain des notes. Enquête, notes de terrain et raisonnement de l'anthropologue. *Langage et société*, 127(1), 52-70.

Doquet, A. (1999). Les masques dogon : De l'objet au musée de l'Homme à l'homme objet de musée. *Cahiers d'Études africaines,* 39(155), 617-634.

Doquet, A. (1999b). *Les masques dogon : Ethnologie savante et ethnologie autochtone*. Paris : Karthala.

Dorier, E., & Avenne, C. van den. (2003). Usages toponymiques et pratiques de l'espace urbain à Mopti. *Marges Linguistiques*, 3, 151-158.

Dorier-Apprill, E., & Van den Avenne, C. (2001). La connivence citadine et ses exclus : Le cas de Mopti, ville moyenne du Mali. *Les Annales de la Recherche Urbaine*, 90(1), 117-125.

Doumbia, A. T. (2000). L'enseignement du bambara selon la pédagogie convergente au Mali : Théorie et pratiques. *Nordic Journal of African Studies*, 9(3): 98-107.

Douyon, D. A. (2010). *Parlons dogon : Langue et culture : toroso d'Ireli (Mali).* Paris : Harmattan.

Draetta, L., & Labarthe, F. (2011). La recherche sur commande et le dilemme expert-chercheur : Une analyse réflexive de l'implication du sociologue dans la mise en œuvre d'une politique publique de l'innovation. *Revue Interventions économiques. Papers in Political Economy*, 43, 1-21.

Dreyfus, M., & Prieur, J.-M. (Éds.). (2012). *Hétérogénéité et variation, perspectives sociolinguistiques, didactiques et anthropologiques.* Paris : M. Houdiard.

Dubois, J. (Éds.) et al. (2002). *Dictionnaire de linguistique*. Paris : Larousse.

Duchastel, J., & Laberge, D. (2014). Au-delà de l'opposition quantitatif/qualitatif. Convergence des opérations de la recherche en analyse du discours. *Corela,* HS15, 1-19

Dufour, S., Fortin, D., & Hamel, J. (2011). *L'enquête de terrain en sciences sociales l'approche monographique et les méthodes qualitatives.* Québec : Bibliothèque Paul-Émile Boulet de l'Université du Québec à Chicoutimi.

Dumestre, Gerard. (2000). De la scolarité souffrante (compléments à « De l'école au Mali »). *Nordic Journal of African Studies*, 9(3), 172-186.

Dumestre, G. (1997). De l'école au Mali. *Nordic Journal of African Studies* 6(2), 31-55.

Dumestre, G., & Canut, C. (Éds.). (1994). *Stratégies communicatives au Mali : Langues régionales, bambara, français.* Paris : Didier érudition.

Dumont, P., & Maurer, B. (1995). *Sociolinguistique du français en Afrique francophone : Gestion d'un héritage, devenir d'une science.* Paris : EDICEF.

Duverger, J. (1994). On n'apprend à lire qu'une fois. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 02, 73-81.

E

Edmondson, W. (1989). The classroom and the language learner : Van Lier, Leo, Ethnography and Second-Language Classroom Research. London: Longman, 1988, *Applied Linguistics and Language Study series*. *System*, 17(2), 270-276.

ELAN-Afrique (2015). *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : apprendre en langues Nationales et en français pour réussir à l'école*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines.

F

Fagnola, F. (2009). *Voyage à Bandiagara : Sur les traces de la mission Desplanges, 1904-1905 : la première exploration du pays Dogon*. Milan : Officina Libraria.

Fassin, D. (1990). « Décrire : entretien et observation. », in Fassin, D. & Jaffré, Y. (Éds.), *Sociétés, développement et santé*. Paris : Ellipses/Aupelf, pp. 87-106.

Faupin, E. (2018). Les marques transcodiques dans les disciplines non linguistiques. Comment les enseignants gèrent-ils l'apparition des langues premières chez les élèves allophones scolarisés au collège ? *Essais*. *Revue interdisciplinaire d'Humanités*, 14, 51-65.

Fishman, J.A. (1971). *Sociolinguistique*. Paris : Nathan

Flikeid, K. (1994). L'éclairage réciproque de la sociolinguistique et de la dialectologie. *Langue, espace, société : Les variétés du français en Amérique du Nord*, 409-432.

Fournier, P. (2006). Le sexe et l'âge de l'ethnographe : Éclairants pour l'enquêté, contraignants pour l'enquêteur. *ethnographiques.org*, 11, 1-24.

Frauenfelder, A., Bugnon, G., & Nada, E. (2018). « Enquêter en « terrain difficile. », in Battaglini, M., Fretz, S., Nada, E., & Ossipow, L. (Éds.), *Enquêter, former, publier au cœur de la cité*. 67-88.

G

Gaberell, S. (2015). *Construire les Carpates : L'Institutionnalisation d'une Éco-Region*. Bern, Berlin, Bruxelles : Peter Lang AG International Academic Publishers.

Gadet, F., Ludwig, R., Mondada, L., Pfänder, S., & Simon, A. C. (2012). Un grand corpus de français parlé : Le CIEL-F. *Revue française de linguistique appliquée*, 17 (1), 39-54.

Gadet, F. (2003). Derrière les problèmes méthodologiques du recueil des données. *Texto*, 13. Disponible en ligne http://www.revue.texto.net/Inedits/Gadet_Principes.html

Gal, D. L., & Vilpoux, C. (2012). La sociodidactique comme didactique de l'intervention. *Matices en Lenguas Extranjeras*, 0(6), 107-118.

Gallay, A., & Sauvain-Dugerdil, C. (1981). *Le Sarnyéré dogon : Archéologie d'un isolat, Mali*. Paris : Editions ADPF.

Galtier, G. (2013). « Le bilinguisme scripturaire et l'interface des alphabets en Afrique francophone. », in Maurer, B. (Éd.), *La scolarisation dans les langues sans tradition scolaire : conditions d'une réussite*. *Dialogues et Cultures* (Vol. 60). Bruxelles : Fédération Internationale des Professeurs de Français, pp. 87-97.

Galtier, G. (1993). La standardisation de la langue Dogon. *Bulletin des Etudes Africaines*, 19-20, 197-220.

Galtier, G. (1987a). La notation orthographique du son [ŋ]dans quelques langues du Mali (bambara, songhay, soninké, dogon, bozo. *Mandenkan*. *Bulletin semestriel d'études linguistiques mandé*, 14-1, 153-169.

Galtier, G. (1987b). Un exemple d'écriture traditionnelle mandingue : Le «masaba» des Bambara-Masasi du Mali. *Journal des Africanistes*, 57(1), 255-266.

Gaonac'h, D. (2015). *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère*. Paris : Hachette Education.

Garabato, C. A., et Colona R, (2016). *Auto-odi : La haine de soi en sociolinguistique*. Paris : Harmattan.

Garabato, C. A., & Kis-Marck, A. (2015). Le concept de « communauté linguistique » face à la réalité du terrain. *Lengas. Revue de sociolinguistique*, 77, 1-6.

Gasquet-Cyrus, M. (2015). "Je vais et je viens entre terrains" Réflexions sur le terrain dans la théorisation sociolinguistique. *Langage et société*, 154(4), 17-32.

Gautier, É.-F. (1936). L'Afrique noire occidentale. *Bulletin de l'Association de Géographes Français*, 13(98), 86-91.

Genette, G. (1976). *Mimologiques voyage en Cratylie.* Paris : Editions du Seuil.

Ghasarian, C., & Abélès, M. (Éds.). (2002). *De l'ethnographie à l'anthropologie réflexive : Nouveaux terrains, nouvelles pratiques, nouveaux enjeux*. Paris : Colin.

Giraut, F., & Houssay-Holzschuch, M. (2008). Néotoponymie : Formes et enjeux de la dénomination des territoires émergents. L'Espace Politique. *Revue en ligne de géographie politique et de géopolitique,* 2, 5-12,

Giraut, F., & Houssay-Holzschuch, M. (2019). Au-delà du toponyme : « La dimension politique de la territorialisation par la nomination », in Pasquali, S. & Gonzalez J. (Éds.), *Au-delà du toponyme. Approches interdisciplinaires de la territorialité. Egypte et Méditerranée anciennes*. Montpellier : ENiM, pp.1-6.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1995). La production de la théorie à partir des données. *Enquête*, 1, 183-195.

Gning, N. N. (2014). De l'inconfort ethnographique à la question de l'éthique en sciences sociales. *Journal des anthropologues*. *Association française des anthropologues,* 136-137, 227-252.

Gonzalez, M. (2013). Anthropologie des pratiques langagières en Louisiane francophone : Enjeux identitaires des processus redénominatifs de l'ethnonyme des Cadjins. *Francophonies d'Amérique*, 36, 41.

Gohard-Radenkovic, A. (2019). Contre-point. Quelles langues et quelles didactiques pour l'intégration socio-scolaire des élèves immigrés ? *Revue TDFLE*, (73).

Gohard-Radenkovic, A. (2017). Le français en contexte conflictuel : quand une approche didactique alternative peut devenir un lieu de réconciliation. *Revue TDFLE*, (71).

Greenberg, J.H. (1963). *The Languages of Africa*. Bloomington : Indiana University.

Greenberg, Joseph H. (1948). The Classification of African Languages. *American Anthropologist*, 50(1), 24-30.

Griaule, M. (2006). *Dieu d'eau : Entretiens avec Ogotemmêli*. Paris : Fayard.

Griaule, M., & Dieterlen, G. (1965). *Le Renard Pâle.* Paris : Institut d'ethnologie.

Guérin, E. (2011). Sociolinguistique et didactique du français : Une interaction nécessaire. *Le français aujourd'hui,* 174(3), 139-144.

Guespin, L., & Marcellesi, J.-B. (1986). Pour la glottopolitique. *Langages*, 21(83), 5-34.

Guikas, I., Morin, D., & Bigras, M. (2016). Développement d'une grille d'observation : Considérations théoriques et méthodologiques. *Revue francophone de la déficience intellectuelle, 27, 163-178.*

Guillemette, F., & Luckerhoff, J. (Éds.). (2012). *Méthodologie de la théorisation enracinée*. Québec/Ottawa : Presses de l'Université du Québec.

H

Hagberg, S. (2019). Ethnography in/of the Red Zone : Challenges, Frustrations, and Engagements. *Mande Studies*, 21, 13-31.

Hagberg, S., & Körling, G. (2015). Terrains inaccessibles : Faire de l'anthropologie dans la tourmente politique malienne. *Civilisations*, 64, 141-152.

Hagège, C. (1996). *L'Homme de paroles : Contribution linguistique aux sciences humaines*. Paris : Fayard.

Hagège, C. (2014). *Petit dictionnaire amoureux des langues*. Paris : Pocket.

Hagège, C., & Haggë, C. (1987*). Le français et les siècles*. Paris : Odile Jacob.

Hamel, J. (2008). Qu'est-ce que l'objectivation participante ? Pierre Bourdieu et les problèmes méthodologiques de l'objectivation en sociologie. *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie, 3,* 6-24

Hamers, J. F., & Blanc, M. (2000). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge/New York : Cambridge University Press.

Hantgan, A., & List, J.-M. (2018). Bangime : Secret Language, Language Isolate, or Language Island ?, *Journal of Language Contact*, 1-27

Harada, S. (2019). Repenser la dichotomie entre enseignants natifs et non-natifs à travers le numérique : Le cas du Japon. *Ela*. *Etudes de linguistique appliquee*, 193(1), 107-118.

Harrison, A., & Harrison, B. (2001). *Sociolinguistic survey report for the marka-dafin language*. SIL International.

Haugen, E. (1950). The Analysis of Linguistic Borrowing. *Language*, 26(2), 210-231.

