Introduction des langues maliennes à l'école

Quand le « marché aux langues » s'invite à l'école dans les représentations sociolinguistiques des acteurs éducatifs

Amadou Salifou GUINDO(1), Laurent COULIBALY(2)

(1) Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako et DIPRALANG EA 739,
(2) PREFICS, Université Rennes 2

Résumé : La mondialisation, tendance à l'uniformisation politique, économique et culturelle, a un impact considérable sur la configuration du marché linguistique (Bourdieu, 1982 et Calvet, 2002). Alors qu'« un club de grandes langues » -celui des grandes puissances économiques et géopolitiques- cumule toutes les fonctions prestigieuses, une « foule de petites langues » - localisées essentiellement dans les pays du Tiers-Monde, est réduite à des fonctions grégaires (Calvet, 2002 et 2017). Dans cette (re)configuration des contextes sociolinguistiques dans un monde saisi par la mondialisation, le choix des langues enseignées et/ou d'enseignement devient à la fois déterminant et difficile. L'école, où circulent prioritairement les représentations sociolinguistiques (Moore, 2001), cristallise les enjeux où parents d'élèves et autres acteurs tentent chacun, par sa perception et son expérience, de jouer son rôle de gardien de patrimoine et/ou de guide vers des choix plus rationnels. Essentiellement qualitative, cette étude, qui s'appuie sur des données issues de deux terrains maliens investigués dans le cadre de recherches doctorales, s'attache à analyser les représentations sociolinguistiques des acteurs éducatifs (enseignants, administrateurs scolaires, parents d'élèves…), dans un contexte national de généralisation de l'éducation bi-plurilingue au Mali où les langues nationales doivent servir de tremplins pour l'appropriation du français, langue officielle et donc statutairement dominante.

Mots-clés : marché linguistique, mondialisation, représentations sociolangagières, enseignement bi-plurilingue, langues maliennes

1 Introduction

La mondialisation pourrait se définir comme un processus croissant d'uniformisation du monde. Elle peut se manifester sous divers plans – politique, économique et culturel.

La mondialisation qui vise « l'unification du marché » (Bourdieu, 1982), n'est pas sans conséquences sur les habitants du village planétaire que devient le monde ; l'essor des

technologies de l'information et de la communication et le développement du secteur des transports en constituent le fondement.

Derrière « l'inoffensive et flatteuse étiquette de ''mondialisation" » (Hagège, 2009 : 103), il y a en effet un vaste enjeu de domination économique, politique et culturelle où les puissants en imposent aux moins nantis. Or la défense de la diversité linguistique, qui constitue l'essence même de la composante culturelle de la mondialisation, représente un enjeu central (Oustinoff, 2013).

Le « versant linguistique de la mondialisation » (Calvet, 2017) tend à conforter la position dominante de certaines langues du « club des grandes langues » sur « la foule des petites langues », fortement menacées de disparition. Il s'agit, pour parler comme Bourdieu (1982), de « marché linguistique » où les locuteurs sont amenés à opérer un choix rationnel parmi les langues en présence sur le marché suivant leur potentiel notamment en matière d'emploi ou pour les perspectives qu'elles peuvent ouvrir dans le domaine scientifique et académique.

Le terrain scolaire est un espace propice à la circulation des représentations sociolangagières (Canut, 1996 ; Chaudenson *et al.*, 1991 ; Dreyfus, 2006 ; Dumont et Maurer, 1995). L'espace scolaire malien l'est davantage à un moment où la généralisation de l'enseignement bi-plurilingue rencontre des réticences voire des oppositions parmi des acteurs clés du secteur éducatif comme les parents d'élèves. La présente étude s'intéresse aux représentations langagières des principaux acteurs du système éducatif malien, à savoir les enseignants et les parents d'élèves à travers une analyse et une confrontation de leurs discours sur les langues et sur les choix de langue(s) de scolarisation.

2 Dynamique sociolinguistique et politique linguistique au Mali

2.1 Dynamique sociolinguistique au Mali

Au Mali, à l'instar de la plupart des pays de la sous-région ouest-africaine, plusieurs langues se côtoient. Malgré les difficultés pour identifier les différentes langues, en raison de l'imbrication de paramètres linguistiques et sociaux, une complexité propre d'ailleurs à tout processus d'individuation linguistique (Blanchet, 2004), le pays fait partie des pays à faible pluralité linguistique avec seulement une vingtaine de langues locales (Maurer, 2013 ; Canut, 1996) dont treize seulement accèdent au statut de langues nationales. On est très loin des pays comme le géant nigerian (300 langues) ou encore de la Côte d'Ivoire (60 langues). A ces langues locales s'ajoute le français, qui se distingue par son histoire, son statut particulier d'unique langue d'expression officielle et ses fonctions.

La situation sociolinguistique du Mali est caractérisée par une inégalité des statuts et une distribution fonctionnelle des rôles entre les langues en présence. Le concept de diglossie (Ferguson, 1959), utilisé pour rendre compte de la présence sur un même espace, relativement réduit, de deux langues ou de deux variétés d'une même langue, n'est pas opérationnelle pour décrire efficacement le contexte sociolinguistique du Mali. Le recours aux concepts de « diglossie enchâssée » (Calvet, 1994) ou de « com-

Published in : Andreo-Raynaud, Grégoire ; Douidi, Nadhir (dir.), *Langue(s) en mondialisation. Libre(s) échange(s) à l'heure néolibérale ?*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004284, doi : 10.17184/eac.9782813004284

plexus diglossique » (Canut, 1996) serait plus approprié pour en rendre compte, dans la mesure où on peut distinguer plusieurs niveaux de diglossie.

Le premier niveau de diglossie peut être situé entre le français et les langues locales. Langue de la modernité et outil d'ascension sociale, le français renferme un potentiel économique énorme et une valeur symbolique en dépit des efforts colossaux déployés dans la promotion des langues nationales. A cela, il faut ajouter les survivances de la colonisation, marquée par une survalorisation du français et la minorisation des langues locales (Boyer, 2001 ; Sol Amougou, 2018 ; Blanchet, 2016). Cette langue reste statutairement dominante malgré un corpus (Chaudenson *et al.*, 1991) faible avec 17% de locuteurs, selon La Langue Française dans le Monde (2019).

Le deuxième niveau de diglossie met en concurrence le français et le bamanankan, principale langue véhiculaire nationale. Le français, malgré son statut et le prestige qui lui est associé, n'a jamais réussi à s'imposer comme seule langue des interactions quotidiennes. Cette fonction est remplie essentiellement par le bamanankan, qui apparaît comme un sérieux concurrent au français dans le paysage linguistique du Mali.

