Amplifier et valoriser le mamara (sénoufo, gur, Mali) par l'implication des populations et des autres langues nationales dans une pédagogie convergente co-participative

Jean Léo LÉONARD (1), Souleymane DEMBÉLÉ (2)

(1) Université de Montpellier 3 /Dipralang (EA 739),
(2) Université de Bamako/Dipralang (EA 739)

https ://doi.org/10.17184/eac.7846

Résumé : les ateliers thématiques de production de ressources didactiques en langues nationales ou minoritaires ou minorées sont conçus de manière à susciter une production active, co-participative, de collectifs d'élèves et d'enseignants en langues maternelles « nationales » ou « régionales » ou « minoritaires » ou « minorées » ou « en danger ». Ils ont été conçus initialement en milieu amérindien au Mexique et au Guatemala, et la technique est ici implémentée en Afrique, sur deux langues nationales du Mali : le bamanankan (mandé) et le mamara (sénoufo, gur). On applique sur des corpus de narrations dans ces deux langues, recueillis lors de ces ateliers à l'Université de Bamako, les méthodes de la sémiotique (pour les contenus socioculturels et symboliques) et de la linguistique théorique et descriptive (taxinomies flexionnelles, nominale et verbale), avec une batterie de propositions pédagogiques concrètes. L'intention est, à terme, d'outiller les langues africaines en matériaux endogènes et en techniques d'exploitation didactique de ces matériaux, afin de remédier aux contradictions et apories des « pédagogies convergentes », dont l'intention est louable, mais dont l'implémentation se heurte à des problèmes que la Linguistique du Développement Social est particulièrement apte à diagnostiquer et remédier, le cas échéant.

Mots-clés : Mali, Minyanka, mamara, bambara, niger-congo, sociolinguistique, sociodidactique, langues en danger, langues minoritaires, pédagogie convergente, pédagogie bilingue, interculturel, sémiotique, classes nominales, morphonologie

Abstract : As oficinas temáticas para a produção de recursos didáticos em línguas nacionais, minoritárias ou em perigo de extinção foram concebidas para incentivar a produção ativa e co-participativa de grupos de alunos e professores em línguas maternas 'nacionais', 'regionais', 'minoritárias', 'em perigo de extinção' ou 'em perigo de extinção'. Eles foram inicialmente projetados no ambiente ameríndio no México e Guatemala, e a técnica é implementada aqui na África, em dois idiomas nacionais do Mali : Bamanankan (Mande) e Mamara (Senufo, Gur). Os métodos de semiótica (para conteúdos socioculturais e simbólicos) e linguística teórica e descritiva (taxonomia inflexiva, nominal e verbal) são aplicados a corpora de narrativas nestas duas línguas, coletadas durante estas oficinas na Universidade de Bamako, com um conjunto de propostas pedagógicas concretas. A intenção é, a longo prazo, equipar as línguas africanas com materiais e técnicas endógenas para a exploração didática desses materiais, a fim de remediar as contradições e aporias das "pedagogias convergentes", cuja intenção é louvável, mas cuja implementação se depara com problemas

que a Linguística de Desenvolvimento Social é particularmente adequada para diagnosticar e remediar, se necessário.

Keywords : Mali, Minyanka, mamara, bambara, niger-congo, sociolingüística, sociodidática, línguas ameaçadas, línguas minoritárias, pedagogia convergente, pedagogia bilíngüe, intercultural, semiótica, classes nominais, morfonologia.

1 Introduction : contextualisation

Nous allons présenter ici quelques textes et ressources pédagogiques élaborés lors d'ateliers d'écriture en langues mamara (langue sénoufo, gur, Niger-Congo, Mali, de fonction vernaculaire) et bambara (langue mandée, Niger-Congo, Mali, de statut langue nationale et de fonction véhiculaire), dans une pédagogie convergente coparticipative avec les étudiants de la licence 2 du département Sciences du Langage de l'Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako, avec la participation de deux formateurs de langues nationales, ainsi que des formateurs venus du siège de l'*Association pour la promotion de la langue et la culture minyanka* (APLCM). Ces ateliers se sont déroulés en avril et en juin 2021, successivement à l'Université (Bamako) et au siège de l'APLCM à Koutiala. Ils se sont réalisés dans deux langues d'une même grande famille, le Niger-Congo et de deux sous-familles différentes : mandé (bambara) et gur (mamara). Les données recueillies sont de première main, elles ont été créées sur place par les étudiants.