Heath, J. (2017b). *A grammar of Yorno So*. Ann Arbor *:* Michigan University Edition

Heath, J. (2016c*). A grammar of Penange*. Ann Arbor : Michigan University.

Heath, J. (2008). *A Grammar of Jamsay*. Berlin : De Gruyter.

Hertrich, V., & Keita, S. (2003). *Questions de population au Mali.* Bamako : Le Figuier.

Heugh, K. (2011). « Théorie et pratique – modèles de langues d'enseignement en Afrique : Recherche, conception, prise de décision et résultats. », in Ouane, A., & Glanz, C. (Éds.), *Optimiser l'apprentissage, l'éducation et l'édition en Afrique : Le facteur langue*. Hambourg : UIL/ADEA, pp. 109-163.

Hoare, G., & Sperber, N. (2013). *Introduction à Antonio Gramsci*. Paris : La Découverte.

Hochstetler, J. L., Durieux, J. A., & Durieux-Boon, E. I. (2004). *Sociolinguistic survey of the Dogon language area*. SIL International.

Holbrook, M. B. (2005). Customer value and autoethnography : Subjective personal introspection and the meanings of a photograph collection. *Journal of Business Research*, 58(1), 45-61.

Holder, G. (1998). Esclaves et captifs au pays dogon. La société esclavagiste sama. *Homme*, 38(145), 71-108.

Houis, M. (1971). *Anthropologie linguistique de l'Afrique noire*. Paris : Presses Universitaires de France.

Hubert, J., & Mavoungou, P. (Éds.). (2010). *Ecriture et Standardisation des Langues Gabonaises*. Stellenbosch : Sun Media.

Huet, J.-C. (1994). *Villages perchés des Dogon du Mali : Habitat, espace et société*. Paris : L'Harmattan.

Hugoniot, C., et al. (2006). *Dictionnaire de l'histoire de France*. Paris : Larousse.

Jaffré, Y. (2002). Trop proche ou trop lointain. La construction de la relation entre soignants et soignés dans un service d'hémato-oncologie au Mali. *Santé publique et sciences sociales*, 8(9), 119 144.

Jamet, M.-C. (2009). Contacts entre langues apparentées : Les transferts négatifs et positifs d'apprenants italophones en français. *Synergies Italie*, 5, 49-5911.

Jamin, J. (1998). Organisation sociale des Dogon (inédit). *Homme*, 38(147), 9-15.

Jaubert, M., & Lhoste, Y. (2020). « La polyphonie discursive dans les écrits de recherche en formation des enseignants. » In Lafont-Terranova, L., & Niwese, M. (Éds.), *Écrire et faire écrire dans l'enseignement postobligatoire : Enjeux, modèles et pratiques innovantes*.). Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, pp. 143-162.

Jolly, E. (2002). Récits dogon au passé recomposé », *Ethnologies comparées*, 5, 1-36.

Jolly, É., & Guindo, N. (2003). *Le pouvoir en miettes : Récits d'intronisation d'un hogon (pays dogon, Mali).* Paris : Association Classiques africains.

Jones, R. A. (2000). *Méthodes de recherche en sciences humaines*. Paris/Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Jorio de, R., & Hagberg, S. (2019). Même pas peur ! Ethnographies of Security in the Sahel. *Mande Studies,* 21, 7-12.

Jouenne, N. (2006). Michel Agier, La Sagesse de l'ethnologue. Paris : L'Œil neuf, 2004, 106 p. L'Homme. *Revue française d'anthropologie*, 179, 241-242.

K

Kail, M. (2015). *L'acquisition de plusieurs langues*. Paris : PUF.

Kamian, B. (2011). *Les Dogons de 1893 à 1960, la pénétration et la conquête françaises dans la Boucle du Niger et les pays de la Volta*. Bamako : Éd. Amecom.

Kansaye, H., & Guindo, I. (2000). *Nous, les Dogons.* Bamako : Le figuier.

Kassibo, B. (2006). Approches participatives et gestion décentralisée de la Forêt du Samori dans la Commune de Baye, Région de Mopti (Mali). *Afrique développement*, 31(2), 215-242.

Kaufmann, J.-C. (2011). *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1998). *Approche interactionnelle et structure des conversations* (3. ed́). Paris : Colin.

Kervran, M., & Prost, A. (1969). *Les parlers dogon : 1. Donno So.* Dakar : Université de Dakar.

Kervran, M., & Prost, R. (1986). *Un parler Dogon : Le Donno—So—Notes de grammaire.* Bandiagara : Paroisse catholique.

Kilani, M. (1987). L'anthropologie de terrain et le terrain de l'anthropologie. Observation, description et textualisation en anthropologie. *Réseaux*, 5(27), 39-78.

Ki-Zerbo, J. (Éds.). (1989). *Histoire générale de l'Afrique. 1 : Méthodologie et préhistoire Africaine*. Paris : UNESCO.

Klein, W. (1989). *L'acquisition de langue étrangère* (Noyau Colette, Trad.). Paris : Armand Colin.

L

Lagarde, C. (2013). *Le parler « melandjao » des immigrés de langue espagnole en Roussillon.* Perpignan : Presses universitaires de Perpignan

Lagarde, C. (2013). « Introduction. Norme et parole, du standard au quotidien. », in Lagarde, C., *Le parler « melandjao » des immigrés de langue espagnole en Roussillon.* Perpignan : Presses universitaires de Perpignan, 7-14.

Lahire, B. (2007). La sociologie, la didactique et leurs domaines scientifiques. *Éducation et didactique*, 1(1-1), 73-81.

Lahire, B. (2012). *Monde pluriel penser l'unité des sciences sociales.* Paris : Éditions du Seuil.

Lange, M.-F. (2007). Espaces scolaires en Afrique francophone. *Ethnologie française,* 37(4), 639-645.

Langevin, P. (1944). Culture et humanités. *La pensée : Revue du nationalisme moderne*, 1, 37-45.

Lapassade, G. (2001). L'observation participante. *Revue européenne d'ethnographie de l'éducation*, 1(1), 9-26.

Le Cour Grandmaison, O. (2005). *Coloniser, exterminer : Sur la guerre et l'état colonial*. Paris : Fayard.

Leiris, M. (1992). *La langue secrète des Dogon de Sanga*. Paris : Place.

Leloup, H., Serra, R., & Baselitz, G. (1994). *Statuaire Dogon*. Strasbourg : D. Amez.

Leray, C. (2008). *L'analyse de contenu : De la théorie à la pratique : la méthode Morin-Chartier.* Québec/Ottawa : Presses de l'Université du Québec.

Léro, E. (1979). La misère d'une poésie. *Légitime défense*, 1(1), 10-12.

Lezouret, L. M., & Chatry-Komarek, M. (2007). *Enseigner le français en contextes multilingues dans les écoles africaines.* Paris : L'Harmattan.

Lodge, R. A. (1997). *Le Français : Histoire d'un dialecte devenu langue.* Paris : Fayard.

Losego, P. (2014). Rapprocher la sociologie et les didactiques. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 188, 5-12.

Loua, S. (2018). État des lieux de l'éducation des filles et des femmes au Mali : Contraintes et défis. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 78, 103-113.

Lüdi, G. (1987). « Les marques transcodiques : Regards nouveaux sur le bilinguisme. », in Lüdi, G (Éd.) et al., *Devenir bilingue – parler bilingue.* Neuchâtel : De Gruyter, pp. 1-19.

Lucchini, S. (2007). L'enseignement des langues d'origine, à quelles conditions ? *Le français aujourd'hui*, 3(3), 9-19.

M

Maiga, A. (2007). *Le français dans les aires créolophones : Vers une didactique adaptée*. Paris : L'Harmattan.

Maiga, A. et al. (2009). *Bi-grammaire fulfulde/pulaar-français.* Paris : OIF.

Maingueneau, D. (2009). *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris : Edition du Seuil.

Maingueneau, D. (2015). *Aborder la linguistique.* Paris : Editions du Seuil.

Manessy, G., & Sauvageot, S. (1963). *Notes Préliminaires to Wolof et Serer : Etudes de Phonétique et de Grammaire Descriptive.* Dakar : Université de Dakar.

Manessy, G.. (1961). Le bwamu et ses dialectes. *Bulletin de l'IFAN*, b : sciences humaines nº 23, 119-178

Manessy, G. (1975). Pidgin et créole ; pidginisation et créolisation. *Collection IDERIC*, 2(1), 3-14.

Marchal, J.-Y. (1978). Vestiges d'occupation ancienne au Yatenga (Haute-Volta) : Une reconnaissance du pays Kibga. *Cahiers ORSTOM*, 15(4), 449-484.

Martineau, S. (2005). L'observation en situation : Enjeux, possibilités et limites. *Recherches qualitatives*. *L'instrumentation dans la collecte des données*, Hors-Série (2), 5-17.

Martinelli, B. (1995). Trames d'appartenances et chaînes d'identité : Entre Dogons et Moose dans le Yatenga et la plaine du Séno (Burkina Faso et Mali). *Cahiers des Sciences Humaines*, 2(31), 365-405.

Maurer, B., & Puren, C. (2019). *CECR : Par ici la sortie !* Paris : Éditions des Archives Contemporaines.

Maurer, B. (2016). La méthode d'analyse combinée des représentations sociales des langues : Un outil d'étude quanti-quali des idéologies linguistiques. *Circula*, 3, 5-19.

Maurer B. (dir) (2016) *Les approches bi-plurilingues d'enseignement-apprentissage : autour du programme école et langues nationales en Afrique* (ELAN-Afrique), Paris : Éditions des Archives Contemporaines.

Maurer, B. (Éd.). (2013a). *La scolarisation dans des langues sans tradition scolaire : Conditions d'une réussite*. *Dialogues et Cultures* (Vol. 60). Bruxelles : Fédération Internationale des Professeurs de Français.

Maurer, B. (Éd.). (2013b). Les langues des apprenants dans les systèmes éducatifs post-coloniaux. *Glottopol- Revue de sociolinguistique en ligne*, n° 22.

Maurer, B. (2011a). « Observer les réalités didactiques en Afrique francophone : Propositions pour une grille d'observation. », in Blanchet, P. & Chardenet, P. (Éds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines, pp. 132-144.

Maurer, B. (Éd.). (2011b). *LASCOLAF et ELAN-Afrique : D'une enquête sur les langues de scolarisation en Afrique francophone à des plans d'action nationaux*. 16-01

Maurer, B. (Éd.). (2010). *Les langues de scolarisation en Afrique francophone : Enjeux et repères pour l'action.* Paris : Éditions des Archives Contemporaines.

Maurer B. (2008a). « Aspects didactiques de l'éducation bilingue français-langues africaines au Mali. », in Chevalier, G., Gauvin, K., & Merkle, D. (Éds.), *Les apports de la sociolinguistique et de la linguistique à l'enseignement des langues en contexte plurilingue et pluridialectal*, Actes du 29è colloque de l'ALPA, Revue de l'Université de Moncton, pp. 9-22.

Maurer, B. (2008b). « Petit retour aux sources de la pédagogie convergente. », in Carpooran, A. (Éd.), *Appropriation du français et pédagogie convergente dans l'Océan indien : Interrogations, applications, propositions*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines, pp. 41-48.

Maurer, B. (2007). *De la pédagogie convergente à la didactique intégrée : Langues africaines-langue française.* Paris : L'Harmattan

Maurer B. (2004). « De « la pédagogie convergente » à « l'éducation bilingue » : généralisation des langues nationales au Mali et transformation du modèle de la pédagogie convergente. », in *Penser la Francophonie : Concepts, Actions et Outils linguistiques*, Paris : AUF/Edition des Archives Contemporaines, 426- 438.

