

OPTIMISATION DES TRANSFERTS D'APPRENTISSAGE DU FULFULDE VERS LE FRANÇAIS A L'ECOLE BILINGUE DE DIONDIORI AU MALI

Ibrahima DIAWARA

Ecole Normale Supérieure de Bamako (Mali)

i.d178@mesrs.ml

Résumé

De l'école de première génération à l'école à curriculum, en passant par l'école à pédagogie convergente, les modèles d'enseignement bilingue mis en application peinent toujours à atteindre les résultats d'un bilinguisme fonctionnel prescrit par le système éducatif malien. C'est de ce point de vue que cette étude s'intéresse aux pratiques pédagogiques auxquelles les maîtres des classes bilingues font recours pour opérer le transfert des compétences de L1 vers L2. Notre objectif est donc d'observer comment ces pratiques pédagogiques peuvent-elles favoriser le transfert des acquisitions entre les deux langues. Ainsi, nous avons procédé à des enquêtes qui ont consisté d'une part à recueillir des informations concernant les représentations des maîtres sur l'enseignement bilingue, et d'autre part sur des observations de classe. Pour les besoins de l'enquête, nous avons élaboré un questionnaire, une grille d'observation associée à du matériel numérique diversifié. Au terme de l'analyse des différentes données recueillies, nous avons fait le constat que les maîtres ont des avis partagés sur le bienfondé du système d'enseignement bilingue et que la traduction constitue la principale méthode utilisée pour effectuer le transfert des connaissances de L1 vers L2. Au vue de ce constat, nous avons proposé une approche didactique censée pouvoir optimiser le transfert entre les deux langues, qui fait recours à une démarche contrastive permettant une analyse inter-systémique de L1 et L2.

Mots clés : français, fulfulde, maîtres, traduction, transfert

Abstract

From the first-generation school to the school with a curriculum, passing through the school with convergent pedagogy, the bilingual education models implemented are still struggling to achieve the results of functional bilingualism prescribed by the Malian education system. It is from this point of view that this study focuses on the pedagogical practices to which the teachers of bilingual classes resort to operate the transfer of skills from L1 to L2. Our objective is therefore to observe how these pedagogical practices can promote the transfer of acquisitions between the two languages. Thus, we carried out surveys which consisted on the one hand of collecting information concerning the representations of teachers on bilingual education, and on the other hand of class observations. For the purposes of the survey, we developed a questionnaire, an observation grid associated with diversified digital material. At the end of the analysis of the various data collected, we observed that teachers have mixed opinions on the merits of the bilingual education system and that translation is the main method used to transfer knowledge from L1 to L2. In view of this observation, we have proposed a didactic approach supposed to be able to optimize the transfer between the two languages, which uses a contrastive approach allowing an inter-systemic analysis of L1 and L2.

Key words: French, Fulfulde, masters, translation, transfer

Introduction

Après son accession à l'indépendance, le Mali a procédé à la réforme de son système éducatif. Le premier état des lieux de cette réforme a laissé apparaître des difficultés liées principalement au maintien du français (L2) comme langue d'enseignement au détriment des langues nationales (L1). Les recommandations faites ont pu favoriser l'instrumentation de la première génération des langues nationales, à savoir le bamanankan, le fulfulde, le songhay et le tamasheq. Ce qui a conduit à l'ouverture des écoles d'enseignement bilingue après une phase d'alphabétisation en langues nationales qui a donné des résultats satisfaisants. Le modèle pédagogique mise en application emprunte ses démarches pédagogiques à la méthodologie Structuro-globale et audio-visuelle (SGAV) et à l'approche communicative (Trefault, 1999, 14). Ce modèle peine toujours à atteindre les résultats d'un bilinguisme fonctionnel prescrit par le système éducatif malien. C'est de ce point de vue que cette étude s'intéresse aux pratiques pédagogiques auxquelles les maîtres des classes bilingues font recours pour opérer le transfert des compétences de L1 vers L2. L'objectif de cet article vise à observer comment ces pratiques pédagogiques peuvent favoriser le transfert des acquisitions entre les deux langues. De ce fait, nous avons procédé à des enquêtes qui ont consisté d'une part à recueillir des informations concernant les représentations des maîtres sur l'enseignement bilingue, et d'autre part sur des observations de classe. Pour les besoins de l'enquête, nous avons élaboré un questionnaire, une grille d'observation associée à du matériel numérique diversifié. Au terme de l'analyse des différentes données recueillies, le constat est que les maîtres ont des avis partagés sur le bienfondé du système d'enseignement bilingue et que la traduction constitue la principale méthode utilisée pour effectuer le transfert des connaissances de L1 vers L2. Au vue de ce constat, nous avons proposé une approche didactique censée pouvoir optimiser le transfert entre les deux langues, qui fait recours à une démarche contrastive permettant une analyse inter-systémique de L1 et L2.