Le bambara – ou bamanankan – est pratiquement la seule langue au Mali qui côtoie toutes les autres sur l'étendue du territoire. Cette langue véhiculaire est présente au sud avec les langues sénoufo, dont le mamara fait partie au sein des langues gur ; elle est également présente à l'est avec le fulfuldé (langue de la sous-famille ouest-atlantique du niger-congo), dans le Wassoulou (Amselle, 1985). Le territoire malien est culturellement très diversifié et chacune des ethnies qui le composent tient beaucoup à sa culture, liée à une histoire géopolitique précoloniale, mais aussi à une distribution du travail et des métiers, entre ethnies ou groupes ethnoculturels. Parmi les manifestations de ces cultures, certaines langues jouent un rôle capital car parler la langue de ses ancêtres, c'est s'autodéterminer traditionnellement et culturellement, c'est démontrer son appartenance à telle ou telle ethnie. Notre approche se gardera bien d'être essentialiste, mais elle devra tenir compte de ces réalités[1]. Au Mali, des proportions très relatives entre poids socioculturel des langues caractérisent la situation sociolinguistique : les langues se différencient selon qu'elles jouent un rôle de communication inter-ethnique ou qu'elles se limitent à n'être un moyen de communication qu'au sein d'un seul ensemble linguistique, rappelant le « modèle gravitationnel » proposé initialement par Louis-Jean Calvet (1999), développé plus récemment de manière quantitative (Calvet et Calvet 2013).

Selon (Cécile Canut 1996, a et b), on observe un grand déséquilibre du point de vue du rapport entre les usages et les fonctions politiques assignés aux langues nationales.

[1] Notre approche se veut d'ailleurs résolument à la fois critique et pragmatique, en accord avec les principes de la sociolinguistique critique, *cf.* Heller 2002, Heller et Duchêne 2007, Heller *et al.* 2018. Sur le plan épistémologique, nous souscrivons à la critique de la notion d'ethnie qu'ont fait, de manière décisive, L-J Amselle (1990) ainsi qu'Amselle et M'Bokolo (1985). Sur le plan pragmatique, on ne peut pour autant faire abstraction des représentations endogènes, de nature ethnoculturelle.

Published in : WERE, Vincent Otaba ; ZOUOGBO, Jean-Philippe (dir.), *Développement durable : Amplifier les langues. Valoriser les cultures. Impliquer les populations. Sustainable development : Promoting languages. Leveraging cultures. Working with populations*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004406, doi : 10.17184/eac.9782813004406

Du point de vue du rapport entre les usages et les fonctions politiques, on repère un grand déséquilibre : le français jouit d'un statut maximal, mais ne connaît en réalité que des usages très restreints, alors que le bambara, reconnu comme langue nationale à l'instar de 12 autres langues, pratiquées de manières très diverses, est utilisé par plus de 80 % de la population, ce qui en fait la langue majoritaire du pays (langue 1 (LI), L2, L3…) ». Cet état des choses est dû au passé « glorieux » des Bambara, sur le plan ethnohistorique (*cf.* l'histoire de l'empire mandingue), mais aussi aux effets induits par la colonisation (utilisation du bambara dans le commandement des troupes militaires d'Afrique de l'Ouest), ainsi qu'à la situation de la capitale, avec la centralisation du pouvoir politique dans le sud, en zone bambaraphone – centralité démographique que vient renforcer l'exode rural vers les grandes villes (le brassage de population de plus en plus important est accentué par l'exode rural, à Bamako), etc. Le bambara s'est imposé comme langue majoritaire, utilisée et comprise pratiquement dans toutes les régions du Mali. Perrin (1984 : 15) note : « Ce groupe ethnique à lui seul, représente plus du tiers de la population totale ».