Maurer, B. (1999). « Retour à Babel : Les systèmes de transcription. », in Calvet, L-J. & Dumont, P. (Éds.), *L'enquête sociolinguistique*. Paris : L'Harmattan, pp. 149-166.

Mauss, M. (2002). *Manuel d'ethnographie*. Paris : Payot.

Mayer, R. E. (2008). Applying the science of learning : Evidence-based principles for the design of multimedia instruction. *American Psychologist*, 63(8), 760-769.

Mayer, R. E., & Moreno, R. (2003). Nine Ways to Reduce Cognitive Load in Multimedia Learning. *Educational Psychologist*, 38(1), 43-52.

Mayor, A., & Huysecom, E. (2016). *« Toloy », « Tellem », « Dogon ». Une réévaluation de l'histoire du peuplement en Pays dogon (Mali).* Paris : Karthala

MEALN. (2010). *Politique nationale du manuel scolaire et du matériel didactique.* Bamako : CNE.

Meirieu, P. (1964). Invariants pédagogiques. *Biothèque de l'école moderne*, 25, 1-29.

Menigoz, A. (2001). *Apprentissage et enseignement de l'écrit dans les sociétés multilingues : L'exemple du Plateau Dogon au Mali*. Paris : L'Harmattan.

Mercanti-Guérin, M. (2009). La netnographie : Outil de prospective des métiers, une application aux nouveaux métiers du Web. *Management Avenir*, *25*(5), 386-405.

Merini, C., & Ponté, P. (2008). La recherche-intervention comme mode d'interrogation des pratiques. *Savoirs,* 16(1), 77-95.

Mondada, L. (2000). Les effets théoriques des pratiques de transcription. *Linx*. *Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, 42, 131-146.

Moran, S., & Prokic, J. (2013). Investigating the Relatedness of the Endangered Dogon Languages. *Literary and Linguistic Computing*, 28, 676-691.

Moreau, M.-L. (Éd.). (1997). *Sociolinguistique : Les concepts de base.* Hayen Sprimont : Mardaga.

Moseley, C., Nicolas, A., & Unesco. (2010). *Atlas des langues en danger dans le monde*. Paris : UNESCO.

Mucchielli, A. (1994). *Les méthodes qualitatives*. Paris : Presses Universitaires de France.

N

Ndecky, A. (2014). « Enquêter dans sa propre communauté avec un regard de sociolinguiste ou de la nécessité de la réflexivité. », in Forlot, G., Martin, F (Éds.), *Regards sociolinguistiques contemporains : Terrains, espaces et complexités de la recherche*. Paris : L'Harmattan, pp. 97-112.

Ndecky, A., & Martin, F. (2015). Le terrain comme enseignement. Vers une réflexivité engagée. *Corela. Cognition, représentation, langage*, HS-16, 1-17.

Niane, D. T. (1960). *Soundjata, ou, L'épopée mandingue*. Paris : Présence africaine.

Nicolaï, R. (1981). *Les dialectes du songhay : Contribution à l'étude des changements linguistiques*. Louvain-La-Neuve : Peeters Publishers.

Ninyoles, R. L. (1975). *Estructura social y política lingüística*. Valencia : F. Torres.

Noyau, C. (2016). « Transferts linguistiques et transferts de connaissances à l'école bilingue, recherches de terrain dans quelques pays subsahariens. », in Maurer, B. (Éd.), *Les approches bi-plurilingues d'enseignement-apprentissage : autour du programme école et langues nationales en Afrique* (ELAN-Afrique), Paris : Éditions des Archives Contemporaines, pp. 55-82

Noyau, C. (2014a). « Transferts linguistiques et transferts d'apprentissage : Favoriser les transferts dans une didactique du bi-plurilinguisme. », in ELAN (Éd.), *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : Apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école.* Paris : Éditions des Archives Contemporaines, pp. 175-182.

Noyau, C. (2014b). Construction de connaissances en L1 et en L2 : Les transferts de connaissances en sciences d'observation. *Recherches Africaines (ULSH de Bamako)*, 14,169-198.

Noyau, C. (2014c). « Psycholinguistique de l'acquisition des langues et didactique du bi-plurilinguisme. », in ELAN (Éd.) *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : Apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école.* Paris : Éditions des Archives Contemporaines, pp. 63-74.

Noyau, C. (2014d). « Répertoire bi-plurilingue. », in ELAN (Éd.) : *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : Apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines, pp. 171-174.

Noyau, C & Onguene-Essono, L-M. (2014). « La reformulation en classe, en langue première, en français, entre L1 et français. », in ELAN (Éd.), *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : Apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines, pp. 151-160.

Noyau, C. (2010) : « Développer les capacités de reformulation chez les maîtres de l'école de base en contexte subsaharien. », in Neveu, F. (Éd.) et al., *Congrès Mondial de Linguistique Française – CMLF* Paris : Institut de Linguistique Française, pp. 553-571.

Olivier de Sardan, J.-P. (2008). *La rigueur du qualitatif : Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique.* Louvain-La-Neuve : Academia-Bruylant.

O

Ongoiba, O. (1987). De l'accent, des tons, et d'intonation. *Journees de linguistique*, 91-98.

Moore D, (2001). *Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes*. Paris : Didier.

Osborn, D, (2011). *Les langues africaines à l'ère du numérique : défis et opportunités de l'informatisation des langues autochtones*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Ouane, Adama, & Glanz, C. (Éds.). (2011). *Optimiser l'apprentissage, l'éducation et l'édition en Afrique - le facteur langue : Étude bilan sur la théorie et la pratique de l'enseignement en langue maternelle et l'éducation bilingue en Afrique subsaharienne.* Hambourg : Institut de l'Unesco Pour l'Apprentissage Tout au Long de la Vie.

Ouane, Adama. (1999). L'harmonisation des langues maliennes : Entre l'intégration nationale et la régionalisation. *Revue Internationale de Pédagogie*, 37(1), 99-114.

Ouane, A. (1995). *Vers une culture multilingue de l'éducation*. Hambourg : Institut de l'Unesco pour l'éducation.

Ouane, Adama (Éd.). (1995). « L'impossible débat sur l'utilisation des langues maternelles dans l'enseignement. », in Ouane, A. (Éd.), *Vers une culture multilingue de l'éducation.* Hambourg : IUE, pp. 89-152.

Ouane, I.-M. (1941). Notes sur les Dogons du Soudan français. *Journal des Africanistes*, 11(1), 85-93.

Ouattara, F. (2004). Une étrange familiarité. Les exigences de l'anthropologie « chez soi ». *Cahiers d'études africaines*, 175(3), 635-658.

P

Paulme, D. (1988). *Organisation sociale des Dogon*. Paris : J.-M. Place.

Pelletier, G. (2007). Le Mali et la réforme de l'éducation : Vers une gestion renouvelée. *Le Point en administration scolaire.* 10(1).

Platiel, S. (1998). Spécificité de la recherche africaniste. *Faits de langues*, 6(11), 7-12.

Plungian, V. (1995). *Dogon*. *Langues du monde/Matériaux*. München : Lincom Europa.

Plungian, V., & Tembiné, I. (1995). « Vers une description sociolinguistique du pays dogon : Attitudes linguistiques et problèmes de standardisation. », in Dumestre, G., & Canut, C. (Éds.), *Stratégies communicatives au Mali : Langues régionales, bambara, français*. Paris : Didier.

Pop, S. (1950). *La dialectologie : Aperçu historique et méthodes d'enquêtes linguistiques*. Louvain : Publications universitaires de Louvain.

Poth, J. (1988). *L'enseignement des langues maternelles africaines à l'école- comment? Guide opérationnel à l'usage des responsables techniques et des formateurs pour la mise en oeuvre d'une réforme linguistique.* Dakar : Unesco/Bureau régional d'éducation pour l'Afrique.

Poth, J. (1997). *L'enseignement des langues non maternelles : Une perspective psycho-pédagogique adaptée au contexte éducatif des pays plurilingues africains.* Paris : Centre international de phonétique appliquée.

Pugeault, C., & Monjaret, A. (2014). *Le sexe de l'enquête : Approches sociologiques et anthropologiques*. ENS.

Py, B. (1990). « Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction, Acquisition et utilisation d'une langue étrangère : l'approche cognitive », in Gaonac'h, D. (Ed.). *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, Numéro Spécial, 81-88.

R

Renault, E. (2015). Qui n'a pas fait d'enquête n'a pas droit à la parole ? In Descendre, R., & Fournel J.-L. (Éds.), *Langages, politique, histoire*. Lyon : ENS Éditions.

Rioufreyt, P. T. (2016). *La transcription d'entretiens en sciences sociales*. 1-45. http://www.thibaut.rioufreyt.fr/2016/06/28/fiche-methodologique-n-1-transcription-dentretiens-sciences-sociales/

Rispail, M. (2018). *Abécédaire de sociodidactique : 65 notions et concepts*. Saint-Etienne : Publications de l'Université de Saint-Étienne

Rispail, M., Messaoudi, L., & Boukous, A. (Éds.). (2016). *Des langues minoritaires en contexte plurilingue francophone : Mélanges en hommage à Ahmed Boukous*. Louvain-la-Neuve : EME Editions.

Rispail, M. (2012). *Esquisses pour une école plurilingue : Réflexions socio-didactiques*. Paris : L'Harmattan.

Robillard, D. (1997). « Statut. », in Moreau, M-L. (Éd.), *Sociolinguistique, concepts de base.* Sprimont Hayen : Mardaga, pp. 269-270.

Roegiers, X. (2010). *La pédagogie de l'intégration : Des systèmes d'éducation et de formation au coeur de nos sociétés.* Bruxelles : De Boeck.

Rope, F. (2001). Sociologie du curriculum et didactique du français en France. *Revue française de pédagogie*, 135(1), 35-44.

Roulleau-Berger, L. (2004). Voir, « savoir-être avec », rendre public : Pour une ethnographie de la reconnaissance. *Cahiers internationaux de sociologie,* 117(2), 261-283.

S

Samaké, O., & Kodio, A. (2017). Systèmes d'utilisation des ressources naturelles dans la vallée du Sourou (5e Région du Mali). In Arfi, R., Kuper, M., Morand, P., Orange, D., & Poncet, Y. (Éds.), *Gestion intégrée des ressources naturelles en zones inondables tropicales.* Paris : IRD Éditions, pp. 529-540.

Sands, B. (2009). Africa's Linguistic Diversity. *Language and Linguistics Compass*, 3(2), 559-580.

Sanogo, M., & Pageard, R. (1964). Notes sur les coutumes des marka de Lanfiéra. *Journal des Africanistes*, 34(2), 306-310.

Saussure, L. de. (1899). *Psychologie de la colonisation française dans ses rapports avec les sociétés indigènes.* Paris : Félix Alcan, éditeur.

Savarèse, E. (2006). *Méthodes des sciences sociales.* Paris : Ellipses.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1-4), 219-231.

Seydou, C. (2018). Langue et identité. Légendes d'origine des Peuls. *Cahiers de littérature orale*, *83*, 79-99.

Seydou, C. (2014). *La guerre du Massina récits épiques peuls du Mali*. Paris : Karthala.

Singleton, D. (2003). Le facteur de l'âge dans l'acquisition d'une L2 : Remarques préliminaires. *Acquisition et interaction en langue étrangère,* 18, 3-15.

Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic genocide in education, or worldwide diversity and human rights?* Mahwah, N.J : L. Erlbaum Associates.

Skutnabb-Kangas, T., & Phillipson, R. (1994). Linguicide. *The Encyclopedia Of Language and Linguistics.* Chapitre (2211-2212). Pergamon Press and Aberdeen University Press : Publisher,

Soudière, M. de L. (2004). Lieux dits : Nommer, dé-nommer, re-nommer. *Ethnologie francaise*, 34(1), 67-77.