Les mouvements de défense des langues nationales au Mali s'appuient très majoritairement sur le bamanankan, langue associée consciemment ou inconsciemment à l'héritage mandingue et/ ou bambara. Cette situation est consolidée par la présence, dans l'imaginaire collectif de récits épiques ou historiques dits par des *jèli* (hommes de castes mandingues, conteurs, poètes, médiateurs…) évoquant des exploits de l'Empire manding ou encore des royaumes bambara et Massasi de Ségou et du Kaarta. En plus, le champ artistique, notamment celui de la musique est dominé au Mali par le bamanankan. Dans les discours de beaucoup de locuteurs, notamment dans la capitale, le bamanankan est généralement préféré au français.

Le troisième niveau concerne la relation entre le bamanankan et les autres langues africaines. La situation sociolinguistique du Mali est caractérisée par la domination du bamanankan sur les autres langues du pays dans la plupart des régions du pays. Le bamanankan est une langue dynamique. Sa percée est favorisée par l'exode rural massif et les mobilités professionnelles à l'intérieur du pays.

Dans sa thèse de doctorat consacrée à la migration féminine en Pays dogon, Yada Kassogué (2018), démontre que le bamanankan (donc, la langue) est, de loin, le principal facteur expliquant l'exode rural saisonnier chez les filles dogons vers les centres urbains du sud du Mali relativement homogène d'un point de vue démolinguistique et dominé par l'ensemble linguistique mandingue dont le bamanankan.

Le phénomène de l'urbanisation a en effet un impact important sur les langues et les relations qu'elles entretiennent entre elles. Si la ville est un espace de mélange et de brassage linguistiques, elle est tout autant un lieu d'engloutissement linguistique, un espace *glottophage* (Calvet, 1994).

Dans le contexte malien, l'exode rural massif et la concentration des populations dans les grandes villes du sud du pays constituent un facteur d'unification linguistique. Dans ces centres urbains, notamment dans la capitale, Bamako, le bamanankan, langue véhiculaire, est aussi considéré comme une langue moderne, celle de la citadinité. Le

Published in : Andreo-Raynaud, Grégoire ; Douidi, Nadhir (dir.), *Langue(s) en mondialisation. Libre(s) échange(s) à l'heure néolibérale ?*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004284, doi : 10.17184/eac.9782813004284

bamanankan est aussi la langue de l'intégration sociale. On peut être jugé, catégorisé et même identifié en fonction de sa compétence et sa manière de « manipuler » cette langue. Cette attitude accroît et renforce le sentiment que certaines langues, minoritaires, celles des régions lointaines, n'ont pas leur place en milieu urbain. La culture bambara, associée à tort ou à raison, à celle de la ville et de la modernité est ainsi devenue la culture dominante et que les citoyens issus des milieux paysans aspirent atteindre.

Les représentations négatives se manifestent très souvent par des attitudes et comportements *glottophobes* (Blanchet, 2016), allant des simples plaisanteries ou moqueries sur les langues minoritaires à leur stigmatisation. Ces attitudes ou comportement *glottophobes* développent chez certains locuteurs de ces langues minoritaires, notamment les jeunes en situation d'exode rural, essentiellement non lettrés, un sentiment d'« *auto-odi ou la haine de soi* » (Garabàto et Colonna, 2016), qui freine le processus de transmission de la langue aux enfants alors que la transmission intergénérationnelle est essentielle à la survie des langues menacées et minoritaires. « *En effet, le jeune Minianka (aussi bien que les jeunes Dogon, Bobo, Bozo, Senoufo) qui se déplace à Bamako tend à abandonner sa langue au profit de bamanankan*[1] » (Minkaïlou, 2017 :179). Cela est dû au fait que *« les Minianka ont intériorisé une faible image d'eux-mêmes ainsi que de leur langue, le mamara ; ils préfèrent être bambara et parler bamanankan*[2] » (*Ibid*).

Cette situation constitue une sérieuse menace pour certaines langues. D'ailleurs, un défenseur des langues syenara et mamara, travaillant à l'Académie Malienne de Langues Nationales (AMALAN) nous confiait que *toute langue en contact avec le bamanankan pourrait potentiellement disparaitre.* Un sentiment partagé par beaucoup de locuteurs et de défenseurs des langues minoritaires qui, pour leur empêcher une mort certaine, recourent à différentes stratégies allant des actions de *« glottopolitique familiale »* (Guespin et Marcellesi, 1986) à la résistance au bamanankan en passant par des actes politiques et militants (Canut, 1996). Dans certaines familles, on fait le choix de pérenniser la transmission de la langue maternelle en obligeant les enfants à la parler dans le cercle familial, sachant bien qu'ils n'en auront pas l'occasion en dehors de l'environnement familial. Ce choix peut se traduire par l'interdiction du bamanankan dans la famille et l'imposition de la langue d'origine. Pour d'autres, il s'agit de refuser de parler le bamanankan si possible, en tout cas de le réduire au strict minimum nécessaire. Mais cette attitude est aussi révélatrice d'un sentiment que développent des défenseurs et locuteurs de ces langues. L'héritage linguistique constitue ainsi un important enjeu pour les familles qui ont le souci de la pérennisation d'un pan essentiel de leur patrimoine culturel.

Le « complexus diglossique » (Canut, 1996) du Mali permet de faire ressortir l'agencement des dynamiques des langues en coexistence sur le territoire : d'abord, une langue de renommée internationale cumulant toutes les fonctions prestigieuses, mais

[1] In fact, Young Minianka (just like Dogon, Bobo, Bozo and Senufo) who move to Bamako often fail to keep on using their mother tongue, but rather keep on leaving space for bamanankan) (version originale du texte, traduction proposée par nous-mêmes)

[2] Minianka have developped a low image of themselves and their own language, Mamara and seem to prefer be Bamanan and to speak bamanankan (version originale du texte, traduction proposée par nous-mêmes).

Published in : Andreo-Raynaud, Grégoire ; Douidi, Nadhir (dir.), *Langue(s) en mondialisation. Libre(s) échange(s) à l'heure néolibérale ?*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004284, doi : 10.17184/eac.9782813004284

peu pratiquée par les locuteurs au quotidien, le français. Ensuite, une langue véhiculaire nationale avec une dynamique de plus en plus croissante rivalisant non seulement avec la langue de prestige mais aussi constituant une menace pour les langues locales, le bamanankan. Puis des langues, jouissant d'une dynamique sur des aires géographiques spécifiques avec une forte vitalité : le fulfulde, le songhay, le tamasheq, le dogoso, le soninké… Enfin, des langues parlées dans des zones restreintes qui connaissent une décroissance du nombre de leurs locuteurs et dont la survie est menacée : le bozo, le syenara, le marka-dafing ou encore le mamara. Cette configuration des langues au Mali impacte le marché aux langues.

2.2 Le marché linguistique malien

Si d'un point de vue du discours politico-linguistiquement correct (Calvet, 1987), il peut être affirmé que toutes les langues se valent, sur le plan sociopolitique et économique, on déchante vite et fait face à la dure réalité. Les langues s'imposent par leur dynamisme et, dans les situations multilingues, la hiérarchie des normes linguistiques est réelle. On peut aussi recourir au concept gramscien d'« hégémonie culturelle » (Hoare & Sperber, 2013) pour mieux comprendre ce phénomène.