Le bambara, par rapport au mamara, est une langue véhiculaire dont les facteurs sont non pas seulement économiques mais aussi géographiques, linguistiques, culturels, politiques et urbains. Cette langue revêt un certain prestige aux yeux de la population malienne (chansons, griots, rappeurs, etc.). Canut (1996a) ajoute, à ce titre : « le bambara est bien la langue de la promotion sociale ou individuelle, la langue de la ville, la langue du pouvoir, la langue de la radio et de la télévision, etc. »[2]. Le bambara se trouve, par conséquent, dans un rapport de force avec les autres langues locales comme le mamara. Il exerce sur celles-ci sa prééminence, voire sa domination, les mettant dans une position de recul sociolinguistique dans certaines situations, comme sur les marchés, où les interactions sont importantes – ce qui revient à une situation de diglossie enchâssée, outre la diglossie fishmanienne vis-à-vis de la langue (post)coloniale qu'est le français. En réalité, la langue mamara, tout comme les autres langues nationales, se situe dans un autre cercle de diglossie fishmanienne qu'on peut même qualifier de triplement enchâssée : entre le français et le mamara ; entre le bambara et le mamara et entre le mamara et les autres langues locales (bomu et sénoufo).

En dépit de ce constat, le bambara ne se présente-t-il pas cependant comme un allié plutôt qu'un opposant diglossique pour le mamara ? Nous pensons, sur la base de notre praxis des ateliers d'écritures multilingues à Bamako que oui, le bambara peut être un bon atout pour le mamara et pour toute autre langue nationale, dans son enseignement comme dans son développement. Au lieu de considérer cette super-langue comme une menace pour la survie du mamara, nous l'utiliserons plutôt à son avantage, en sa faveur. C'est d'ailleurs de cette imagination que nous avons choisi de faire chemin avec le bambara et de l'utiliser dans nos *TERPLOs* (*Talleres de Elaboración de Recursos Pedagógicos en Lenguas Originarias*) qui se tra-

[2]Voir en particulier Canut (1996 : 53-69, 147-206) et l'analyse factorielle *ibidem* p. 59, reprise de Calvet (1990), qui place le français en position de statut élevé (officialité), avec un indice de 85 sur 100, mais de faible teneur en corpus (pratiques langagières réelles), tandis que le bamanankan bénéficie d'une valeur de corpus intense (index supérieur à 70 sur 100), mais d'un statut proche de l'index 10. D'autres langues nationales, comme le peul, le tamasheq et le songhay, malgré leur vitalité et leur poids démographiques, ont pour ces deux facteurs du statut et du corpus, des valeurs très basses – celles du mamara le seraient encore plus, si on se donnait les moyens de les calculer.

Published in : WERE, Vincent Otaba ; ZOUOGBO, Jean-Philippe (dir.), *Développement durable : Amplifier les langues. Valoriser les cultures. Impliquer les populations. Sustainable development : Promoting languages. Leveraging cultures. Working with populations*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004406, doi : 10.17184/eac.9782813004406

duit en français, dans le contexte africain par « Ateliers d'Élaboration de Ressources Pédagogiques en Langues Nationales » (AERPLN). La méthodologie de ces ateliers d'écriture ou ateliers thématiques co-participatifs est décrite en détail dans Léonard *et al.* (2013), ainsi que dans Léonard et Avilés González (2019) et Avilés González (2017), Léonard (2018). Un site Internet en espagnol et partiellement en anglais (http://axe7.labex-efl.org/taxonomy/term/12) met en libre accès un grand nombre d'ateliers transcrits, accompagnés de documents sonores et de documents méthodologiques en espagnol, anglais et français (http://axe7.labex-efl.org/node/126).