Spolsky, B. (2004). *Language policy*. Cambridge : New York : Cambridge University Press.

Staude, W. (1962). La structure de la chefferie chez les Kouroumba de Louroum (Haute-Volta septentrionale). Un essai. *Anthropos*, 57(3/6), 757-778.

Stojanovic, N. (2010). Une conception dynamique du principe de territorialité linguistique : La loi sur les langues du canton des Grisons. *Politique et Sociétés,* 29(1), 231-259.

T

Tabouret-Keller, A. (1997). *Les enjeux de la nomination des langues*. Louvain-La-Neuve : Peeters Publishers.

Taraud, C. (2008). *La colonisation : Idées reçues sur la colonisation française*. Paris : Cavalier bleu.

Taubira, C., & Castaldo, A. (Éds.). (2006). *Codes noirs : De l'esclavage aux abolitions*. Paris : Éditions Dalloz.

Tellier, M. (2014). Quelques orientations méthodologiques pour étudier la gestuelle dans des corpus spontanés et semi-contrôlés. Discours. *Revue de linguistique, psycholinguistique et informatique*, 15, 1-27.

Témé, D., J. (2011). *Ama So̲o̲ Bibele : Ge̲e̲e̲nu go̲: aaru pe̲i go̲ lee aaru kana go̲ lee*. Bamako : Alliance Biblique du Mali.

Tessougué, M., & Dembélé, N. dit J. (2017). Les organisations foncières coutumières à l'épreuve de la décentralisation : Cas du Pays dogon dans le cercle de Bankass (Mali). *Regardsuds*, 10, 90-108.

Thibaud, B. (2005). Le pays dogon au Mali : De l'enclavement à l'ouverture ? *Espace populations sociétés*, 2005/1, 45-56.

Thomas, J. M. C. (Éd.). (1985). *Linguistique, ethnologie, ethnolinguistique : La pratique de l'anthropologie aujourd'hui* : *Actes du colloque international du C.N.R.S.* Paris : Peeters.

Togo, A., K. (2011). *L'assaut des « nouvelles » religions au pays Dogon : Islam, protestantisme et catholicisme face aux croyances traditionnelles.* Torino : L'Harmattan Italia.

Torché, M., & Collet, B. (2017, novembre). L'engagement du chercheur indigène : Comment accéder à l'étrangeté sur un terrain familier ? Entretiens croisés de deux chercheurs indigènes. *Ethnographies Plurielles* #7 - *Ethnographies et Engagements,* Rouen.

Traoré, A. (2008). *L'école Malienne hier–! et aujourd'hui? Recueil de textes sur l'éducation nationale au Mali.* Bamako : La Ruche à livres.

Traoré, S. (2000). La formation des maîtres du 1er cycle de l'enseignement fondamental au Mali : Problèmes et perspectives. *Nordic Journal of African Studies*. 9(3), 29-48.

Traoré, S. (2001). La pédagogie convergente : Son expérimentation au Mali et son impact sur le système éducatif. *Monographies Innodata,* 4-48.

Trefault, T. (1999). *L'école malienne à l'heure du bilinguisme : Deux écoles rurales de la région de Ségou*. Paris : Didier Erudition/Agence intergouvernementale de la francophonie.

Tressan de la Vergne, L-E. (1972). *Inventaire linguistique de l'Afrique occidentale française*. Dakar : IFAN

Trudel, L., & Vonarx, N. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire ? *Recherches qualitatives*, 5, 38-45

V

van Den Avenne, C. (2001). De l'expérience plurilingue à l'expérience diglossique. Migrants maliens en France*. Cahiers d'Études Africaines*, 41(163), 619-636.

Van den Avenne, C. (1998). Le bambara dans la migration : Identité et véhicularité. *Faits de langues*, 6 (11), 129-134.

van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation. Éducation et formation. Fondements*. (2. éd). Paris : De Boeck Université.

van Hoof, H. (2009). *Un monde de langues ; petit panorama à l'usage du profane*. Genève : Slatkine.

Van Lier, L. (1988). *The classroom and the language learner : Ethnography and second Language classroom research*. London : Longman.

van Beek, W. E. A., Saye, A. D., & Ongoiba, O. S. (2020). *Chanter le baja ni : Abirè le voyant Dogon* (Numéro 37). Leyde : African Studies Centre Leiden (ASCL).

van Beek, W. E. A., & Jansen, J. (2000). La mission Griaule à Kangaba (Mali). *Cahiers d'études africaines*, 40(158), 363-376.

Varro, G. (1994). Analyse de contenu et analyse de discours : *À propos du prénom. Sociétés Contemporaines*, 18(1), 121-144.

W

Wambach, M. (2009). À propos de la pédagogie convergente : Quelques mises au point. *Synergies Algérie*, 4, 175-196.

Wambach, M. (2010). La pédagogie convergente à l'école fondamentale. Méthodologie de l'écrit en milieu multilingue. *Synergies Monde arabe,* 7, 159-189.

Weber, F. (2011). Dominique Schnapper, ethnographe et indigène. *Sociologie, 2 (3),* 311-313.

Weber*,* F. (2008) Publier des cas ethnographiques: analyse sociologique, réputation et image de soi des enquêtés. *Genèses, 70,140-150..*

Weinreich, M. (1968). Yidishkayt And Yiddish : On The Impact Of Religion On Language In Ashkenazic Jewry. *In Readings in the Sociology of Language*, 382-413.

Weinreich, U., & Martinet, A. (1979). *Languages in contact : Findings and problems*. The Hague : Mouton.

Winkin, Y. (2001). *Anthropologie de la communication : De la théorie au terrain.* Bruxelles : Éd. De Boeck & Larcier.

Wise, C. (1999). *Yambo Ouologuem : Postcolonial Writer, Islamic Militant*. Boulder : Lynne Rienner Pub.

MEMOIRES, THESES DE DOCTORAT ET D'HDR

MEMOIRES

Amadou Salifou Guindo, « Analyse critique de l'application de l'Approche par compétences au niveau secondaire au Mali : Programmes, ressources, formation. », Mémoire de Master, Sciences du langage, sous la Direction de Bruno Maurer, Montpellier, Université Paul Valéry Montpellier 3, 2014.

Laura Elizabeth McPherson, « Tonal Underspecification and Interpolation in Tommo—So », Mémoire de Master, Sciences Humaines (mention linguistique), sous la codirection de Bruce Hayes et Russell Schuh, Los Angeles, University of California, 2011.

Demba Pamanta, « Bilinguisme et pédagogie convergente : Action du fulfulde sur le français à l'école fondamentale », Mémoire de maîtrise en lettres modernes (mention linguistique), sous la direction de Ibrahima Albarka Traoré, Bamako, Ecole Normale Supérieure, 1987.

Amadou Timbiné, « La phrase assertive simple en tombo (dialecte dogon). », Mémoire de maîtrise en lettres modernes (mention linguistique), sous la direction de Bernard Steichen, Bamako, Ecole Normale Supérieure, 1987.

THESES

Ibrahima Barry. *Le Royaume de Bandiagara : 1864-1893 : le pouvoir, le commerce et le Coran dans le Soudan nigérian au 19ème siècle*, Thèse de doctorat en Histoire, sous la direction de Emmanuel Terray. Paris : EHESS, 1993, 695 p.

Gjerstad, Øyvind. (2011). *La polyphonie discursive : Pour un dialogisme ancré dans la langue et dans l'interaction,* Thèse de doctorat en Sciences du langage, sous la direction de Kjersti Fløttum, Bergen, Université de Bergen (Norvège), 2011, 347 p.

Néma Guindo. *La reconstitution de l'histoire du peuplement de la plaine du Seno-Gondo – Pays Dogon – Mali,* Thèse de doctorat en Préhistoire, sous la direction de Catherine Perlès, Paris, Université Paris 10, 2011, 350 p.

Abbie Hantgan. *Aspects of Bangime Phonology, Morphology, and Morphosyntax*, Thèse de doctorat en linguistique, sous la direction de Robert Botne, Bloomington, Indiana University, 2013, 550 p.

Yada Kassogué, *La migration féminine face aux mesures de restriction au pays dogon (Mali)*, Thèse de doctorat en anthropologie sociale et ethnologie, sous la codirection de Jean-Paul Colleyn et de Anne Doquet, Paris, EHESS, 2018, 444 p.

Daouda Kéita. *Le peuplement de la marge orientale du delta intérieur du Niger au premier millénaire après Jésus Christ*, Thèse de doctorat en Préhistoire, sous la direction de Catherine Perlès, Paris, Université Paris 10, 2011, 298 p.

Salifou Koné, *L'intégration des outils numériques nomades dans l'apprentissage des langues : Le cas de lycéens-adolescents Maliens,* Thèse de doctorat en Sciences du langage, sous la direction de Sous la direction de Nicolas Guichon, Université Lumière Lyon 2, 2017, 291 p.

Laura Elizabeth McPherson, *Replacive grammatical tone in the Dogon languages*, Thèse de doctorat en linguistique, sous la codirection de Bruce Hayes et Russell Schuh, Los Angeles, University of California, 2014, 355 p.

Maud Saint-Lary-Maïga. *Les chefs peuls du Yatenga à l'épreuve du changement (Burkina Faso)*, Thèse de doctorat en ethnologie et en anthropologie sociale, sous la direction de Jean-Pierre Olivier de Sardan, Paris, EHESS Paris, 2006, 367 p.

Elmehdy Ag Muphtah. *L'alphabétisation en milieu urbain au Mali : Offre de formation et besoins des populations*, Thèse de doctorat en Sciences de l'Education, sous la direction de Véronique Leclercq, Université de Lille 1, 2003, 277 p.

Bruno Maurer, *Le francais et les langues nationales à Djibouti : Aspects linguistiques et sociolinguistiques*, Thèse de doctorat en sciences du langage, sous la direction de Pierre Dumont, Montpellier, Université Paul Valéry Montpellier 3, 1993, 949 p.

Hamidou Naparé, *Langues nationales et politique d'éducation au Mali : Analyse des contraintes sociolinguistiques et pédagogiques de l'enseignement en dogon,* Thèse de doctorat en Sciences de l'Education, sous la direction de Denis Dougnon, Bamako, ISFRA-Université de Bamako (Mali).

Zakaria Nounta, *Éveil aux langues et conscience métalinguistique dans les activités de classe des écoles bilingues songhay-français du Mali*, Thèse de doctorat en Sciences du langage, sous la direction de Christophe Parisse, Paris, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, 2015, 409 p.

HDR

Emmanuelle Guérin. *Observer, décrire, ... Enseigner, le français "langue vivante"*, Thèse d'Habilitation à diriger des recherches en Sciences du langage, sous la direction de Paul Cappeau, Poitiers, Université de Poitiers, France, 2015, 181 p. https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01303370

Dominique Broussal. *Recherche-intervention et accompagnement du changement en éducation : Vers une approche contre-culturelle de l'émancipation,* Thèse d'Habilitation à diriger des recherches en Sciences du l'éducation, sous la codirection de Jean-François Marcel et Christine Mias, Toulouse, Université de Toulouse-Jean Jaurès, France, 2017, 256 p. https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01536098

COMMUNICATIONS & PRESENTATIONS

Blench, R. (25 septembre 2004). *Comprendre Les Langues Dogon* (Communication). Rouen.

Diarra, M.. (2011, décembre 6). *Etat des lieux de l'utilisation des langues nationales dans le système éducatif malien* (présentation), Bamako.

Heath, J., Prokhorov, K., & Moran, S. (2012, septembre 18). *Dogon classification* (présentation). Niger-Congo : comparison and reconstruction international congress, INALCO Paris.

Le Ninan, C. (2002). *Elaborer un curriculum* (Document de formation). Paris.