1. Cadrage théorique

Cette étude s'inscrit dans le cadre des mécanismes cognitifs auxquels l'utilisation de L1 et L2 fait appel chez une personne bilingue. Le développement cognitif chez les individus bilingues fait l'objet de plusieurs théories majeures. Nous nous appuyons sur celle de

l'interdépendance développementale qui a été initiée par Toukomaa et Skutnabb-Kangas (1977), puis développée par Cummins (1980, 233) qui a tenté de rendre compte de l'apparente contradiction des résultats scolaires des enfants bilingues issus de communautés tantôt minoritaires, tantôt majoritaires, les premiers ayant généralement moins de bons résultats contrairement aux seconds qui ont de meilleurs résultats que les monolingues. Elle établit que les langues utilisées par un bilingue fonctionnent grâce au même système cognitif central bien qu'en apparence elles font appel à des mécanismes séparés. C'est ainsi que Baker (1996, 147) affirme que « lorsqu'une personne possède deux langues ou plus, il y a une unique source de pensée intégrée ». Selon cette théorie, les compétences en L2 sont déterminées en partie par les compétences déjà atteintes en L1 au moment de l'exposition à L2, et l'aboutissement à une compétence suffisamment élevée en L1 conduit nécessairement à un haut degré de compétence en L2 sans effets négatifs sur L1. Ce qui fera dire à Cummins, (1986, cité dans Baker, 1993) : « Le haut niveau de compétence langagière atteint en L1 permet qu'un niveau équivalent soit atteint en L2, et dans la mesure où l'instruction à travers une langue minoritaire est efficace dans le développement d'une compétence académique dans la langue minoritaire, le transfert de cette compétence dans la langue majoritaire se fera suite à une exposition et une motivation adéquate pour apprendre cette langue. » Cette théorie a reçu de nombreuses confirmations empiriques dans d'autres langues (Nocus et al, 2007, 472). Elle montre qu'il est avantageux de dispenser l'enseignement en langue première de l'apprenant, que celle-ci exerce une influence déterminante sur son développement cognitif et émotionnel et que l'on ne peut véritablement apprendre d'autres langues que si l'on connaît bien sa L1 (Cummins, 2001 ; Daff, 2012 ; Halaoui, 2009 ; Napon, 2003 ; Poth, 1997). En d'autres termes, elle montre que l'élève apprendra mieux un type de structure ou d'emploi en langue seconde qu'il en aura préalablement compris les principes en langue maternelle et que les instruments heuristiques mis en œuvre pour découvrir ces principes dans la langue maternelle sont utilisables avec profit dans l'apprentissage des langues secondes (Roulet, 1980). Cette théorie du bilinguisme doit donc intégrer les représentations des enseignants, celles-ci influençant les procédures et les stratégies qu'ils mettent en œuvre pour faire apprendre les langues et les utiliser (Castellotti et al, 2002). Connaître les représentations des enseignants devient alors une question à la fois de sociolinguistique et de didactique.