En résumé, ces ateliers réunissent entre 10 et 80 participants (élèves des écoles, étudiants en pédagogie bilingue et interculturelle, instituteurs bilingues ou enseignants-chercheurs autochtones) durant deux ou trois jours pour réaliser des sessions d'écriture à finalité pédagogique dans leurs langues maternelles minoritaires, en fonction de consignes visant à développer des unités textuelles pour la didactique de la grammaire, de la culture, de l'histoire et de la géographie, dans un esprit proche de la méthode d'alphabétisation de Paulo Freire (1967, 1970). Tout comme dans Freire (1967 : 106-114), la création de textes se réalise à travers deux processus, ancrés dans les pratiques et les cultures locales : la *codification* et la *réduction*. Or, ces termes signifient tout autre chose dans l'approche de Paulo Freire que l'acception en sociolinguistique. En effet, du point de vue du sociolinguiste, le premier principe relève de la mise en écriture de la langue et du travail métalinguistique, à travers la mise en pratique des conventions graphémiques existant dans le public. Il implique une variation diamésique (Mioni 1983) par rapport aux normes existantes, dans la mesure où l'on évite l'imposition d'une norme prescriptive, afin de stimuler la créativité – ce qui n'empêche pas de discuter, voire corriger, ou améliorer collectivement la forme scripturale des textes, si le désir s'en fait sentir. Les groupes proposent non seulement des textes à finalité didactique, mais aussi des illustrations (croquis, codex, cartes mentales, etc.), des paradigmes grammaticaux, mais aussi des listes de mots considérés comme mots-clés, constituant un lexique générateur. Selon Freire, la *codification* consiste à encoder dilemmes et problèmes sociaux ou les réalités vécues dans un lexique générateur de textes et dans les productions des apprenants au cours d'un processus d'alphabétisation. Il s'agit d'un encodage des termes de la situation vécue, en relation avec la conscientisation des dilemmes de l'ordre social vécu et imposé. Selon Paulo Freire, la *réduction* est une mise en forme élémentaire, condensée, d'un dilemme ou d'une question sociale, à travers un slogan, un dessin ou une illustration, un court texte de synthèse, visant à cristalliser le résultat de la conscientisation. Dans notre approche des ateliers thématiques, ici, ce second principe de la *réduction* englobe les contenus socio-culturels, géohistoriques, envisagés dans une dialectique mettant en relation le local et le global. La *réduction* opère également à travers la consigne de proposer des activités pédagogiques systématiques aux apprenants, sur la base des formes et des contenus des unités didactiques produites (sur ce point, voir les documents en espagnol et catalan, sur http://axe7.labex-efl.org/node/209). Il est intéressant de constater que ces acceptions de codification et de réduction, quoique différentes d'une praxis à l'autre – entre celle de Freire et la nôtre – convergent à des degrés divers et sur des plans distincts, confortant l'assise interdisciplinaire de cette action de par en

Published in : WERE, Vincent Otaba ; ZOUOGBO, Jean-Philippe (dir.), *Développement durable : Amplifier les langues. Valoriser les cultures. Impliquer les populations. Sustainable development : Promoting languages. Leveraging cultures. Working with populations*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004406, doi : 10.17184/eac.9782813004406

bas avec les populations bi-plurilingues d'Amérique aussi bien que d'Afrique, comme dans le cas présent.

Dans ce chapitre, nous présenterons d'abord la méthodologie et le cadre théorique : dans la section 2, nous proposerons d'hybrider la linguistique du développement social (section 2.1) avec la pédagogie de la conscientisation et de l'émancipation de Paulo Freire (section 2.2). A partir de ces prémisses, nous passerons à des applications de cette approche croisée, dans la section 3, en deux volets, sous forme d'un diptyque : dans la section 3.1, les narrations en bamanankan, dans la section 3.2 celles en mamara (senoufo). Dans chacune de ces sous-sections, nous donnerons d'abord à lire dans les langues respectives les narrations recueillies durant les ateliers thématiques plurilingues réalisés au printemps 2021 à l'Université de Bamako, en version originale, selon la mise en graphie des participants, avec les traductions en français, avant de proposer deux séries de propositions pédagogiques : d'une part, sur les contenus sémiotiques et culturels (principalement pour les contes bambara), d'autre part un dispositif d'application d'une démarche métalinguistique (seulement pour le mamara, moins connu des non spécialistes, y compris des africanistes). Au terme de cette implémentation de la méthode, nous conclurons en mettant ces propositions empiriques et pédagogiques en perspective avec ce qu'on peut appeler la *crise des pédagogies convergentes* (ou bi-/plurilingues) en Afrique qui, à notre sens, s'explique par l'effet des insatisfactions dénoncées par la LDS dans la section 2.1., que nous allons aborder derechef.