Plusieurs paramètres et enjeux entrent en ligne de compte : les facteurs politiques, culturels et surtout économiques. Cette hiérarchie s'établit selon un certain nombre de modalités (Derivery-Plard, 2015). Parmi ces modalités, il y a d'abord le poids physique de la langue qui concerne le nombre de locuteurs, que Chaudenson (1991) désigne par le terme de corpus. Ensuite, on peut évoquer le poids symbolique qui fait référence au prestige de la langue, à sa valeur sociale et culturelle, c'est-à-dire, son statut (Chaudenson, 1991). Enfin, on a le poids objectif (géopolitique, militaire et économique) du ou des pays de la langue. Ce poids renseigne sur l'histoire, la force politique et les potentialités économiques que renferme une langue. La somme de ces valeurs, en particulier le poids objectif, permet à une langue d'avoir du potentiel aux yeux des locuteurs.

Sur les 7000 langues que compte la planète, seule une petite douzaine se distingue par son poids (physique, objectifs et symbolique) constituant « le club des grandes langues » ; quant au reste des langues, elles forment la « foule des petites langues » (Calvet, 2002, 2018). Le modèle gravitationnel (Calvet, 2007) permet de catégoriser les langues par leur poids réel et de faire une analyse objective.

Ces différentes grilles utilisées pour mesurer le poids des langues permettent de mieux appréhender le concept de marché linguistique appliqué au contexte malien.

Le marché linguistique se définit par le profit, surtout économique ; la valeur économique d'une langue par rapport à d'autres, sa valeur marchande (Calvet, 2002 ; Bourdieu, 1982).

De même qu'il y a des monnaies plus fortes que d'autres en valeur, des monnaies plus convertibles, il y a des langues plus cotées les unes que d'autres sur le marché (Calvet, 2002). Le poids des langues, notamment d'un point de vue politique et économique détermine leurs valeurs sur le marché.

Published in : Andreo-Raynaud, Grégoire ; Douidi, Nadhir (dir.), *Langue(s) en mondialisation. Libre(s) échange(s) à l'heure néolibérale ?*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004284, doi : 10.17184/eac.9782813004284

Au Mali, le marché linguistique est très naturellement dominé par le français, en raison de son poids objectif (géopolitique et économique) malgré un poids physique dérisoire par rapport à certaines langues nationales.

Langue officielle, principale langue de scolarisation et associée à la modernité, le français est un vecteur d'ascension sociale. La pratique du français, surtout écrit, est une condition nécessaire pour avoir un emploi au Mali, car c'est la seule langue retenue pour passer les concours de recrutement dans la fonction publique de l'Etat comme des collectivités et mais aussi, la principale langue dans laquelle se passent les entretiens d'embauche dans les secteurs privés où il faut justifier de son niveau d'instruction par un diplôme, laquelle instruction est principalement donnée en français.

Cette situation a d'ailleurs commencé à l'époque coloniale où la pratique du français établissait deux catégories d'indigènes : « les autres indigènes » et les « toubabs noirs », ces derniers tirant un privilège de leurs pratiques du français qui leur conféraient pouvoir et moyens financiers. La force historique du français et la mondialisation font que cette langue continue encore de dominer le marché linguistique malien. C'est la clé qui permet d'ouvrir les portes du succès.

Le bamanankan, fort de son poids physique, occupe également une place sur le marché aux langues. En effet, l'économie au Mali est largement dominée par le secteur informel, notamment les différentes activités commerciales dans les zones urbaines. Or, comme nous l'avons mentionné plus haut, le bamanankan est la langue véhiculaire dans les principaux centres urbains. La pratique du bamanankan est ainsi nécessaire pour la réussite dans ces activités. Un Chinois rencontré en 2020 à Bamako dit avoir appris le bamanankan pour mieux gérer ses activités commerciales. Il en est de même pour un Béninois, évoluant dans le domaine des BTP. Le ressortissant ouest-africain a fait part de ses difficultés à la fois professionnelles et sociales qui se résument à son incapacité à mieux s'exprimer en bamanankan et qu'il envisage d'apprendre.

L'introduction du bamanankan dans des secteurs formels tels que l'école, les médias, etc. incite davantage un public assez diversifié à s'intéresser à cette langue qui apparaît comme un référent national dans un pays fragilisé par des rébellions cycliques et où la question linguistique joue un rôle de premier plan. A la Direction Nationale de l'Education non formelle et des langues nationales (DNENF-LN) où des certificats de niveau en langues nationales sont délivrés, il y a un public large et diversifié : enseignants de classes bilingues, journalistes, hommes politiques, jeunes diplômés à la recherche d'opportunités, surtout avec les ONG qui font la promotion des langues nationales.

En discutant avec certains candidats, nous avons compris que l'apprentissage des langues locales, principalement du bamanankan, s'explique par diverses raisons mais qui sont essentiellement liées à leurs activités ou à leurs projets professionnels. En somme, il y a bien un profit derrière leurs motivations. En effet, pour les enseignants, il s'agit principalement de consolider leurs acquis dans des langues nationales qu'ils enseignent mais dans lesquelles le plus souvent, ils n'ont pas reçu de formation initiale.

Pour les journalistes, travaillant pour les médias de proximité où le bamanankan est la seule langue aux côtés du français, le besoin de mieux maitriser cette langue

Published in : Andreo-Raynaud, Grégoire ; Douidi, Nadhir (dir.), *Langue(s) en mondialisation. Libre(s) échange(s) à l'heure néolibérale ?*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004284, doi : 10.17184/eac.9782813004284

est réel aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. C'est le cas d'une jeune lycéenne, par ailleurs présentatrice pour une Web TV qui anime des émissions en bamanankan. Elle dit avoir senti le besoin de se « perfectionner » en bamanankan, car si les auditeurs affirment aimer ses émissions, ils lui reprochent de recourir à « trop de mots français ».

Pour les hommes politiques, l'opportunité de faire leur autopromotion ou pour mieux « vendre » un projet politique en langues nationales est une aubaine mais dont l'accès est généralement réservé à ceux qui « maîtrisent la langue du tô[3] », par extension, le bamanankan. Une activité à laquelle ils estiment ne pas être préparés, et viennent donc s'y préparer en l'apprenant. A titre d'exemple, l'homme politique malien Soumaila Cissé (1949-2020), originaire de Tombouctou et locuteur du songhay, a dû faire face à des critiques parfois très acerbes de ses adversaires politiques comme d'une grande partie de l'électorat (majoritairement localisé dans le Sud du pays) pour « sa non maitrise » du bamanankan.

Pour les jeunes diplômés, ils sont généralement à la recherche d'opportunités auprès des ONG qui demandent de plus en plus une certification en langues locales de leurs zones d'intervention. C'est le cas de ces deux jeunes filles détentrices d'une licence en sciences de l'éducation. Dans la perspective d'avoir une opportunité avec des ONG comme l'Unicef ou la Minusma, elles s'intéressent au songhay (leur langue maternelle) et au bamanankan.