2. Méthodologie

Les données soumises à l'étude comprennent les résultats de l'enquête menée auprès des maîtres et des enregistrements de séquences en fulfulde (L1) et en français (L2) obtenus suite à l'observation de classe. Pour constituer le corpus, nous avons élaboré un questionnaire sur la compréhension du système d'enseignement bilingue au Mali, et une grille d'observation inspirée des modèles COLT « *Communicative Orientation of Language Teaching observation scheme* » (Julien, 2009, 32) et LASCOLAF « Étude sur les langues de scolarisation dans l'enseignement fondamental en Afrique subsaharienne francophone » (Blanchet et Chardenet, 2015, 140), associée à du matériel numérique varié composé d'un appareil photo et d'un dictaphone. Le questionnaire comprend onze (11) questions réparties entre deux (2) rubriques, l'une ayant trait aux caractéristiques des enseignants et l'autre portant sur leurs représentations concernant le fonctionnement du curriculum bilingue au Mali. Quant à la grille d'observation, elle comprend également deux (2) parties : la première partie se concentre sur les activités réalisées et la seconde sur les caractéristiques communicatives des échanges verbaux entre enseignants et apprenants au cours des activités. Pour valider la version prototypique de la grille, nous l'avons soumise à l'appréciation de certains collègues enseignants pour s'assurer de sa fiabilité. Les remarques et les suggestions ont motivé la réadaptation de certaines des catégories retenues. Quatre (4) maîtres, en raison d'une séquence par maître et par classe, et cent quatorze (114) élèves ont participé à l'observation. Les classes concernées sont les 2^{ème}, 3^{ème}, 5^{ème} et 6^{ème} années. Les tours de parole entre maîtres et élèves sont codés selon le principe que chaque énoncé commence par une lettre qui représente l'initiale du nom de l'énonciateur. Ainsi, nous avons retenu « M » pour désigner le maître et « E » (EE au pluriel) pour l'élève. Pour le codage des énonciations, nous avons fait recours à « + » pour représenter les pauses courtes, « ++ » pour les pauses moyennes, « +++ » pour les pauses longues, « xxx » pour les mots ou les énoncés inaudibles et « +... » pour les interruptions ou les suspensions d'énoncés. Pour l'analyse des données recueillies, nous avons fait appel à l'approche descriptive pour interpréter les réponses aux questions ainsi que les pratiques de chacun des maîtres observés. L'interprétation a fait recours à l'herméneutique. Les limites de cette étude s'expliquent par son confinement à une seule langue nationale sur treize (13) retenues comme langues d'enseignement.

Toutefois, les difficultés ressorties traduisent la réalité générale concernant les obstacles liés au transfert des compétences de L1 vers L2. L'étude pourrait donc avoir des implications sur les aspects de politiques éducatives en matière de l'élaboration et la mise en œuvre d'une didactique adéquate du bi-plurilinguisme.

3. Résultats

Nous présentons les résultats issus de nos analyses en deux (2) phases : l'une consacrée aux réponses données au questionnaire et l'autre à l'observation des classes.

3.1. Résultat du questionnaire

Quarante-un (41) enseignants ont répondu au questionnaire. Les informations relatives aux questions, au nombre de douze (12), sont traitées et illustrées question par question. Toutefois, dans cet article, c'est la synthèse des informations recueillies que nous présentons à travers les points suivants :

3.1.1. Caractéristiques des enseignants évoluant dans les classes bilingues fulfulde-français

Ceux-ci se distinguent essentiellement par leur niveau de formation académique. En effet, le corps enseignant est constitué à majorité du personnel féminin. Sur les quarante-un (41) enseignants ayant participé à l'enquête, onze (11) sont issus des Instituts de formation des maîtres (IFM), les trente (30) autres sont issus d'un autre mécanisme de recrutement appelé la SARPE¹. Depuis l'instauration de la décentralisation, l'Etat s'est retiré peu à peu de la gestion de l'école au profit des collectivités. Ce qui explique que les quarante-un (41) enseignants sont tous gérés par des collectivités. Enfin, de par leurs noms de famille, les enseignants appartiennent tous à l'ethnie peule dont la langue, le fulfulde, est la cible de l'enseignement-apprentissage dans cette étude.