2 Méthodologie et cadre théorique

2.1 Insatisfactions vs praxis de la linguistique du développement social (LDS)

Une linguistique du développement social est nécessaire pour remédier aux cinq apories épistémologiques et aux insatisfactions que causent les situations diglossiques de par le monde :

1) sur le plan épistémologique, l'opposition contreproductive établissant une séparation rigide entre linguistique et sociolinguistique et l'aliénation du social dans l'approche linguistique par le scientisme calqué sur les sciences naturelles ;

2) le rôle de plus en plus ancillaire, utilitaire des sciences du langage ;

3) le déni du rôle de la langue comme facteur de bien-être et de développement social, aussi bien individuel que collectif ;

4) le décalage entre dispositions juridiques (*de jure*) et politiques linguistiques (dans leur implémentation *de facto*), et la confusion terminologique dans ce secteur de la conception des droits, notamment des droits de l'homme ;

5) l'attrition de la diversité linguistique dans les institutions, impliquant une délégitimation, une relégation et une aliénation socioculturelle aussi bien que sociopolitique – particulièrement cuisante par exemple en situation de justiciable (v. les observations saisissantes de John Haviland [2003] à partir d'études de

Published in : WERE, Vincent Otaba ; ZOUOGBO, Jean-Philippe (dir.), *Développement durable : Amplifier les langues. Valoriser les cultures. Impliquer les populations. Sustainable development : Promoting languages. Leveraging cultures. Working with populations*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004406, doi : 10.17184/eac.9782813004406

cas nord-américaines en contexte migratoire). Nous reprenons cet inventaire à Agresti (2018 : 42-57).

On connaît le double discours de la « défense des minorités » et des « langues en danger » : il y a pléthore *de jure* (un vaste dispositif de conventions internationales et de dispositions constitutionnelles nationales), mais vacuité *de facto* (les langues postcoloniales continuent de dominer les systèmes éducatifs, au détriment des langues dites « nationales », y compris véhiculaires)[3]. Or, comme l'enseigne la « *Linguistique du Développement Social* » (LDS) (Agresti 2018), les langues minoritaires sont des ressources précieuses pour le développement socio-économique, mais aussi pour la démocratie, la paix et le vivre ensemble harmonieux ; le bi-plurilinguisme convivial, et le développement durable, tant sur le plan environnemental que sociopolitique.

La LDS est un outil de « développement durable », une praxis critique, notamment des narrations et des discours hégémoniques qui justifient les divisions interethniques, les formes de ségrégation socio-culturelle – par exemple, cette façon de voir qui voudrait que les relations entre langues nationales devraient nécessairement reproduire les schèmes de domination selon une logique « gravitationnelle ». Selon la LDS, il s'agit sinon d'une idée fausse, du moins d'une aporie : au modèle gravitationnel, de nature centrifuge (le centre contrôle et assimile ses périphéries), on peut opposer *a posteriori* le modèle de spatialisation anthropolinguistique de la LDS, qui couvre l'ensemble des espaces d'action, d'interaction, d'usage et d'expression stylistique des langues des répertoires des locuteurs, depuis le plan somatique (le corps du sujet parlant) jusqu'aux dimensions les plus étendues et impersonnelles, en passant par l'espace familial, du quartier, du centre habité ou urbain, de la grande ville ou métropole, de la campagne et de l'étranger, du voyage ou de la migration, etc. (Agresti, *op. cit.* 56-78). Il faut compter aussi avec l'espace intérieur, subjectif, du locuteur, et ce, de manière dynamique, à travers le cours de son existence toute entière, qui creuse autant de singularités qu'il y a de Sujets parlants et agissants, dans la sphère qu'on voulait lisse et ronde de l'expansion des forces centrifuges à partir de ces « noyaux » gravitationnels que seraient les « grandes langues » ou les langues dominantes ou prééminentes[4]. La LDS pratiquée ici intègre cette approche à l'éducation populaire, au travail social, à la formation des maîtres et des formateurs. Il s'agit à travers ces ateliers de démocratiser le savoir, de le concevoir de par le bas (Bottom-Up), pratique contraire à la pratique descendante (Top-Down), qui reste la norme.