Ceux que nous avons rencontrés apprennent soit exclusivement le bamanankan soit le bamanankan et une autre langue locale. Quand nous avons interrogé le responsable de la structure sur cet engouement soudain pour les langues nationales, il a révélé que la demande est de loin la plus forte en bamanankan même s'il y a des publics qui s'intéressent seulement à certaines langues locales. Cela montre la convertibilité (Calvet, 2002) du bamanankan par rapport aux autres langues locales.

En plus, toutes les personnes que nous avons rencontrées sont locutrices à des degrés divers des langues qu'elles apprennent. Elles les pratiquent dans leurs échanges quotidiens avec leurs entourages, en situation de communication informelle. Ce regain d'intérêt pour les langues locales, notamment pour le bamanankan, marque un tournant dans la reconfiguration du marché linguistique malien.

Réduites pendant longtemps à n'être que des langues de situations informelles, les langues nationales investissent peut-être lentement mais sûrement le secteur formel. Seront-elles à mesure de concurrencer un jour le français ? Rien n'est moins sûr, même s'il peut sembler trop tôt pour répondre à cette question.

Le marché linguistique malien est largement dominé par le français, langue la plus cotée et la plus convertible. Le français est suivi par le bamanankan qui, s'appuyant sur son poids physique, parlé par au moins 46% des Maliens selon le dernier recensement de la population au Mali (RGPH 2009), fraye son chemin en devenant plus convertible que les autres langues locales. Cette situation des langues sur le marché n'est pas sans conséquence sur les choix de politiques linguistiques éducatives et les modèles didactiques mais aussi sur les représentations sociolinguistiques des acteurs éducatifs.

[3] Todun kan.

Published in : Andreo-Raynaud, Grégoire ; Douidi, Nadhir (dir.), *Langue(s) en mondialisation. Libre(s) échange(s) à l'heure néolibérale ?*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004284, doi : 10.17184/eac.9782813004284

3 Méthodologie

Les données exploitées dans le cadre de cette étude sont essentiellement des données qualitatives =. Elles sont issues d'enquêtes de terrain menées sur deux terrains distincts par chacun de nous dans le cadre de nos recherches doctorales sur l'enseignement bi-plurilingue en milieu unilingue autour de Bamako et en contexte multilingue et fortement dialectalisé qu'est le Pays dogon.

Les méthodes qualitatives d'analyse de contenus (Blanchet, 2012 ; Campenhoudt *et al.*, 2017) sont adoptées pour essayer de comprendre les discours générés par différents acteurs de l'école. Ces discours seront par la suite mis en lien avec la situation sociolinguistique du Mali, caractérisée par la coexistence quasi-conflictuelle d'une langue de diffusion internationale (le français) avec des langues africaines dites nationales remplissant des rôles fonctionnels de langues maternelles et/ou premières selon les apprenants.

3.1 Présentation des terrains de recherche

Les recherches ont lieu dans des écoles classiques et bilingues, publiques et/ou communautaires. Alors que dans les écoles dites classiques, fonctionnant selon le modèle de submersion ou d'assimilation linguistique (Maurer, 2007), avec le français comme seule langue de scolarisation, les écoles bilingues (où une langue première africaine, utilisée comme médium et tremplin dès la première année de scolarisation, est appelée à céder sa place au français dont il aura facilité l'acquisition) fonctionnent selon le modèle bilingue de transition (*ibid.*). Ces écoles sont situées dans quatre Académies d'Enseignement dont trois en milieu relativement homogène sur le plan linguistique (Bamako Rive Droite et Rive Gauche et Kati) et la dernière, située en milieu fortement multilingue et où plusieurs langues sont en concurrence (Douentza).

Les enquêtes du district de Bamako ont été menées dans des écoles fondamentales du CAP[4] (Centre d'Animation Pédagogique) de Banconi en Commune I. Il s'agit d'écoles des quartiers de Banconi, de Korofina Nord et de Fadjiguila. Situées dans des quartiers populaires (Banconi et Fadjiguila), ces écoles accueillent essentiellement des enfants issus de ménages défavorisés. Si Korofina Nord n'est pas considéré comme un quartier populaire, l'école qui s'y trouve accueille en majorité des enfants venant des quartiers environnants (Banconi, Fadjiguila). Le bamanankan est la seule langue nationale utilisée dans l'enseignement dans ces écoles bilingues où les programmes SIRA[5](financé par USAID) et ELAN-Afrique[6] (écoles et langues nationales en Afrique de l'OIF) sont expérimentés.

Les données provenant de l'Académie de Douentza ont été recueillies dans huit écoles publiques des CAP de Douentza, Koro, Bandiagara et de Bankass, qui regroupent plus

[4]Créés par le décret N° 00-528 /P-RM du 26 octobre, les CAP sont des structures déconcentrées de l'éducation chargées de mettre en place la politique éducative du MEN en relation avec les collectivités territoriales.

[5]SIRA (selected integrated reading activités est une initiative financée par USAID en partenariat avec le MEN du Mali pour appuyer l'enseignement et l'apprentissage de la lecture et l'écriture dans les classes d'initiative (1ère et 2e année)

[6]Lancé en 2012 l'initiative de huit pays d'Afrique subsaharienne dont le Mali et des organismes de la Francophonie (OIF, AUF), l'ELAN-Afrique vise à appuyer les différents ministères dans la mise en place des politiques éducatives bi-plurilingues.

Published in : Andreo-Raynaud, Grégoire ; Douidi, Nadhir (dir.), *Langue(s) en mondialisation. Libre(s) échange(s) à l'heure néolibérale ?*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004284, doi : 10.17184/eac.9782813004284

de la moitié des écoles relevant de cette division scolaire. Trois langues nationales sont retenues pour la scolarisation bilingue. Près de 70% des écoles de l'Académie fonctionnent avec le dogoso-français, loin devant les écoles bilingues bamanankan-français (environ 10%). Les écoles bilingues fulfulde-français n'arrive qu'en troisième position avec seulement 7,54% des écoles de l'Académie alors que, contrairement au bamanankan, le fulfulde est la deuxième langue de la région de Mopti (Diarra & Haidara, 2010).

Il est important de préciser que depuis l'enquête, menée entre avril 2016 et mars 2018, l'enseignement bilingue connaît un reflux avec l'abandon du curriculum bilingue par les écoles depuis la rentrée scolaire 2017-2018 et la recrudescence de l'insécurité dans la région, minée par le terrorisme sur fond de tensions inter et intracommunautaires.

3.2 Méthodes d'enquête

Dans le cadre de nos recherches doctorales, nous nous sommes essentiellement basés sur les méthodes qualitatives (Blanchet, 2012 et 2014) combinant observations de pratiques de classes et entretiens semi-directifs avec les acteurs éducatifs (enseignants, directeurs d'écoles…). Les discussions informelles avec non seulement les acteurs éducatifs mais avec différents acteurs de l'éducation (enseignants, administrateurs, cadres du Ministère de l'Education Nationale (MEN), élus, parents d'élèves…) ont également nourri nos enquêtes.