3.1.2. Les points de faiblesse des enseignants bilingues

¹ La SARPE (Stratégie Alternative de Recrutement du Personnel enseignant) est un mécanisme de recrutement des enseignants qui a été instauré par « la politique d'un village une école » initiée à la faveur de l'avènement de la démocratie. Cette politique a abouti à l'élaboration du Programme décennal de développement de l'éducation (PRODEC).

La qualité de la formation initiale et/ou continue que les enseignants acquièrent justifie, pour la plupart, leur faiblesse pédagogique. Outre ce déficit de formation, ils sont confrontés à un problème de maîtrise de la langue nationale et à un manque de matériels didactiques appropriés. A ce niveau, il est important de souligner que, dans le recrutement des enseignants, l'on ne tient pas compte de leur statut linguistique ; ils sont souvent affectés dans des zones linguistiques où ils ne maîtrisent la langue du milieu.

3.1.3. Les matières difficiles à enseigner pour les maîtres

Comme conséquence de la non maîtrise de la langue nationale, langue d'enseignement, la principale difficulté des enseignants est donc son utilisation en classe. Il s'ajoute à cela des difficultés relatives à l'enseignement du français pour ceux qui sont issus de la SARP. Le constat général s'explique par le fait que la didactique de la langue nationale n'est pas toujours intégrée dans les programmes de formation initiale des maîtres.

3.1.4. Le contexte linguistique du milieu familial des apprenants

Les apprenants viennent essentiellement des familles fulaphones. Toutefois, l'environnement linguistique des écoles apparaît comme une zone multilingue dans laquelle le bamanankan et le fulfulde dominent. Ce constat traduit la réalité linguistique même du Mali où le bamanankan est la langue la plus parlée par rapport aux autres langues nationales. Cette cohabitation linguistique traduit le caractère multilingue de certaines familles d'apprenants. Ces caractéristiques sont celles de la région de Mopti où cette étude a été réalisée. En dehors du fait que c'est une zone fulaphone par excellence, toutes les langues du pays y sont parlées.

3.1.5. Les matières difficiles à apprendre pour les apprenants

Les apprenants éprouvent essentiellement des difficultés dans l'apprentissage du français et de la langue nationale. Dans le cas du français, les difficultés se justifient par le temps accordé à l'apprentissage et par la méthode d'enseignement à laquelle les maîtres font recours. En fait, les apprenants n'utilisent le français qu'à l'école. En effet, en dehors de l'école, les apprenants n'ont pas toujours l'occasion de parler le français. A la maison et dans la rue, c'est l'usage presque exclusif de la langue nationale. En général, la seule occasion qui s'offre à eux d'être en

contact avec le français au-delà de l'école, c'est par la voie des médias, à savoir la radio et la TV. Aussi, en classe, les cours de français sont-ils transformés souvent en cours de langue nationale, car l'enseignant traduit systématiquement en langue nationale les discours qu'il tient en français. Ce qui réduit aussi considérablement le temps d'apprentissage du français et impacte négativement la qualité des apprentissages. Dans le cas de la langue nationale, les difficultés s'expliquent par la nature des apprenants qui ne sont pas forcément tous des locuteurs de la langue nationale enseignée.

3.2. Résultat de l'observation de classes

Ce sont cinq (5) enseignants et cent quatorze (114) apprenants qui ont participé à l'observation de classes. Les informations relatives aux pratiques de classes sont synthétisées et présentées sous forme de tableaux et de graphiques. Eu égard à la thématique traitée qui est relative à l'enseignement bilingue, nous consacrons, dans cet article, notre analyse aux pratiques de mise en relation de L1 et L2.