Mohamar M.E. (2019). *Situation des écoles fermées de janvier à avril 2019*. Unité Informatique CPS/Secteur Education. MEN/Mali.

Samake, B. (2008, 2-6 juin). *Professionnaliser les enseignants sans formation initiale : Des repères pour agir, la formation des enseignants contractuels (SARPE)* (Communication au CIEP*).* CIEP Sèvres.

Touré, M.A. (2015 août). *Présentation sur la formation continue des enseignants au Mali***.** Abidjan

RAPPORTS, PRESENTATIONS ET DOCUMENTS DE TRAVAIL

Ahouanmènou-Agueh, F. (2002). *Étude rétrospective sur l'éducation des filles au Mali et utilisation du modèle de simulation pour la gestion de l'éducation.* Office of Women in Development. [Rapport d'étude].

Blühberger, J. (2006). *Rapport d'enquête sociolinguistique des dialectes du djenaama* (aussi appelé sorogaama). SIL-Internationale 45

Coulibaly, Adama. (2013). *Politique de l'éducation au Mali de 1884 à 2012 : Entre rupture et adaptation* (p. 69) [Document de travail].

Diarra, A. (2013). *Etat des lieux du curriculum de l'enseignement fondamental au Mali* (p. 318) [Rapport d'étude]. Ministère de l'Education Nationale.

Diarra, A., & Haidara, Y. M. (2010). *Etude sociolinguistique sur l'adéquation entre l'offre et la demande en matière de compétence linguistique des enseignants* [Rapport d'enquête sociolinguistique]. Ministère de l'Education Nationale.

DNAFLA, U. D. (1981). *Enquêtes dialectologiques dogon relatives au choix de dialecte de référence pour l'alphabétisation fonctionnelle*. [Rapport d'enquête dialectologique]. DNAFLA.

Galtier, G., Guindo, P., & Togo, P. (1977). *Réflexion sur le choix du parler central dogon.* Bamako, D.N.F.L.A. [Rapport d'enquête dialectologique].

Galtier, G., Guindo, P., Togo, P., & Douyon, D. (1977). *Résultats de l'enquête linguistique dans les sixièmes années de l'inspection de Bandiagara.* Bamako, DNAFLA. [Rapport d'enquête dialectologique].

Galtier, G., & Guindo, P. (1976). *Rapport sur le choix d'une langue standard pour l'ensemble des parlers Dogon.* Bamako, D.N.A.F.L.A. [Rapport d'enquête dialectologique].

Haidara, Y. M. (2011). Étude sur les innovations dans l'enseignement fondamental au Mali. Coalition des Organisations de la Société Civile pour l'Education Pour Tous. [Document de travail].

Konaté, M. K., Diabaté, I., & Assima, A. (2010). *Dynamique des langues locales et de la langue française au Mali : Un éclairage à travers les recensements généraux de la population (1988 et 2002) (Observatoire démographique et statistique de l'espace francophone)* [Rapport de recherche de l'ODSEF]. Université Laval.

Meysonnat, A., & Torrano, I. (2020). *Évaluation prospective de l'appui du PME à l'éducation au niveau des pays : Mali – [*Deuxième rapport annuel] 2;78.

Ministère de l'Education Nationale. (2014). *Document de politique linguistique du Mali*. Bamako MEN. [Document de Travail]

Ministère de l'Education Nationale. (2008). « *Réformes et innovations pédagogiques au Mali ».* [Document de synthèse].

Ministère de l'Education Nationale. (1999). *Loi 99-046 AN RM, portant loi d'orientation sur l'éducation*. [Texte législatif]

Traoré, S. M., Gakou, D. A., & Traoré, V. (2011). *Rapport RGPH 2009 : État et structure de la population [Rapport recensement général de la population Tome* 2]. Instat-Mali.

DOCUMENTS DE TRAVAIL NON PUBLIES OU ACCESSIBLES EN LIGNE

B

Blench, R. (2012a). Ampari Pa, a Dogon language in Northern Mali and its affinities. Cambridge : Kay Williamson Educational Foundation. 1- 20.

Blench, R. (2012b). Ana, a language of the Dogon group in Northern Mali and its affinities. Cambridge : Kay Williamson Educational Foundation. 19.

Blench, R. (2012c). Bunɔgɛ, a language of the Dogon group, in Northern Mali and its affinities. Cambridge : Kay Williamson Educational Foundation, 1-28.

Blench, R. (2012d). Dogul Dom, a language of the Dogon group in Northern Mali and its affinities. Cambridge : Kay Williamson Educational Foundation, 1-18.

Blench, R. (2012e). Nyambeeŋge, a language of the Dogon group in Northern Mali and its affinities. Cambridge : Kay Williamson Educational Foundation, 1-27.

Blench, R. (2012f). Tommo sɔ of Pirõ, a language of the Dogon group in Northern Mali and its affinities. Cambridge : Kay Williamson Educational Foundation

Blench, R. (2012g). Tebul Ure, a language of the Dogon group in Northern Mali and its affinities. Cambridge : Kay Williamson Educational Foundation, 1-22.

Blench, R. (2012h). Yanda, a language of the Dogon group in Northern Mali and its affinities. Cambridge : Kay Williamson Educational Foundation, 1-21.

H

Hammarström, H., Forkel, R., Haspelmath, M., & Bank, S. (2020). glottolog/glottolog : Glottolog database *4.3.* Jena : Max Planck Institute for the Science of Human History.

Hantgan, A. (2007). Dogon Languages and Linguistics*, in Dogon and Bangime Linguistics,* Moran, S., Forkel, R.; Heath, J. (Eds). Jena : Max Planck Institute for the Science of Human History.

Heath, Jeffrey. (2017a). *A Grammar of Yanda Dom*, *in Dogon and Bangime Linguistics,* Moran, S., Forkel, R.; Heath, J. (Eds). Jena : Max Planck Institute for the Science of Human History.

Heath, Jeffrey. (2016a). A Grammar of Dogul Dom. *Language Description Heritage*, *in Dogon and Bangime Linguistics,* Moran, S., Forkel, R.; Heath, J. (Eds). Jena : Max Planck Institute for the Science of Human History.

Heath, Jeffrey. (2016b). A Grammar of Donno So or Kamma So (Dogon language family, Mali). Language Description Heritage*. Dogon and Bangime Linguistics*. Jena : Max Planck Institute for Science of Human History.

Heath, Jeffrey. (2016d). Fragments toward a future grammar of Jenaama Bozo, *in Dogon and Bangime Linguistics,* Moran, S., Forkel, R.; Heath, J. (Eds). Jena : Max Planck Institute for the Science of Human History.

Heath, Jeffrey. (2016e). Jenaama lexicon (minus verbs), *in Dogon and Bangime Linguistics,* Moran, S., Forkel, R.; Heath, J. (Eds). Jena : Max Planck Institute for the Science of Human History.

Heath, Jeffrey. (2015a). A Grammar of Ben Tey (Dogon of Beni), *Dogon language family, Mali*. Language Description Heritage, *in Dogon and Bangime Linguistics,* Moran, S., Forkel, R., Heath, J. (Eds). Jena : Max Planck Institute for the Science of Human History.

Heath, Jeffrey. (2015b). A Grammar of Toro Tegu (Dogon), Tabi mountain dialect *: Dogon language family Mali.* Language Description Heritage, *in Dogon and Bangime Linguistics,* Moran, S., Forkel, R.; Heath, J. (Eds). Jena : Max Planck Institute for the Science of Human History.

Heath, Jeffrey. (2015c). Texts in Ben Tey, Dogon of Béni village, Mali. Language Description Heritage, *in Dogon and Bangime Linguistics,* Moran, S., Forkel, R., Heath, J. (Eds). Jena : Max Planck Institute for the Science of Human History.

Heath, Jeffrey. (2015d). Toro Tegu texts. Language Description Heritage, *in Dogon and Bangime Linguistics,* Moran, S., Forkel, R.; Heath, J. (Eds). Jena : Max Planck Institute for the Science of Human History.

Heath, Jeffrey. (2007). Jamsay tonal syntax*, in Dogon and Bangime Linguistics,* Moran, S., Forkel, R.; Heath, J. (Eds). Jena : Max Planck Institute for the Science of Human History.

M

Moran, Steven; Forkel, Robert; Heath, Jeffrey (2016). *in Dogon and Bangime Linguistics,* Moran, S., Forkel, R.; Heath, J. (Eds). Jena : Max Planck Institute for the Science of Human History.

Prokhorov, K. (s. d). Tonal head-marking and forcalization in mombo relative clause, *in Dogon and Bangime Linguistics,* Moran, S., Forkel, R.; Heath, J. (Eds). Jena : Max Planck Institute for the Science of Human History. http://dogonlanguages.org/

Sitographie

Aménagement linguistique dans le monde : politiques d'assimilation http://www.axl.cefan.ulaval.ca/monde/polassimilation.htm

Aménagement linguistique dans le monde : Mali http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/mali.htm

Apprendre dans sa langue : une utopie http://www.imperatif-francais.org/articles-imperatif-francais/articles-2005/apprendre-dans-sa-langue-une-utopie/ consulté le 20/11/16

Béal-Hill, C. (2010-2011). Analyse des interactions. Cours en ligne. http://asl.univ-montp3.fr/L308-09/MCC5/E53SLMC1/cours/Fascicule_E53MC-10-11.pdfBlench, R. (2000).

Charuty, G. (2018). « Être ensemble dans la même histoire : l'œuvre-vie d'Ernesto De Martino », in *Encyclopédie internationale des histoires de l'anthropologie*, Paris : Berose. Être ensemble dans la même histoire : l'œuvre-vie d'Ernesto De Martino - Bérose (berose.fr)

Charte de la Renaissance culturelle africaine Charter for African Cultural Renaissance | African Union (au.int)

Crisco.unicaen.fr : Conférence sur la dialectalisation http://www.crisco.unicaen.fr/Conference-Dialectalisation-et.html

Dembélé Koko: Mandé https://www.youtube.com/watch?v=eIFZ091ULIE

Dogonlanguages.org : Tiranige https://dogonlanguages.org/languages/tira1258#tlexicon

Eitb.eus : les origines du basque : un linguiste apparente le basque au dogon http://www.eitb.eus/fr/infos/societe/detail/1303752/origines-du-basque--un-linguiste-apparente-basque-au-dogon/

En 2050, la langue française sera la langue française sera Africaine Africaine ! http://nadeaubarlow.com/wp-content/uploads/2012/12/2012-03-05-En-2050-la-langue-francaise-sera-Africaine.pdf

Ethnologue.com : Mali https://www.ethnologue.com/country/ML

Glottolog.org : Language classification rooted at Dogon http://glottolog.org/resource/languoid/id/dogo1299.treeview.html

Interpeace Mali/IMRAP : Autoportrait du Mali : les obstacles à la paix http://www.interpeace.org/wp- content/uploads/2015/03/2015_03_02_Mali_Autoportrait_FR.pdf, http://whc.unesco.org/fr/list/516/

Jeffrey Heath https://deepblue.lib.umich.edu/handle/2027.42/57759/browse?value=Heath%2C+Jeffrey&type=author

La "longue marche" de l'arabisation en Mauritanie http://www.unice.fr/bcl/ofcaf/15/queffelec.html

Lesdepêchesdumali.com : Douentza : le député Ilias Goro visé par une attaque armée

http://www.depechesdumali.com/politique/13245-douentza-le-depute-ilias-goro-vise-par-une-attaque-armee.html

Maliactu.net : Seydou Nantoumé : bienfaisant ou vengeur ?
http://maliactu.net/mali-seydou-nantoume-bienfaisant-ou-vengeur/