En ce qui concerne la présente étude, nous allons principalement exploiter les entretiens semi-directifs et les discussions informelles. En effet, c'est principalement dans les discours produits lors des entretiens que les acteurs ont le plus déployé leurs représentations sociolinguistiques. Nos enquêtes ont ainsi concerné une soixantaine d'acteurs dont une majorité d'enseignants tenant des classes bilingues et d'administrateurs scolaires (directeurs d'écoles, conseillers pédagogiques, cadre du MEN) officiant ou ayant officié dans une classe bilingue. Pour les enseignants, il s'agit essentiellement ceux/-celles de classes d'initiation (1ère et 2e années) mais aussi de classes de consolidation (3e et 4e années).

L'objectif spécifique de notre enquête n'était pas de nous intéresser aux représentations sociolinguistiques, mais au regard de sa place centrale en sociolinguistique et surtout dans les situations plurilingues, cette question s'est imposée dans les débats. Partant de la méthode d'analyse de contenus (Blanchet, 2012 ; Campendhoudt, 2017), nous allons nous intéresser aux discours épilinguistiques (Canut, 2000) et aux représentations sociolinguistiques (Dumont & Maurer, 1995 et Maurer, 2016) des acteurs, en les mettant en lien avec le marché linguistique au Mali.

3.3 Représentations sociolinguistiques des acteurs éducatifs : l'ombre du marché linguistique sur les langues à l'école

L'espace scolaire est un lieu où se déploient avec force les phénomènes et représentations sociolangagières. C'est aussi le lieu d'expression des tensions liées au choix des langues et des normes linguistiques. Les principales questions qui se posent sont : quelle(s) langue(s) et/ou en quelle (s) langue(s) enseigner et/ou apprendre ? Comment et pourquoi ? Si la réponse à ces questions ne relève pas directement des compétences

Published in : Andreo-Raynaud, Grégoire ; Douidi, Nadhir (dir.), *Langue(s) en mondialisation. Libre(s) échange(s) à l'heure néolibérale ?*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004284, doi : 10.17184/eac.9782813004284

des établissements scolaires, car définies en amont par les politiques éducatives et linguistiques, il n'en demeure pas moins qu'ils en sont des acteurs indispensables.

Les questions de langues, qu'elles soient médiums ou objets d'enseignement et/ou d'apprentissage, touchent directement les acteurs éducatifs, notamment les enseignants et les élèves.

Tout enseignant enseigne directement ou indirectement la/les langue(s) de scolarisation, même des enseignants qui sont en charge des disciplines non linguistiques. On peut illustrer ces propos en nous appuyant sur le témoignage de nombreux enseignants avec qui nous avons discuté lors de nos enquêtes de terrain. Ces enseignants dispensent des cours de mathématiques, d'histoire, de géographie, de physique et/ou de chimie et ils se plaignent souvent du niveau des apprenants en français qu'ils trouvent « insuffisant ».

Comme les langues sont toujours présentes et partout à l'école, l'espace scolaire devient un lieu de circulation de représentations sur les langues en présence. En effet, les acteurs éducatifs : enseignants, apprenants ou parents d'élèves ne sont pas indifférents aux différentes langues présentes à l'école. La question des représentations sur les langues à l'école a fait l'objet de nombreuses études (Moore, 2001 ; Calvet, 2002 ; Clerc, 2008 ; Maurer, 2014, Derivery-Plard, 2015). Ces représentations peuvent porter sur plusieurs aspects de la langue. Il peut s'agir de représentations sur les langues elles-mêmes en termes de normes exogènes et/ou endogènes, de statut, sa facilité ou difficulté supposée (Moore, 2001). Il peut également s'agir de représentations sur l'aspect affectif, sur le « sentiment ethnolinguistique », surtout en ce qui concerne les langues considérées comme celles de la famille, celles du groupe social et avec lesquelles on garde un lien affectif (Clerc, 2008). Il peut également s'agir de représentations sur les langues en fonction de leurs valeurs symboliques et surtout économiques (Calvet, 2002 ; Derivery-Plard, 2015). C'est ce dernier aspect qui nous intéresse particulièrement dans cette étude.

L'éducation bilingue au Mali, articulant les langues nationales et le français, est confrontée, entre autres difficultés, aux représentations des acteurs éducatifs. En effet, ces acteurs éducatifs, notamment des enseignants et des parents d'élèves, sont réticents à l'idée d'introduire les langues locales dans le système éducatif formel. Ce n'est pas tant le bénéfice pédagogique de l'utilisation des langues locales qui est remis en question que le bénéfice économique. Les partisans de l'éducation bilingue s'appuient bien sur ses avantages pédagogiques, comme ce directeur qui nous donne cette explication :

> la langue nationale, c'est terre à terre, dès que tu expliques une chose à l'enfant, il comprend tout de suite, alors qu'en français, tu es obligé de lui expliquer encore dans sa langue paternelle[7]. (Directeur d'une école bilingue)

ou encore cet enseignant qui avance que :

[7] Dans la plupart des langues maliennes, l'expression langue maternelle se traduit par langue paternelle (fakan en malinké), la langue s'héritant du père ou de la lignée paternelle.

Published in : Andreo-Raynaud, Grégoire ; Douidi, Nadhir (dir.), *Langue(s) en mondialisation. Libre(s) échange(s) à l'heure néolibérale ?*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004284, doi : 10.17184/eac.9782813004284

> les élèves sont motivés ; ils participent au cours parce qu'ils comprennent ce que tu leur dis, c'est leur langue maternelle, ils comprennent bien, ça les intéresse et ils s'impliquent beaucoup dans les cours ; dès tu poses une question, ils veulent tous répondre ; la classe est toujours active et très animée. (Enseignant de classe bilingue)

Les défenseurs de l'enseignement bilingue, que ce soit des chercheurs (Maurer, 2007 ; 2016, Dabène, 1994) ou encore des enseignants et directeurs d'écoles que nous avons rencontrés s'accordent sur les avantages pédagogiques de cet enseignement prenant en compte la langue première ou une des langues comprises par l'enfant[8] surtout dans les premiers apprentissages. Quant aux détracteurs de l'éducation bilingue que nous avons interrogés, ils s'appuient davantage sur des considérations socio-économiques. Autrement dit, leur opinion est guidée par les réalités du marché linguistique.