Tableau 1 : *Détail sur les enregistrements de séquences observées*

Lieu	Nombre d'heures d'enregistrement	Discipline	Niveau enseigné	Date	Sexe	Nombre d'années d'expérience	Type d'enregistrement	Diplôme
Diondiori	00 : 23 : 26	Français /vocabulaire à l'oral	2 ^e année	17/ 11/ 16	F	10	vidéo	IFM
Diondiori	00 : 15 : 34	Français /ECM	3 ^e année	16/ 11/ 16	F	18	vidéo	IFM
Diondiori	00 : 17 : 07	Français /vocabulaire à l'écrit	5 ^e année	06/ 03/ 16	F	9	vidéo	IFM
Diondiori	00 : 37 : 07	Français /Grammaire	6 ^e année	12/ 03/ 18	M	8	audio	IFM
Sévaré	00 : 34 : 57	Fulfulde /Grammaire	2 ^e année	19/ 03/ 18	F	7	audio	SARPE

Total	02 : 13 : 18
-------	-----------------

Source : tableau reconstitué à partir de thèse (Diawara, 2019)

L'ensemble des enregistrements, composés de 3 vidéos et de 2 audio, dure plus de deux (2) heures. Nous avons une leçon en fulfulde portant sur la grammaire et quatre (4) leçons en français, comprenant deux (2) leçons de vocabulaire à l'oral et à l'écrit, une leçon de grammaire et une leçon d'Education civique et morale. Les enseignants se regroupent en quatre (4) femmes et un homme ; quatre parmi eux sont issus des I.F.M. et un de la SARPE. Tous n'ont pas le même nombre d'année d'expérience : le plus expérimenté parmi eux a dix-huit (18) ans d'exercice dans le métier de l'enseignement et le moins expérimenté y a sept (7) ans.

Tableau 2 : *Détail sur l'effectif des apprenants des classes visitées et les langues concernées*

Classes	Effectif Total	Effectif des garçons	Effectif des filles	Sexe Enseignant
2 ^{ème} année D ²	25	16	9	F
2 ^{ème} année B ³	18	14	4	F
3 ^{ème} année	25	13	12	F
5 ^{ème} année	26	11	15	F
6 ^{ème} année	20	8	12	M
Total	114	62	52	

Source : extrait de thèse (Diawara, 2019)

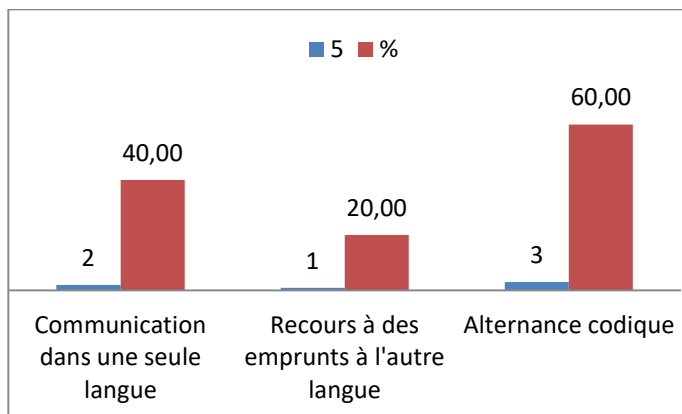
Les apprenants se répartissent entre soixante-deux (62) garçons et cinquante-cinq (52) filles. La tranche d'âge de ces apprenants est comprise entre six (6) et quatorze (14) ans. Les langues utilisées sont le fulfulde (L1) qui est la langue première pour la majorité des apprenants, le bamanankan (L1) et le songhay (L1) pour les apprenants déplacés suite à l'insécurité, puis le français (L2) qui est la langue seconde pour tous.

² La lettre « D » renvoie à l'initiale du nom de Diondiori

³ La lettre « B » renvoie à l'initiale du nom de Boucari Ouologuème

L'effectif de ces apprenants se compose en partie des déplacés. Ceci est la conséquence de la crise survenue au Nord du pays en 2012. Ces apprenants déplacés sont à majorité des enfants de fonctionnaires qui sont essentiellement des banbarophones alors que les classes dans lesquelles ils apprennent sont des classes fulfulde-français.