La praxis des ateliers thématiques de Souleymane Dembélé au Mali associe bamanankan et mamara, en relation d'intercomplémentarité. Les peuples de ces deux langues (Bambara et Minyanka) vivent en paix et partagent la partie sud du Mali. Aucun conflit ni culturel ni linguistique ne les oppose. Les deux ethnies sont tolérantes vis-à-vis de leurs langues respectives, même si le bamanankan bénéficie d'une indéniable

[3] Voir, à ce titre, Agresti (2018 : 79-113), qui met en évidence avec tact l'écart entre les dispositions légales prévues par l'UNESCO et le corpus des lois linguistiques d'un pays comme l'Italie, et les réalités observables sur le terrain, à travers le travail de LEM Italia (v. https://www.associazionelemitalia.org/chi-siamo.html). Et il ne s'git là que des contradictions d'un des pays les plus « avancés », tant sur le plan économique que sur le plan législatif, en la matière.

[4] Cf. Léonard (2021b), pour une application méthodique de cette modélisation LDS des cercles de spatialisation à l'arbëresh molisain et apulien ; *cf.* également Léonard (2021b), pour une modélisation croisée avec l'Écologie de Pressions.

Published in : WERE, Vincent Otaba ; ZOUOGBO, Jean-Philippe (dir.), *Développement durable : Amplifier les langues. Valoriser les cultures. Impliquer les populations. Sustainable development : Promoting languages. Leveraging cultures. Working with populations*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004406, doi : 10.17184/eac.9782813004406

prééminence, pour les raisons évoquées plus haut et en tant que langue nationale véhiculaire au sein du pays, en tant que *lingua franca* au-dessus de la diversité multilingue.

Mais il y a plus que cette simple relation de proportions, entre cercle local et cercle national, entre vernacularité et véhicularité. A notre sens, le bamanankan amplifie le mamara, et inversement. Les deux langues se rétro-alimentent mutuellement, sur le plan socioculturel, par leur ancrage africain en termes de contenus et en tant que langues niger-congo occidentales, en dépit des différences phylogénétiques. Il s'agit d'un mouvement de circulation, d'interfécondation, tant sur le plan des formes linguistiques (graphie, normativisation ou codification) que sur le plan des contenus culturels (approche sémiotique) – du sens, comme nous allons le voir. Même les différences de fond, comme l'opposition entre le monothéisme musulman (lié à la culture bambara), en situation de superposition et de rayonnement face à l'animisme sénoufo, en situation de substrat culturel, entrent dans une dynamique d'intrication, dans un processus en continuel remaniement et questionnement, dans une dialectique de dominance-résilience, dans une dimension parallèle aux processus coloniaux et postcoloniaux à proprement parler, dans une longue durée relative, proprement africaine. Les « ethnotextes » produits durant les ateliers co-participatifs, que vous allons décrire ici, en témoignent de manière exemplaire.

2.2 Implémentation didactique d'une LDS par les TERPLO/AERPLA

L'objet de l'implémentation de cette didactique co-participative à partir de la réalisation d'ateliers d'élaboration d'outils pédagogiques en langues autochtones (ici, bamanankan et mamara) est bien de contribuer à la revitalisation de cette langue à travers une éducation populaire « de par en bas », impliquant une multiplicité d'*acteurs* et de *sujets sociaux*, intéressés au premier chef par toute initiative de LDS donnant des moyens techniques de remédier aux cinq insatisfactions que nous venons de reprendre de l'essai fondateur de Giovanni Agresti, selon la transposition suivante :

1) la méthode met en synergie linguistique théorique et descriptive, didactique des langues et créativité langagière, aux antipodes du chiasme scientiste ;

2) la linguistique renoue avec sa dimension appliquée, de manière non pas ancillaire, mais centrale pour maîtriser les conditions de *codification* et de *réduction* freirienne – par la linguistique taxinomique en ce qui concerne la première, par la sémiotique greimassienne concernant la deuxième ;