3.3.1 Quand l'éducation bilingue est vue comme un « complot » des riches contre les pauvres

Certains détracteurs de l'introduction des langues locales à l'école avancent l'idée d'un complot des élites sociopolitiques et des riches contre les pauvres. Ainsi, lors d'une discussion sur l'éducation bilingue, un enseignant nous confie :

> il ne faut pas se mentir, ce truc n'est pas clair. Pourquoi les dirigeants, les cadres du ministère, de l'académie n'envoient pas leurs enfants dans les écoles bilingues s'ils pensent que c'est une bonne chose. Pourquoi il n'y a pas de langues locales dans les écoles privées où les riches et les dirigeants envoient leurs enfants ? si c'est une bonne chose, on doit faire ça dans toutes les écoles : publiques et privées. Il faut voir ces enfants qui sont ici, ce sont des enfants des pauvres qui viennent des quartiers comme Banconi, Fadjiguila. Tu ne vois l'enfant d'aucun dirigeant ou riche ici. Et même les concours, c'est pas en langues locales. Tout en français. Il faut connaitre le français pour être quelqu'un dans ce pays. Pour moi, le truc là, c'est pour empêcher les enfants des pauvres d'avancer. (Enseignant d'histoire -géographie et français au second cycle).

Cet enseignant a déjà tenu une classe bilingue et a même été directeur d'une école bilingue. Lors de la discussion, il nous a d'ailleurs confirmé, d'après ses propres expériences, les bénéfices pédagogiques de l'éducation bilingue. Cependant, ce modèle d'éducation ne s'adresse, pour lui, qu'aux enfants issus des ménages défavorisés dans les écoles publiques.

Même discours dans les milieux éloignés de la grande ville où aller à l'école c'est aller apprendre la langue française. A Birga-Peul, même s'il n'est pas question d'apprendre dans une langue dominante de la région, le dogoso, les habitants sont contre l'introduction de la langue commune, à savoir le fulfulde dans l'enseignement formel. L'enseignante, interrogée sur cette intrigante attitude de la population, se rappelle :

[8] Ce que Diarra et Haidara (2010) désignent par langues communes des enfants.

Published in : Andreo-Raynaud, Grégoire ; Douidi, Nadhir (dir.), *Langue(s) en mondialisation. Libre(s) échange(s) à l'heure néolibérale ?*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004284, doi : 10.17184/eac.9782813004284

> 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, c'est ce qui décourage. Ils disent que si c'était une meilleure chose, pourquoi, nous on n'a pas mis nos enfants.

Si le Mali a officiellement opté pour la généralisation progressive d'une approche curriculaire par compétences et bi-plurilingue s'appuyant sur les acquis de la pédagogie convergente (Maurer, 2007, Diarra & Haidara, 2010), ce choix pédagogique n'est pas encore effectif sur toute l'étendue du territoire national. Dans l'Académie d'enseignement de Douentza, la proportion d'écoles bilingues par rapport aux écoles publiques classiques représentait en 2010 à 14,9% contre 85,1% pour les écoles fonctionnant uniquement en français (Guindo, 2021, citant Diarra & Haidara, 2010).

Les écoles publiques, bilingues ou classiques, sont si défavorisées que les parents qui disposent d'un peu de moyens préfèrent scolariser leurs enfants dans les écoles privées. L'école publique est associée aux grèves intempestives où les enseignants ne sont pas assidus, sans oublier les effectifs pléthoriques dans les salles de classe… Autant de tares qui poussent même les personnes issues de la classe moyenne à inscrire leurs enfants dans les écoles privées qu'ils estiment plus sérieuses. Le fait même de scolariser son enfant dans une école privée est même socialement valorisant. Les écoles publiques, même indépendamment de l'éducation bilingue, accueillent principalement des enfants de la classe populaire, ceux dont les parents n'ont pas d'autre choix.

En plus, le marché linguistique et le paysage politique au Mali, avec la prédominance du français, indispensable pour appartenir non seulement à l'élite sociopolitique du pays mais aussi pour accéder à n'importe quel poste de la fonction publique n'ont pas manqué de renforcer cette idée de complot. C'est une idée qui trouve écho dans l'opinion. C'est l'exemple de ce bouquiniste, par ailleurs chef de famille qui confie qu'il ne croyait pas en cette politique. Selon lui, c'est une façon pour les élites de maintenir les enfants des pauvres au bas de l'échelle sociale.

3.3.2 Quand l'éducation bilingue est traitée d'« éducation au rabais »…

L'éducation bilingue ou la prise en compte des langues locales dans le système éducatif formel est considérée par la plupart de nos interlocuteurs comme une « éducation au rabais ». Ainsi, ce directeur d'une école bilingue, confronté chaque fois aux parents d'élèves nous explique que :

> A la rentrée, les parents d'élèves viennent te demander : « Directeur, ici on enseigne en français ou en bambara ? » Quand tu leur dis que c'est en bambara, ils récupèrent leurs enfants pour aller les inscrire dans une école à programme classique (français). Ils pensent que l'éducation en langues nationales est une éducation au rabais.

L'école classique est considérée comme le principal vecteur d'ascension sociale. En effet, l'idée selon laquelle nous partons à l'école pour acquérir des savoirs permettant

Published in : Andreo-Raynaud, Grégoire ; Douidi, Nadhir (dir.), *Langue(s) en mondialisation. Libre(s) échange(s) à l'heure néolibérale ?*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004284, doi : 10.17184/eac.9782813004284

de gagner sa vie est largement répandue. L'école a d'ailleurs été associée à cette finalité depuis l'époque coloniale où elle était opposée à l'éducation familiale censée transmettre des valeurs morales et culturelles. La trame de l'aventure du personnage (ou l'anti-héros) du classique de littérature africaine *L'Aventure Ambiguë* de Cheikh Amidou Kane (1961) en atteste. Or, si l'école assure cette mission d'ascension sociale, c'est parce qu'elle permet aux apprenants d'apprendre le français, langue de pouvoir, une position acquise depuis l'époque coloniale. Les propos du Commandant[9] au jeune Amadou Hampâté Ba le jour de son enrôlement à l'école résonne comme le témoignage de cette « mission exaltante et noble » assignée à l'enseignement de la langue de Molière quand il lui demande : « *veux-tu aller à l'école pour apprendre à lire, à écrire et à parler le français qui est une langue de chef, une langue qui fait acquérir pouvoir et richesse ?* » (A.H. Ba, 1991 : 324).

Ce pouvoir était matérialisé par les privilèges en termes de pouvoir et de richesse accordés aux fonctionnaires subalternes de l'administration coloniale par rapport aux dignitaires et autorités indigènes entraînant dans la plupart des situations, une inversion de la pyramide sociale (Kourouma, 1968). Même si on peut dire que la situation a évolué, le français reste toujours associé au pouvoir et à la réussite. Un directeur nous dit que des parents d'élèves, après avoir appris que leurs enfants apprennent en bamanankan, viennent se plaindre en lui signifiant : *« nous on envoie nos enfants à l'école pour apprendre le français et non le bamanankan. Qu'est-ce que le bamanankan servira à nos enfants dans la vie ? »*

Que dire de ces parents d'origine soninké, qui attendent que leurs enfants soient assez outillés en langue française pour les envoyer à l'aventure, notamment en France ?