Graphique 1 : *Articulation de la langue nationale et du français*



Source : extrait de thèse (Diawara, 2019)

Au regard du graphique, les enseignants se classent en deux (2) catégories selon les pratiques pédagogiques mises en œuvre : il y a ceux qui optent pour la méthode directe et qui enseignent dans la langue cible sans détour par la langue nationale, et ceux qui utilisent l'alternance codique impliquant essentiellement le recours à des traductions de L2 en L1. Dans cette dernière catégorie, un enseignant établit le lien entre les deux (2) langues par le biais de la comparaison morpho-lexicale. Ainsi, la tendance majoritaire est celle qui exprime son adhésion à l'utilisation de la L1 en cours de L2, dans un but essentiellement explicatif. Les enquêtes ont renseigné que les enseignants qui composent cette tendance admettent que le recours à la langue nationale permet de mieux expliquer aux apprenants les notions ou concepts qu'ils enseignent en français. Selon ces enseignants, le recours à la langue de l'apprenant pour expliquer les concepts enseignés permet de mieux les appréhender. La L1 est donc utilisée en appui à l'apprentissage du français.

4. Discussion

Au regard des finalités actuelles du système éducatif motivées par la généralisation de l'enseignement bilingue, l'école malienne a besoin d'un nouveau type d'enseignant. Les nouveaux profils des maîtres nécessitent une nouvelle approche de la formation des formateurs. Car, les maîtres sont chargés d'enseigner non seulement les savoirs de base, mais également d'utiliser et d'enseigner la ou les langues maternelles. Les maîtres doivent alors maîtriser également la langue nationale comme moyen d'expression et de communication et comme objet d'enseignement. La formation des maîtres dans les I.F.M. devrait donc intégrer l'enseignement des langues nationales afin de permettre aux futurs maîtres de maîtriser les compétences professionnelles nécessaires à l'exercice de leur métier. Ainsi, proposons-nous des axes de formation pour améliorer l'apprentissage dans les I.F.M. La formation initiale des maîtres devrait impliquer donc une description simplifiée de la grammaire de la langue nationale, car les matériels existants pour l'enseignement-apprentissage de cette langue ne comprennent aucune grammaire pédagogique (Skattum, 2010, 464). Cette description grammaticale devrait aider le futur enseignant bilingue, d'une part, à fixer les règles générales de fonctionnement de la langue nationale par rapport au français, et d'autre part à systématiser ces règles (Daff, 2011, 43). La systématisation des règles requiert la prise en compte des interférences linguistiques aux plans phonétique, morphologique, syntaxique et lexical. Ces aspects devraient être intégrés dans le programme de formation des IFM. Pour une plus grande efficacité pédagogique, le futur maître bilingue devrait apprendre à repérer d'abord, à partir d'un corpus oral ou écrit, des phénomènes grammaticaux à étudier. Il doit ensuite acquérir des stratégies pouvant lui permettre d'utiliser ces faits de langue. De ce fait, la formation devrait permettre de mettre en place des dispositifs pouvant l'aider à mettre en relation L1 et L2 à partir de leur analyse inter-systémique. La démarche consisterait donc à l'amener à rechercher, dans l'analyse des deux (2) langues en présence, les règles de convergence inter-systémique mais aussi de divergence autour desquelles il bâtira une didactique convergente capitalisant chez l'apprenant les éléments de compétences acquis en L1 (idem). Il apprendra à expliciter à l'apprenant le fonctionnement des catégories dans sa langue maternelle afin de partir de cette connaissance pour apprendre les mêmes notions dans la nouvelle langue.

Conclusion

Dans cette étude, nous avons commencé par présenter les conditions académiques et sociales qui ont justifié la mise en place d'un enseignement bilingue. Le point de départ a été la réforme de 1960, qui a permis l'alphabétisation en langue nationale. Les résultats encourageants de cette alphabétisation dite fonctionnelle ont motivé l'ouverture des premières écoles bilingues. Nous avons ensuite recueilli l'avis des maîtres sur le fonctionnement du curriculum bilingue en vigueur. Par la suite, nous avons analysé des pratiques pédagogiques dont la démarche repose sur la traduction et à l'alternance codique. Nous avons pu expliquer l'utilisation de cette méthode d'enseignement par les caractéristiques du niveau de formation académique des maîtres et par un manque de formation en didactique bilingue. A la suite des analyses, nous avons proposé un modèle de démarche censé pouvoir optimiser le transfert des compétences de la langue nationale vers le français. Ce modèle didactique, favorable au transfert, devrait reposer sur une démarche contrastive qui permettrait une analyse intra et inter-systémique de L1 et L2.