Niger-Congo reconstruction
http://www.rogerblench.info/Language/Niger-Congo/General/NCgenOP.htm

North, N. (Hiver 2010-2011). Organiser la coexistence des langues. *Culture et Recherche*, *Diversité des langues et plurilinguisme,* 124, 10-11.
http://www.culture.gouv.fr/culture/editions/documents/cr124_p10-11.pdf

Onjougou.org : Pays dogon – Mali http://www.ounjougou.org/fr/projets/mali/

Portail de politique linguistique du Conseil de l'Europe
https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/division_fr.asp

Protocole sur les modifications apportées à la loi constitutive de l'Union africaine
Protocol on the Amendments to the Constitutive Act of the African Union | African Union (au.int)

Roger Blench.info :Niger-Congo http://www.rogerblench.info/Language/Niger-Congo

Universalis.fr : Dialectes et Patois http://www.universalis.fr/encyclopedie/dialectes-et-patois/

Université Ouverte des Humanités : Sociolinguistique, langage, langues et enseignement
http://uoh.univ-montp3.fr/sociolinguistique/co/Langage_langues_et_enseignement_1.html

Rfi. (2019, février 27). *Fespaco : «La Grotte», un film malien du pays des Dogons*. RFI.https://www.rfi.fr/fr/culture/20190227-fespaco-barkomo-grotte-mali-pays-dogons-boucary-ombotimbe

Roegiers, X. (2002, avril). Les principales étapes de l'élaboration d'un curriculum en termes de compétences.
http://inspectioncentrale.e-monsite.com/pages/didactico-pedagoique/les-principales-etapes-de-l-elaboration-d-un-curriculum-en-termes-de-competences.html

Swissinfo.ch : Le Mali, le pays le moins francophone d'Afrique
Le Mali, le pays le moins francophone d'Afrique - SWI swissinfo.ch

Studio Tamani : Koro, le village de Sabèrè attaqué par des hommes armés
https://www.studiotamani.org/index.php/breves/14825-koro-le-village-de-sabere-attaque-par-des-hommes-armes

Index generalis (auteurs et des notions-clés)

A

Académie d'Enseignement · 105, 219, 223, 227, 243, 246, 248, 251, 257, 309
Adamczewski · 328
Addi · 328
Aderinto · 328
Ag Muphtah · 328
Ahouanmènou-Agueh · 328
ajami · 35, 37
Alén Garabato · 328
Alidou · 328
Allwright · 328
AMALAN · 174, 188, 206, 226, 275
aménagement linguistique · 56, 58, 176, 226
Amma · 157, 158, 214
Amselle · 328
anglais · 11, 41, 42, 57, 68, 78, 81, 84, 119, 161, 168, 169, 175, 244
approche curriculaire par compétences · 11, 30, 67, 83, 86, 90, 235, 254, 283, 306, 313, 325
arabe · 37, 39, 41, 42, 43, 46, 48, 49, 50, 53, 54, 57, 60, 62, 68, 69, 81, 84, 93, 146, 153, 156, 161, 168, 169, 174, 175, 229, 299
Ayimpam · 329

B

Bachelard · 329
Baggioni · 329
Bakan · 189
Ballard · 329
bamanankan · 9, 24, 34, 35, 42, 43, 44, 45, 48, 49, 51, 52, 54, 55, 62, 64, 65, 66, 67, 69, 86, 89, 92, 93, 139, 160, 161, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 170, 180, 207, 209, 210, 225, 226, 229, 230, 235, 241, 243, 246, 250, 252, 253, 257, 258, 259, 271, 278, 279, 280, 281, 282, 285, 287, 288, 289, 297, 298, 301, 302, 303, 305, 309, 315
Bandiagara · 52, 65, 105, 140, 143, 148, 149, 151, 152, 153, 161, 163, 164, 166, 169, 178, 191, 197, 198, 199, 200, 203, 205, 207, 208, 209, 211, 218, 221, 224, 227, 228, 229, 230, 234, 235, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 251, 253, 255, 258, 271, 274, 276, 278, 280, 281, 284, 285, 291, 292, 293, 294, 295, 301, 302, 303, 307, 310, 313
Bankass · 52, 95, 105, 109, 140, 148, 155, 161, 163, 166, 167, 168, 191, 205, 208, 209, 210, 218, 220, 221, 224, 227, 228, 230, 234, 235, 243, 244, 246, 247, 255, 271, 274, 280, 291, 301, 307
baŋgeri-me
  bangime · 152, 160, 177, 186, 187, 188, 191, 192, 194, 195, 198, 213, 214
baŋgime · 42, 45, 46, 152, 160, 164
Barry · 52, 64, 153, 156, 229, 238, 241, 278, 292, 293, 295, 296, 329
Beacco · 329, 330
Beardsmore · 330
Beaud · 330
Bedaux · 330
Beek, W. E. A. van · 330
bellah · 43
Ben Hamed · 330
Bendor-Samuel, · 330
Beniamino · 330
Bérabiches · 37
Bertaux · 330
Besse · 330
bilinguisme · 11, 12, 40, 41, 44, 72, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 86, 87, 88, 216, 245, 267, 270, 277, 295, 307
Blanchet · 330, 331, 334
Blench · 331, 332, 352
Blom · 332
bomu
  bobo · 10, 42, 45, 48, 52, 64, 67, 86, 197, 209, 298
bondu · 189
Bosse · 332
Bouche · 332
Bouillon · 332

Bouju · 329, 332, 333
Bourdieu · 333, 344
Boyer · 4, 9, 12, 44, 55, 56, 58, 59, 60, 67, 84, 159, 162, 165, 166, 167, 168, 174, 177, 178, 215, 216, 231, 256, 280, 300, 308, 311
Brasseur · 333
Brès · 333
Brock-Utne · 328
Brossard · 333
Bruggeman · 333
Bruijn · 334
Bulot · 331, 334

C

Calame-Griaule · 334
Calvet, · 334, 335
Campigotto · 335
Canut · 335, 341, 354
Capron · 335
Cécile Van Den Avenne · 336
CECR · 336, 350
centrales · 41, 42
Centres d'Animation Pédagogique
  CAP · 83, 87, 223, 227, 234, 254
Chastanet · 336
Chatry-Komarek · 348
Chaudenson · 336
Chelpi-den Hamer · 329
Chevallard · 336
Ciarcia · 336
Cicurel · 336
Cissé
  Youssouf Tata · 337
classification · 46, 111, 142, 160, 171, 178, 180, 183, 184, 185, 186, 189, 190, 191
codification · 95, 176
cognation · 182, 190, 204
complexus diglossique · 44
contacts de langues
  contact des langues · 2, 98
continuum dialectal · 187
Cuq · 337
curriculum bilingue · 8, 10, 49, 67, 76, 90, 91, 92, 93, 197, 217, 218, 227, 236, 237, 239, 244, 246, 247, 248, 250, 254, 255, 256, 259, 260, 262, 264, 274, 281, 282, 289, 290, 292, 294, 305, 306, 307, 309, 313

D

Dabène · 337, 338
Dafing
  marka-dafing · 53, 148, 155, 164, 166, 167
dafing-marka · 42, 165, 298
dɔgɔsɔ · 2, 3, 10, 39, 42, 45, 46, 48, 49, 52, 64, 66, 67, 89, 95, 97, 108, 109, 139, 142, 152, 160, 161, 163, 164, 166, 168, 172, 174, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 185, 186, 188, 190, 191, 193, 197, 198, 199, 205, 206, 209, 214, 216, 219, 225, 228, 229, 230, 235, 236, 237, 239, 240, 243, 244, 246, 249, 252, 253, 271, 275, 277, 278, 280, 282, 284, 285, 289, 291, 292, 293, 294, 295, 299, 300, 302, 303, 304, 305, 308, 309, 313, 315, 316, 317, 319
Delafosse · 338
Desplagnes · 338
dialectalisation · 2, 11, 13, 45, 142, 172, 177, 187, 193, 325
dialectes · 11, 88, 95, 97, 152, 159, 160, 162, 163, 164, 165, 171, 172, 173, 174, 177, 178, 179, 181, 182, 184, 186, 187, 188, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 208, 209, 210, 211, 212, 214, 247, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 292, 295, 296, 298, 301, 303, 318, 358
dialectologie · 2, 98, 172, 190
Diarra · 339
diasystème · 2, 53, 97, 172, 276
Diawara · 339
Dieterlen · 339, 344
diglossie enchâssée · 44
diglossie juxtaposée · 44
Diki-Kidiri · 277
Dimmendaal · 339
discours politico-linguistiquement correct · 41

Djordjevic · 339
DNAFLA · 63, 64, 65, 188, 190, 197, 206, 207, 226, 227, 250, 271, 272, 273, 275, 277, 278, 281, 297, 340, 343, 356
dogon · 2, 11, 12, 13, 35, 45, 48, 49, 52, 58, 64, 65, 88, 94, 95, 97, 108, 109, 116, 130, 132, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 169, 171, 172, 175, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 195, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 205, 206, 207, 208, 209, 211, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 225, 227, 228, 229, 230, 234, 238, 239, 240, 241, 242, 244, 246, 247, 249, 251, 252, 253, 257, 258, 271, 272, 273, 274, 275, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 285, 288, 289, 290, 291, 292, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 307, 308, 313, 316, 317, 325, 367
donno sɔ · 239, 272, 273, 281, 282, 290, 291, 303
donnosɔ · 120, 189, 198, 199, 200, 203, 204, 209, 278
Douentza · 5, 44, 49, 52, 105, 126, 131, 132, 158, 161, 163, 164, 165, 166, 192, 196, 201, 202, 203, 205, 206, 207, 208, 218, 219, 220, 223, 224, 227, 228, 229, 230, 233, 234, 235, 241, 242, 243, 244, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 255, 256, 257, 258, 259, 271, 274, 278, 280, 282, 284, 285, 288, 289, 291, 295, 296, 304, 305, 307, 309, 313, 314, 315
Douyon · 331, 332, 340, 343
Dumestre · 341, 353
Dumont · 98, 99, 100, 103, 114, 119, 123, 341, 350

E

éducation bi-plurilingue · 2, 72, 92, 100, 217, 298, 305
Elders · 341
endonymes
  endonyme · 186, 189, 197, 206
enquête ethnographique · 2, 112
enrichissement terminologique · 58, 276, 277, 326
ethnie · 37, 46, 51, 109, 117, 118, 148, 150, 157, 161, 167, 168, 221, 250, 251, 289, 301, 302
ethnogenèse · 109, 148, 172, 177, 184, 193, 216

F

français · 2, 8, 9, 10, 11, 12, 17, 18, 23, 29, 34, 35, 36, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 66, 71, 73, 74, 79, 81, 83, 84, 85, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 99, 101, 103, 140, 143, 153, 154, 161, 162, 166, 168, 169, 170, 175, 177, 180, 197, 208, 215, 225, 227, 228, 229, 235, 237, 240, 244, 245, 247, 250, 254, 260, 261, 264, 266, 267, 268, 270, 277, 279, 282, 283, 285, 287, 289, 290, 299, 300, 302, 304, 305, 306, 308, 309, 311, 312, 314, 315, 318, 320, 323, 326
fulfulde · 10, 35, 36, 37, 42, 44, 45, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 62, 64, 65, 67, 86, 89, 92, 139, 160, 161, 163, 164, 165, 166, 168, 187, 198, 199, 200, 202, 203, 204, 205, 207, 209, 211, 212, 221, 229, 230, 235, 238, 239, 241, 243, 246, 249, 250, 252, 253, 271, 274, 278, 279, 280, 281, 282, 285, 288, 289, 291, 292, 293, 297, 298, 299, 301, 302, 303, 304, 305, 309, 313