Cette motivation des parents à faire apprendre une/des langue(s) en fonction du marché aux langues n'est pas d'ailleurs spécifique au Mali. Louis-Jean Calvet (2002) évoque le cas de la Biélorussie où, après la dislocation de l'Union soviétique une loi a fait du biélorusse la seule langue nationale. Mais en raison du poids du russe, cette loi n'a pas pu trouver sa application dans le champ scolaire. Les parents ont voulu que leurs enfants continuent à apprendre le russe. Ces derniers voulaient faire apprendre à leurs enfants des langues qui leur semblaient profitables au double plan social et économique.

3.3.3 Les langues locales « font baisser le niveau en français »

Même si les langues locales ont été introduites dans le système éducatif au Mali, le français reste la référence. La crainte de beaucoup d'opposants à l'éducation bilingue est qu'ils estiment que l'enseignement et l'apprentissage des langues locales ont un impact négatif sur le niveau d'apprentissage des élèves en français. Une enseignante d'une classe bilingue nous confie ses inquiétudes :

> Tu sais le problème avec le bamanankan, c'est que ça joue trop sur les élèves. Quand les élèves apprennent le bamanankan, ils n'arrivent plus à apprendre le français. Ils mélangent tout avec le bamanankan. Ils ne peuvent ni lire, ni écrire en français. Vraiment ça joue trop sur eux. Alors

[9] Responsable de la division administrative coloniale.

Published in : Andreo-Raynaud, Grégoire ; Douidi, Nadhir (dir.), *Langue(s) en mondialisation. Libre(s) échange(s) à l'heure néolibérale ?*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004284, doi : 10.17184/eac.9782813004284

> que le plus important c'est français, car ils seront amenés à tout faire en français.

Du point de vue pédagogique et didactique, l'enseignante soulève un problème de transferts linguistiques. Ce problème est propre à toute situation d'éducation bi-plurilingue où la question de rapports entre les structures linguistiques des langues se pose. Les élèves ne peuvent s'empêcher de mélanger les langues en contact à l'école et dans leur répertoire linguistique (Noyau, 2016 ; Nounta ; 2018). On peut dire alors que cette enseignante ne sait pas faire usage de bonnes stratégies de transferts linguistiques chez les apprenants.

Mais au-delà de cet aspect pédagogique et didactique, on peut voir dans cette déclaration un rapport de force asymétrique entre le français et les langues locales. La maîtrise du français reste encore le principal critère par lequel on mesure le niveau des élèves. Pour donner un autre exemple, un enseignant du second cycle nous déclare qu' :

> avec le système bilingue, on a des élèves qui vont jusqu'en 7e année et qui ne savent même pas construire une phrase simple avec un sujet, un verbe et complément. Ce truc fait trop baisser le niveau des élèves. Avec le syllabaire on n'avait pas ce problème. On laisse tomber tout ça et on dit langue nationale, langue nationale, on va où avec ça.

Le français reste encore la référence. On se pose toujours la question de savoir en quoi les langues locales impactent négativement le niveau du français, mais la question inverse se pose rarement. D'ailleurs, le système bilingue du Mali, de bilinguisme soustractif où le pourcentage de la langue locale diminue au profit du français au fur et mesure que l'on avance pour disparaitre complètement au niveau du second cycle confirme la centralité du français. Ce système de bilinguisme « soustractif » ne confère aux langues locales qu'un rôle d'auxiliaire du français.

La baisse du niveau des élèves n'est pas la seule source d'inquiétude pour les enseignants. Ils s'inquiètent aussi pour leur propre niveau. Car selon certains enseignants, le fait d'enseigner dans une classe bilingue freine le développement de leurs compétences en français, langue, qu'ils veulent maitriser pour gravir les échelons socioprofessionnels.

> Moi j'ai déjà enseigné pendant plusieurs années dans une classe bilingue. Mais tu sais pourquoi j'ai abandonné ? J'ai constaté qu'avec ce truc, tu t'améliores plus en français, ça fait baisser ton niveau de français, alors que moi je ne veux pas rester tout ma vie à ce stade, je veux faire des études encore et pour ça, il faut être bon en français, même pour faire le concours et intégrer l'ENSUP[10], il faut être bien en français. (Ancien enseignant de classe bilingue)

[10] ENSUP : école normale supérieure

Published in : Andreo-Raynaud, Grégoire ; Douidi, Nadhir (dir.), *Langue(s) en mondialisation. Libre(s) échange(s) à l'heure néolibérale ?*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004284, doi : 10.17184/eac.9782813004284

Les ambitions de certains enseignants à avancer dans la hiérarchie sociale n'est possible qu'avec la pratique du français. Il faut rappeler que l'enseignement n'est qu'un moyen pour arriver à leurs fins pour de nombreux enseignants au Mali. La mise en œuvre du Programme décennal pour le développement de l'éducation (PRODEC), élaboré pour appliquer au Mali les objectifs de l'Education Pour Tous (EPT), a entrainé un besoin considérable de recrutement d'enseignants. Cela a constitué une opportunité d'emploi importante pour la jeunesse malienne en proie au chômage. Les diplômés de différents niveaux (université, écoles professionnelles, enseignement fondamental…) ont intégré l'enseignement selon les possibilités qui leur étaient offertes en fonction de leurs diplômes. Au cours des années qui ont suivi l'adoption du PRODEC (1998-2008), l'enseignement est devenu le secteur qui recrute le plus au Mali. Beaucoup n'ont pas donc vocation à rester enseignants puisque l'enseignement n'a été qu'une porte d'entrée pour eux. Or pour percer, il leur faut le français.

Le fait d'enseigner le/en français leur permet d'améliorer leur niveau pour atteindre leurs objectifs. Ils ne sont donc pas destinés à enseigner les langues locales car ils sont convaincus qu'elles ne leur apportent rien.

4 Conclusion

Entre valorisation d'un pan du patrimoine culturel national et la prise en compte d'un problème méthodologique dont la finalité est de faire des langues nationales des tremplins pour faciliter l'acquisition du français langue officielle et de scolarisation, la généralisation de l'enseignement bi-plurilingue souffre d'un problème d'adhésion réelle des principaux acteurs socioéducatifs. Les discours sur les langues nationales, comparés à celui sur le français, laissent clairement comprendre que le passage au tout bi-plurilingue ne fait pas l'unanimité en dépit des avantages d'un enseignement-apprentissage commencé dans l'une des langues que comprennent les apprenants.

Dans un monde saisi par la mondialisation, les discours altermondialistes sur la défense de la diversité linguistique et des minorités linguistiques peinent à convaincre. La toute-puissance des langues de diffusion internationale comme le français structure la face du monde et l'avenir des individus sur le marché. Le recours à la notion gramscienne d'hégémonie culturelle ou celle bourdieusienne de domination symbolique permet de mieux appréhender cette tendance à l'uniformisation des offres.

Références bibliographiques

Bâ Amadou Hampâté, 1991, *Amkoulel : l'enfant peul*, Arles, Actes Sud.