Références bibliographiques

Baker Colin (1996), *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Clevedon, Multilingual Matters.

Blanchet Philippe et Chardenet Patrick (2015), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Éditions des archives contemporaines, AUF, Paris.

Candelier Michel et De Pietro Jean-François (2011), « Les approches plurielles : cadre conceptuel et méthodologie d'élaboration du Cadre de référence pour les approches plurielles. » in Blanchet, Ph. et Chardenet, P. (dir.) : *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures – approches contextualisées*. Paris, Archives contemporaines / Agence universitaire de la francophonie, p. 259-273.

Cummins Jim (2001), « La langue maternelle des enfants bilingues : qu'est-ce qui est important dans leurs études ? » In *SPROGFORUM*, n° 19, p. 15-20

Cummins Jim (1980), « The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. » In : California State Department of Education, *Schooling and Language Minority Students : A Theoretical Framework*. Los Angeles : Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University (3-49)

Daff Moussa (2011), « Esquisse pour une démarche méthodologique de didactique convergente dans l'enseignement bilingue en francophonie africaine : cas du partenariat didactique français/wolof au Sénégal. » in *GlotoPol* N° 18, Hommage à Caitucoli.

Daff Moussa (2012), « Perspectives africaines sur les démarches comparatives en contexte d'éducation linguistique plurilingue : une réponse à un enjeu africain francophone. » in *L'enseignement des langues nationales vernaculaires, défis linguistiques, méthodologiques et socio-économiques*. Paris : L'Harmattan.

Diawara Ibrahima (2019), *Optimisation des transferts de L1 à L2 dans les pratiques pédagogiques : cas du fulfulde et du français à l'école primaire au Mali*, « Thèse de doctorat unique » à l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

Halaoui Nazam (2009), *L'éducation bilingue en Afrique subsaharienne (Enseignement dans deux langues)*, Burkina Faso, Congo-Kinshasa, Guinée, Mali, Niger et Sénégal, O.I.F., Paris, 413 p.

Julien Didier Éric (2009), *Observation des pratiques de classe des enseignants de langue seconde au secondaire dans le contexte de formation par compétences*. Mémoire de master en didactique des langues, Université du Québec à Montréal, 125 p.

Napon Abou (2003), « La problématique de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement primaire au Burkina Faso. » in *Revue Sud Langues* n°2 de juin 2003, pp. 154-156. Disponible sur : <http://www.sudlangues.sn/sudlangues@refer.sn> (consulté le 7 février 2016).

Nocus Isabelle, Florin Agnès, Guimard Philippe et Vernaudon Jacques (2007), « Effets d'un enseignement en langue kanak sur les compétences oral/écrit en français au cycle 2 en nouvelle Calédonie », Groupe d'études de psychologie « *Bulletin de psychologie* » Numéro 491, pp. 471 à 488. <https://www.cairn.info/revue-bulletin-de-psychologie-2007-5-page-471.htm>

Poth Joseph (1997), *L'enseignement d'une langue maternelle et d'une langue non maternelle : la mise en application d'une pédagogie convergente (version Afrique)*. Centre International de Phonétique Appliquée - Mons. Guide pratique Linguapax n°4. Disponible en ligne : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116073> (consulté le 06/08/2017)

Skattum Ingse (2010), « L'introduction des langues nationales dans le système éducatif au Mali : objectifs et conséquences. » *Journal of Language*

Contact- THEMA 3, pp. 247- 270. Disponible sur : [www. jlc-journal.org](http://www.jlc-journal.org) (consulté le 30 janvier 2017).

Trefault Thiery (1999), *L'école malienne à l'heure du bilinguisme. Deux écoles rurales de la région de Ségou*. Paris : Didier Érudition.384 p.