G

Gadet · 342
Galtier · 342, 343
Gaonac'h · 343
Garabato · 343
Gotman · 123, 127
Griaule · 344, 357
Grille LASCOLAF · 121, 319, 368
Guindo · 343, 344, 347
gur-voltaïque · 45, 161, 167, 168, 178, 180, 183

H

Hagège · 334, 344
Haidara · 339, 341, 344
Hantgan · 341, 345
Heath · 345, 346, 351
hégémonie culturelle · 292
Humbèbè · 148
Huysecom · 351
hybrides linguistiques · 44

I

idéogrammes · 35
interactions verbales · 34, 125, 135, 163
intercompréhension · 2, 41, 163, 164, 165, 171, 172, 188, 190, 192, 196, 198, 200, 201, 205, 208, 211, 276, 279
interventionnistes · 41
intrafrontalières · 339
isolat · 46, 160, 177, 178, 180, 182, 188, 195, 213, 214

J

jahanka · 39, 42
jamsay · 95, 187, 188, 189, 192, 194, 195, 196, 198, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 227, 235, 236, 241, 249, 272, 273, 274, 275, 278, 280, 282
joiners · 174
Jolly · 347

K

Kansaye · 347
Kaufmann · 110, 115, 123, 126, 127, 128, 130, 133
khassonké · 10, 42, 45, 48, 66, 67, 86, 257, 271
Koro · 29, 52, 94, 95, 105, 140, 145, 146, 155, 161, 163, 164, 168, 187, 196, 197, 198, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 210, 218, 220, 224, 225, 227, 228, 229, 230, 233, 234, 235, 236, 238, 243, 246, 247, 271, 274, 280, 291, 293, 299, 305, 307, 308, 309, 313, 315, 317, 319
koromfe · 42, 45, 52, 95, 161, 166, 235
Kouroumba · 38, 145, 146, 147, 168, 221, 236, 247, 291

L

l'effet Hawthorne · 119
l'instrumentation · 175
langue de scolarisation · 8, 10, 13, 18, 43, 49, 78, 83, 87, 94, 247, 266, 279, 309, 312, 313, 315, 320
langue internationale de grande diffusion · 79
langue première · 161, 320
langues dominantes · 59, 71, 176, 193
langues dominées · 60, 176
langues majoritaires · 176
langues minoritaires · 71, 95, 161, 162, 165, 166, 176, 247, 300, 306, 311
langues nationales · 2, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 24, 26, 30, 32, 34, 35, 36, 40, 42, 43, 47, 48, 54, 55, 57, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 74, 81, 83, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 95, 102, 134, 161, 164, 197, 225, 226, 228, 229, 235, 241, 243, 248, 249, 256, 258, 259, 260, 261, 271, 276, 277, 282, 283, 286, 287, 290, 294, 296, 306, 309, 314, 317, 325
langues polynomiques
    languepolynomique · 176
langues voltaïques · 52, 172, 186
LEGD · 175
Leiris · 348
Léonard · 4, 98, 108
Lezouret · 348

M

Maasina · 42, 52, 153, 221, 292
macrolangue · 175
macrolangues
    macrolangue · 176
Maingueneau · 349
Mandé · 65, 141, 146, 147, 149, 150, 151, 152, 155, 172, 179, 180, 183, 186, 209, 214, 297
mandenkan · 68, 175, 176
Marcoux · 330
Martinelli · 349
masaba · 35
Maurer · 4, 9, 10, 11, 12, 34, 38, 44, 48, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 86, 87, 88, 89, 92, 97, 99, 100, 101, 103, 114, 117, 119, 121, 123, 134, 161, 231, 232, 235, 240, 245, 270, 301, 305, 306, 325, 326, 341, 349, 350
Mayor · 351
médersa · 168, 229, 299
médium · 8, 68, 70, 75, 79, 169, 235, 240, 241, 276, 290, 295, 304, 307, 309, 311, 315, 319
Menigoz · 351
minianka

mamara · 10, 48
modèle gravitationnel · 41, 42
mombo-ampari
mombo · 189, 212, 229, 278, 280
moore
mossi · 39, 42, 45, 52, 138, 161, 166, 168, 178, 207, 235
Moran · 346, 351, 352
mosquée · 168, 229, 301, 302
Mucchielli · 352
multilinguisme · 10, 39, 58, 65, 69, 71, 72, 159, 160, 175, 225, 241, 280
multilinguisme fonctionnel convivial · 10, 225, 280

N

n'ko · 35
Naparé · 352
nationalitaire · 60, 175, 303
Ndecky · 352
négation toponymique · 303
néologie défensive · 277
néotoponymie · 303
Niger-Congo · 11, 34, 172, 177, 179, 180, 181, 183, 186, 359
normalisation · 35, 56, 57, 58, 66, 102, 176, 197, 198, 207, 210, 277
nouchi · 44
Noyau · 341, 352, 353
numadaw · 188

O

Obadia · 328
Osborn · 353
Ouane · 338, 346, 353

P

pana · 39, 42, 95, 161, 165, 166, 167, 209
paradoxe de l'observateur · 115, 119, 132
Paulme · 353
Pays dogon · 2, 138, 144, 158, 159, 172, 187, 199, 206, 211, 218, 280, 298, 303, 305
pédagogie convergente · 10, 65, 85, 86, 87, 88, 89, 197, 199, 226, 228, 238, 239, 241, 248, 249, 252, 260, 264, 282, 284, 287, 291, 293, 305, 306
Penange · 189, 196, 200
phylétique · 177
phylogénétique
phylogénie · 189, 190, 191
planification linguistique · 56, 57, 59, 162, 176
Plungian · 353
plurilinguisme
plurilingue · 8, 12, 13, 33, 56, 58, 59, 61, 71, 72, 76, 83, 89, 96, 159, 160, 162, 163, 174, 193, 196, 226, 229, 241, 257, 261, 305, 311
politique linguistique · 14, 15, 33, 34, 39, 47, 53, 56, 57, 58, 59, 61, 65, 68, 69, 70, 71, 101, 134, 225, 226, 280, 299, 311
précatégorisation · 37, 225
Prokhorov · 346, 354
proto-dogon · 181, 184, 193
protolangue · 176, 186, 190, 191, 214

R

réforme · 9, 15, 16, 19, 20, 21, 23, 24, 26, 29, 31, 34, 57, 62, 63, 67, 68, 87, 248, 256, 259, 263, 269, 287, 293, 325
représentations · 2, 30, 34, 96, 99, 102, 106, 108, 111, 117, 123, 131, 134, 233, 239, 273, 276, 296, 301, 313
Rimaïbé · 38, 148, 164, 207, 242, 249, 250
Rispail · 331, 338
Roegiers · 354

S

Saint-Lary-Maïga · 355
Seeno · 148, 153, 189, 206, 280
semi-véhiculaire · 278
siamou · 39, 42, 45
sigi · 172, 214, 215

Sigi · 215
SIL · 38, 46, 95, 167, 168, 173, 174, 175, 188, 193, 198, 202, 212
Skutnabb-Kangas · 355
sociodidactique · 12, 96, 97, 98, 99, 100, 103, 114, 135
songhay · 10, 35, 37, 42, 44, 46, 48, 49, 50, 51, 62, 64, 67, 86, 89, 92, 152, 161, 164, 165, 178, 179, 201, 207, 235, 252, 253, 257, 271, 274, 289
soudanisation · 174
splitters · 174
standardisation · 34, 171, 275
supercentrale · 42
surcharge cognitive · 13, 266
syenara
sénoufo · 10, 42, 45, 52, 64, 67, 86, 179, 257

T

tamasheq · 10, 35, 42, 46, 48, 49, 50, 51, 62, 64, 67, 86, 89, 92, 165, 230, 271, 288, 299
taux d'achèvement · 9, 26, 30
tɔmmɔ sɔ · 241, 272, 273, 274, 280, 281
tɔmmɔsɔ · 95, 187, 188, 189, 198, 199, 278
tɔrɔsɔ · 2, 3, 95, 117, 188, 189, 192, 194, 196, 197, 198, 200, 203, 206, 207, 208, 209, 211, 229, 237, 240, 244, 252, 271, 272, 273, 275, 276, 280, 281, 282, 291, 296, 298, 299, 303
Tellem · 143, 144, 145, 146, 147, 150, 168, 236, 247
teŋu kan · 188, 189, 194, 196, 198, 205, 208, 209, 239, 240, 272, 273, 280, 281
terminologie culturelle · 277
teyaxo jenaama · 10, 42, 48, 64
tifinagh · 35
Timbiné · 356
Tombo · 152, 153, 187
tomo kan · 95, 109, 148, 188, 192, 194, 196, 205, 209, 210, 211, 212, 272, 273, 280, 282
Touaregs · 37, 38, 42, 49, 51, 143, 157, 241, 291
Toucouleurs · 38, 153, 154, 199, 292, 301
tourisme · 42, 156, 169, 244, 272
transfrontalières · 35, 161
transmission intergénérationnelle · 39, 52, 77, 162, 168, 193
Traoré · 356
Trefault · 357
triglossie · 44

U

unilinguiste
unilinguisme · 174

V

véhiculaire interlinguistique · 278
vernaculaires · 42, 44
vernacularisation · 45
Voltaïques · 38, 179

W

Wambach · 357
Weber · 329, 330, 357
Weinreich · 357

Table des illustrations

Liste des images

Image 1. La signalisation publique bilingue en caractères n'ko et latin 27
Image 2. Une signalisation bilingue (français/bamanankan) 45
Image 3. Un élève en classe de submersion à l'école de Endé-Ouo 66
Image 4. Autorisation de l'Académie d'Enseignement de Douentza 95
Image 5. Une vue de la plaine prise depuis la falaise 130
Image 6. Village perché des Tellem en Pays dogon . 136
Image 7. aperçu de greniers d'un village dogon de la falaise 146
Image 8. Historique des classifications du dɔgɔsɔ 169
Image 9. Tentative de reconstruction du proto Niger-Congo 173
Image 10. Les multiples glossonymes du Bangime 203
Image 11. Ruines d'un ancien hôtel , abritant des terroristes, bombardé par la Force Serval 208
Image 12. Un blindé de la mission de la MINUSMA à Douentza 209
Image 13. Liste nominative des élèves la 1ère année de l'Ecole Siaka Dama A observée à Koro 226
Image 14. Petite fille parlant fulfulde et petit garçon parlant dɔgɔsɔ en classe de bamanankan. 231
Image 15. Liste nominative des élèves d'une classe observée à Douentza 231
Image 16. Groupe scolaire de Douentza 232
Image 17. Couverture Bintu ni Salifu 273
Image 18. Cahier de préparation de leçon en fulfulde sur un fouet en fil de fer 275
Image 19. Mosquée de la discorde 290
Image 20. Fiche de préparation modèle en langue dogon 303
Image 21. Cours de lecture dirigée en langue nationale dogon 304

Liste des cartes

Carte 1. Principaux groupes ethniques du Mali 29
Carte 2. Les principaux groupes linguistiques du Mali 37
Carte 3. Carte géographique du Pays dogon 131
Carte 4. Les hypothèses migratoires des Dogon vers le Pays dogon 132
Carte 5. Répartition des dialectes et langues du Pays dogon 153
Carte 6. dialectalisation de l'aire dogon 162
Carte 7. Dogon (et Baŋgeri-me) comme branche linguistique 172
Carte 8. Aire dialectale tomo vue par Hochstetler et al. 200
Carte 9 . Langues communes des élèves par Commune de la région de Mopti 268