Blanchet Philippe, 2016, *Discriminations : combattre la glottophobie, petite encyclopédie critique,* Paris, Textuel.

Blanchet Philippe, 2004, « L'identification sociolinguistique des langues et des variétés linguistiques : pour une analyse complexe du processus de catégorisation fonctionnelle. Modélisations pour l'identification des langues et des variétés dialectales » HAL, 2004, Paris, p. 31-36. https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00003875

Blanchet Philippe, 2012, *La linguistique de terrain : méthodes et théories : pour une approche ethnosociolinguistique de la complexité,* Paris, Editions des Archives Contemporaines.

Bourdieu Pierre, 1982, *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard.

Boyer Henri, 2001, *Introduction à la sociolinguistique*, Paris, Dunod.

Published in : Andreo-Raynaud, Grégoire ; Douidi, Nadhir (dir.), *Langue(s) en mondialisation. Libre(s) échange(s) à l'heure néolibérale ?*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004284, doi : 10.17184/eac.9782813004284

Calvet Louis-Jean, 1974, *Linguistique et colonialisme : Petit traité de glottophagie*, Paris, Payot.

Calvet Louis-Jean, 1999, *Pour une écologie des langues du monde*, Paris, Plon.

Calvet Louis-Jean, 2002, *Le marché aux langues, essai de politologie linguistique sur la mondialisation,* Paris, Plon.

Calvet Louis-Jean, 2007, « Approche sociolinguistique de l'avenir du français dans le monde », *Hérodote*, 3(3), p. 153-160.

Calvet Louis-Jean, 2012, « Des frontières et des langues. Entretien avec Thierry Paquot », *Hermès*, *La Revue*, 63(2), 2012, p. 51-56.

Calvet Louis-Jean, 2017, *Les langues : quel avenir ? Les effets linguistiques de la mondialisation*, Paris, CNRS édition.

Campendhoudt Luc Van *et al.*, 2017, *Manuel de recherches en sciences sociales*, Malakoff, Dunod.

Canut Cécile, 1996, « dynamique plurilingue et imaginaire linguistique au Mali : entre adhésion et résistance au bambara », *Langage & Société*, 78, p. 55-76.

Canut Cécile, 2000, « Subjectivité, imaginaires et fantasmes des langues : La mise en discours "épilinguistique". », *Langage et société*, 93(3), p. 71-97.

Clerc Stéphanie, 2008, « Des représentations des langues familiales à leur prise en compte dans le système scolaire », *Repères*, 38, p. 187-198.

Coulibaly, Laurent, « Passer d'une première (L1) à une deuxième langue de scolarisation (L2), la formation des enseignant.es en question : le cas de l'enseignement bilingue bamanankan-français dans deux écoles fondamentales au Mali », Cahiers Ivoiriens de Recherche Linguistique (C.I.R.L.), numéro spécial, p. 209-226.

Dabène Louise, 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Vanves, Hachette F.L.E.

Derivry-Plard Martine, 2015, *Les enseignants de langues dans la mondialisation : La guerre des représentations dans le champ linguistique de l'enseignement,* Paris, Editions des Archives Contemporaines.

Diarra Abou et Haïdara, Youssouf Mohamed, 2010, *Etude sociolinguistique sur l'adéquation entre l'offre et la demande en matière de compétence linguistique des enseignants,* Bamako, MEN.

Dumont Pierre et Maurer, Bruno, 1995, *Sociolinguistique du français en Afrique francophone : Gestion d'un héritage, devenir d'une science*, Paris, EDICEF.

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.

Ferguson Charles, 1959, « Diglossia », *Word*, 15, p. 325-340.

Garabàto Carmen Alén et Colona, Romain, 2016, *Auto-odi. La haine de soi en sociolinguistique*, Paris, Harmattan.

Guindo Amadou Salif, 2021, *Multilinguisme et enseignement/apprentissage des langues en Pays dogon*, thèse de doctorat en sciences du langage, sous la codirection de Bruno Maurer et Denis Douyon, Montpellier, Université Paul-Valéry Montpellier 3, 2021, 374 p.

Hagège Claude, 2009. *Dictionnaire amoureux des langues*, Paris, Plon-Odile Jacob.

Hoare George et Sperber Nathan, 2013, *Introduction à Antonio Gramsci,* Paris, La Découverte.

Kassogué Yada, 2018, *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.

Maurer Bruno, 2010, *Les langues de scolarisation en Afrique francophone. Enjeux et repères pour l'action,* Paris, Edition des Archives Contemporaines.

Maurer Bruno, 2007, « Aspects didactiques de l'éducation bilingue français-langues africaines au Mali » dans G. Chevalier, K. Gauvin et D. Merkle (dir.) *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, Numéro hors-série, 2007, 9-22.

Maurer Bruno, 2004, De « la pédagogie convergente » à « l'éducation bilingue » : généralisation des langues nationales au Mali et transformation du modèle de la pédagogie convergente, dans *Penser la Francophonie : Concepts, Actions et Outils linguistiques* Paris, AUF/Edition des Archives Contemporaines, p. 426-438.

Published in : Andreo-Raynaud, Grégoire ; Douidi, Nadhir (dir.), *Langue(s) en mondialisation. Libre(s) échange(s) à l'heure néolibérale ?*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004284, doi : 10.17184/eac.9782813004284

Maurer Bruno, 2016, « La méthode d'analyse combinée des représentations sociales des langues : Un outil d'étude quanti-quali des idéologies linguistiques. », *Circula*, 3, p. 5-19.

Maurer Bruno (dir), 2016, *Les approches bi-plurilingues d'enseignement-apprentissage : autour du programme école et langues nationales en Afrique (ELAN-Afrique),* Paris, Editions des Archives contemporaines.

Mohamed Minkailou, 2017, « A study of Minianka toward the use of Mamara language in Bamako, *Revue Malienne de langues et littérature*, 1, p. 198-231.

Moore Danièle 2001, *Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes*, Paris, Didier.

Noyau Colette, 2015, « Transferts linguistiques et transferts d'apprentissage : favoriser les transferts dans une didactique du bi-plurilinguisme », dans *ELAN-Afrique, Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école*, Paris, Éditions des Archives Contemporaines, p. 175-182.

ODSEF 2019, *La langue française dans le monde 2019.* Rapport 2014. Paris, Gallimard-OIF.

Osborn Don, 2011, *Les langues africaines à l'ère du numérique : défis et opportunités de l'informatisation des langues autochtones*, Québec, Presses de l'Université Laval.

Oustinoff Michaël, 2013, « La diversité linguistique, enjeu central de la mondialisation », *Revue française des sciences de l'information et de la communication, 2, p. 1-10.*

Zakaria Nounta, 2015, 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.

Published in : Andreo-Raynaud, Grégoire ; Douidi, Nadhir (dir.), *Langue(s) en mondialisation. Libre(s) échange(s) à l'heure néolibérale ?*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004284, doi : 10.17184/eac.9782813004284