Liste des tableaux

Tableau 1. Comparaison des systèmes scolaires maliens et français 19
Tableau 2. Evolution du taux de scolarisation des filles de 1989 à 1998 21
Tableau 3. Taux de scolarisation et d'achèvement de l'éducation primaire de 2014 à 2017 22
Tableau 4. Population du Mali par langue parlée (Traoré et al., 2011: 75) 41
Tableau 5. Répartition du volume horaire en classe à curriculum et par niveau 77
Tableau 6. Nombre de locuteurs par dialectes (Moran & Prokic, 2013 : 4) 184
Tableau 7. Liste de personnalités politiques ou institutionnelles interviewées 216
Tableau 8. Listes des administrateurs scolaires interviewés 217
Tableau 9. Parents d'élèves interviewés 218
Tableau 10. Récapitulatif des écoles où enquêtées 224
Tableau 11. Ecoles à curriculum bilingue et écoles classiques dans l'Académie de Douentza 235
Tableau 12. Répartition des enseignants selon le niveau de formation AE de Douentza 243
Tableau 13. Aperçu du programme de LC 1e année-niveau BAC 249
Tableau 14. Découpage du référentiel niveau 1 253
Tableau 15. Compétences visées en LN et en Français au niveau II 254
Tableau 16. Un aperçu du référentiel niveau 2 langue nationale et français 255
Tableau 17. Compétences visées en classe à curriculum 256
Tableau 18. Points communs entre dialectes 260
Tableau 19. Répartition du volume horaire hebdomadaire par matière 299
Tableau 20. Entête grille LASCOLAF complétée 302
Tableau 21. Grille LASCOLAF complétée séance de français 306

Table des Matières

Introduction générale 1

Première partie : Repères théoriques et méthodologiques 7

Chapitre I : Politique éducative du Mali 8

1. Le système éducatif malien de 1884 à nos jours **8**

1.1. L'école coloniale **8**

1.2. L'école postcoloniale **10**

1.2.1. La réforme de 1962 11

1.2.2. Organisation 13

1.2.3. Le système éducatif malien depuis la réforme de 1962 15

Chapitre II : Politique linguistique éducative du Mali 25

1. Configuration ethno-sociolinguistique du Mali **26**

1.2. Principaux groupes ethniques du Mali **28**

1.3. Configuration sociolinguistique du Mali 29

1.3.1. Le contact des langues 31

1.3.2. Classification des langues du Mali 36

1.3.3. Dynamique et statut des langues : 37

2. Essai de définition de la notion de politique linguistique 46

2.2. Planification, aménagement et normalisation linguistiques **47**

2.2.1. La planification linguistique 47

2.2.2. L'aménagement linguistique 47

2.2.3. La normalisation linguistique 48

2.3. Types de traitement politique du plurilinguisme **48**

2.3.1. Le principe de personnalité ou d'individualité 48

2.3.2. Le principe de territorialité 48

2.3.3. Principe de personnalité collective 48

2.4. Idéologies et choix de politiques linguistiques étatiques **48**

2.4.1. Le pôle libéral 49

2.4.2. Le pôle interventionniste 50

2.5. Politique linguistique du Mali et place des langues nationales dans l'enseignement formel **50**

2.5.1. Politique linguistique du Mali : hésitation entre interventionnisme et libéralisme 51

Chapitre III : Modèles d'enseignement bi-plurilingue 62

1. Quelques considérations théoriques 62
1.1. Essai de définitions des notions de bilinguisme et de plurilinguisme 62
1.1.1. Période critique pour apprendre une langue ? 63
1.1.2. L'interlangue 64
2. Modèles d'enseignement bi-plurilingue 65
2.1. Le modèle de submersion ou d'assimilation linguistique 65
2.2. Le modèle de ségrégation ou le maintien dans la langue minorée 67
2.3. Le modèle d'abri linguistique ou la consolidation de la L1 de l'enfant avec une ouverture sur la seconde langue dominante 67
2.4. Le modèle d'immersion ou le bilinguisme à visée utilitariste 67
2.5. Le modèle de transition ou le développement des compétences dans la langue seconde 68
2.6. Le modèle de maintien ou le bilinguisme complet 70
Chapitre IV : Etat des lieux de l'enseignement des langues 71
1. De la formation initiale et continue des enseignants de l'éducation nationale 71
1.1. L'Ecole Normale Supérieure (ENSup) 71
1.2. L'Ecole Normale d'Enseignement Technique et Professionnel (ENETP) 72
1.3. Les IFM et les EFEP 72
1.4. La formation SARPE pour la reconversion des diplômés sans emploi 72
1.5. Les Académies et les Centres d'Animation Pédagogique 73
2. L'école malienne d'hier à aujourd'hui 73
2.1. L'école dite classique 73
2.1.1. Faiblesses de cette école 75
2.2. Les classes de type Pédagogie Convergente 75
2.2.1. Essai de définition de la pédagogie convergente 76
2.2.2. Principes et objectifs de la pédagogie convergente 77
2.2.3. Limites de la pédagogie convergente : 78
2.3. Le Curriculum bilingue ou l'approche curriculaire par compétences 80
2.3.1. Définition 80
2.3.2. Principes et objectifs 80
2.3.3. Limites du curriculum bilingue 81
2.4. D'autres possibilités 82
2.4.1. Les écoles ELAN 82

2.4.2. Projet SIRA 83

2.4.3. Les classes passerelles ou Stratégie de Scolarisation Accélérée Passerelle (SSAP) 84

2.4.4. Les ONG et les dispositifs d'alphabétisation et d'illettrisme en langues nationales 86

Chapitre V : Méthodologie de la recherche et « assemblage des observables » 87

1. Pourquoi une recherche en sociodidactique ? **87**

2.5. En quoi consiste l'approche sociodidactique ? 89

3. La phase exploratoire de l'étude ou le pré-terrain 91

4. Le terrain ou le contexte de la recherche 93

4.1. De la nécessité de circonscrire le terrain et du choix des interlocuteurs **94**

4.1.1. Autorisation du Ministère de l'Education Nationale via l'Académie de Douentza 95

4.1.2.Enquêter dans sa communauté d'origine : une approche émique (et étique) de la recherche ... 96

4.2. Déroulement de l'enquête de terrain **101**

4.2.1. La démarche ethnographique comme moyen de collecte des données primaires 102

4.2.2. Avantages et inconvénients : 103

4.2.3. Outils de collecte de données 104

4.2.3.2. L'enquête par entretien 113

4.3.Critères de validation scientifique d'une recherche qualitative en sciences humaines et sociales ... **123**

4.4. Méthodes d'analyse des données **124**

4.4.1. L'analyse qualitative 125

4.4.2. L'analyse des interactions 126

Conclusion partielle 126

Deuxième partie : Contexte sociolinguistique du Pays dogon 128

Chapitre VI : Présentation du Pays dogon 129

1. La géographie physique **129**

2. Histoire du peuplement du Pays dogon **132**

2.1. Ils y étaient avant les Dogon… 133

2.2. « L'invasion » dogon 138

Chapitre VII : Multilinguisme régional en Pays dogon 150

1 Le multilinguisme régional en Pays dogon 150

1.1. Multilinguisme *versus* plurilinguisme 150

1.2. Les langues du Pays dogon et leur classification 151

1.2.1. Dynamique sociolinguistique du Pays dogon ... 152

Chapitre VIII : La dialectisation de l'aire dogon ... 162

2.4. Langue et/ou dialecte : entre complémentarité et concurrence ? ... **164**

2.5. Qu'entend-on par dialectalisation ? ... **168**

3. Tentatives de classification du dɔgɔsɔ ... 168

3.3. Le dɔgɔsɔ comme langue de la branche gur-voltaïque ... **169**

3.4. Le dɔgɔsɔ comme langue de la branche Mandé ... **170**

3.5. Le dɔgɔsɔ comme groupe autonome ou isolat ... **171**

3.6. Les partisans du « ni-ni » : l'absence de choix est un choix ... **174**

4. Pourquoi il est difficile de classer le dɔgɔsɔ… ... 174

4.3.2. Le facteur scientifique : sans documentation pas de classification ... 175

4.3.3. Les considérations culturelles ... 177

5. Etude sociolinguistique des parlers dogon ... 177

5.3. Du nombre de dialectes et de leur répartition géographique ... **177**

5.4. Quelles méthodes utilisées pour les reconstructions-reconstitutions ? ... **181**

5.4.2. Le dɔgɔsɔ comme proto-langue ... 182

5.5. Du nombre de locuteurs ... **183**

5.6. Les aires dialectales et leur vitalité ... **186**

5.6.2.6. Le baŋgeri-me ... 203

6. Le sigi-sɔ ... 204

Conclusion partielle ... **205**

Troisième partie : Analyse des données qualitatives ... 206

Chapitre IX : Présentation des écoles et données de terrain ... 207

1. Conditions générales de collecte des données ethnographiques ... **207**

2. Typologie des données ... **212**

2.1. Les données invoquées ... **212**

2.2. Les données suscitées ou d'interaction ... **213**

2.2.1. **Du choix des interlocuteurs au nombre d'entretiens** ... 213

2.2.2. Les données d'observation de classe ... 221

3. Présentation et critères de choix des écoles enquêtées ... **223**

3.1. Le groupe scolaire Siaka Dama de Koro II ... 224

3.1.1. Ecole fondamentale publique de Birga-Peulh 227
3.1.2. Petite anecdote concernant ce petit village d'environ 800 personnes. 227
3.2. Ecole Fondamentale Alpha Aly Seck de Bandiagara : 227
3.3. Ecole fondamentale publique de Doucombo : 228
3.4. Ecoles fondamentales A et B du groupe scolaire Modibo Bamani de Douentza 230
3.5. Ecoles fondamentales de Endé et de Endé-Ouo 233
Chapitre X : Résultats des données d'enquête par entretien 234
1. Les dispositifs bi-plurilingues existants 234
2. Profil académique des intervenants dans les classes à curriculum bilingue 236
3. Le curriculum bilingue malien : contenu linguistique 250
3.1. Qu'est-ce qu'un curriculum ? 250
3.1.1. Les principales étapes de l'élaboration d'un curriculum 251
3.1.2. Composantes du curriculum malien 252
3.1.3. Le contenu linguistique du curriculum malien 252
5. La question du/des dɔgɔsɔ de l'enseignement 258
5.1. La standardisation du dɔgɔsɔ : une exploration dialectale 262
5.2. Les accents et les tons dans les dialectes dogon 264
5.3. Les véhiculaires intra-ethniques et interethniques 264
5.4. Quelle(s) langue(s) ou quel(s) standard(s) pour l'enseignement bi-plurilingue ? 266
6. Les ressources didactiques disponibles 269
7. Perception de l'enseignement bi-plurilingue 274
7.1. L'enseignement bi-plurilingue vu par les apprenants 275
7.2. Les parents d'élèves entre conservatisme et réticence 277
7.3. Les enseignants, l'administration scolaire et les experts : le grand dilemme cornélien 282
6.4. Discours sur les langues du curriculum 283
7. Vers un enseignement bi-plurilingue en Pays dogon ? 287
8. Langue, territoire et religion : entre conflit diglossique, idéologique et enjeux de la nomination ……288
Chapitre XI : Résultats des données d'observation de classe 292
1. Analyse des résultats 292
1.1. Le modèle d'enseignement bi-plurilingue 292
1.1.1.Le modèle bilingue de transition 293
1.1.2. Modèle de submersion ou d'assimilation linguistique 294

1.2. Méthodes d'enseignement/apprentissage 294

1.3. Apprentissage de la langue de scolarisation 296

1.4. Modèles didactiques..... 298

1.5. Gestion de l'utilisation des langues dans la classe 298

1.6. Supports d'enseignement utilisés en classe ou lors de la préparation des cours 299

1.7. Niveau linguistique du maître dans la langue de scolarisation 300

Conclusion partielle 311

Conclusion générale 312

Bibliographie……321

Index generalis (auteurs et des notions-clés) ……352

Table des illustrations……..358