3) la langue minoritaire n'est plus envisagée comme un simple palier d'alphabétisation et d'acculturation, mais plutôt, en termes freiriens, comme l'expression d'une *praxis* (codification) et d'une *réflexion glocale* (réduction) émancipatrice ;

4) toute unité pédagogique issue de ces ateliers thématiques fait émerger une terminologie ancrée dans la perspective glocale (local/universel), par le lexique générateur, résorbant le chiasme conceptuel entre culture scolaire verticale et culture vécue par les sujets sociaux ;

Published in : WERE, Vincent Otaba ; ZOUOGBO, Jean-Philippe (dir.), *Développement durable : Amplifier les langues. Valoriser les cultures. Impliquer les populations. Sustainable development : Promoting languages. Leveraging cultures. Working with populations*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004406, doi : 10.17184/eac.9782813004406

5) la langue minoritaire ou véhiculaire mais maintenue subalterne par la situation postcoloniale ne se trouve pas ou ne devrait plus se trouver en situation d'attrition institutionnelle, de recul face aux langues véhiculaires et internationales, mais retrouverait ses droits à concevoir des formes et des contenus pédagogiques qui ne soient pas « bancaires », selon l'expression de Paulo Freire (1970 : 40-50), mais tout au contraire, réflexives, dialectiques et critiques.

Codification et réduction freiriennes d'un corpus mamara co-participatif

Procédé : réalisation des ateliers comme terrain d'une pédagogie convergente ressourcée



Fig. 1 : Préparation des unités narratives et didactiques par groupes, suivie de la présentation au tableau des résultats

Published in : WERE, Vincent Otaba ; ZOUOGBO, Jean-Philippe (dir.), *Développement durable : Amplifier les langues. Valoriser les cultures. Impliquer les populations. Sustainable development : Promoting languages. Leveraging cultures. Working with populations*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004406, doi : 10.17184/eac.9782813004406



Fig. 2 : Lecture et discussion des textes produits en mamara et en bamanankan

Il s'agissait de produire collectivement des miniatures textuelles encodées dans les langues nationales (codification freirienne), permettant d'élaborer des réductions, ou des modélisations des réalités vécues par les élèves, à travers les contes et l'analyse qu'on peut en faire. C'est l'élaboration du savoir-éducation à travers le vécu de l'apprenant, son environnement, sa culture, sa joie et ses peines, au lieu d'un savoir-instruction de type « bancaire » par capitalisation de « choses apprises ».

En pédagogie freirienne (Freire 1967), l'alphabétisation (ici, l'écriture co-participative) est centrée sur des lexiques et des contenus culturels endogènes, sur les expériences du vécu, à partir d'un lexique générateur, composé de mots-clés représentatifs de la vie quotidienne et du vécu matériel et culturel des apprenants. La « codification » présente chez Paulo Freire une acception bien plus large que celle que nous avons explicitée à notre manière, en tant que (socio)linguistes plus haut : dans la méthode freirienne, la scénarisation de narrations relève d'une « codification » – notamment à travers ce que la sémiotique greimassienne appelle le « parcours narratif » :

> « Et, dans la mesure où le dialogue prend de l'épaisseur autour de situations codifiées – à n éléments – et que les participants réagissent diffé-

Published in : WERE, Vincent Otaba ; ZOUOGBO, Jean-Philippe (dir.), *Développement durable : Amplifier les langues. Valoriser les cultures. Impliquer les populations. Sustainable development : Promoting languages. Leveraging cultures. Working with populations*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004406, doi : 10.17184/eac.9782813004406

> remment à ces éléments qui les interpellent et qui composent la trame générale de l'information décrivant une situation, on voit s'installer une « chaîne » entre les intégrants du groupe, qui sera d'autant plus dynamique que l'information correspondra à la réalité existentielle des groupes en présence »[5]. (Freire 1967 : 109).

Mais pour nous linguistes, la notion de Codification a également tout à voir avec la dynamique diamésique : comment les locuteurs-acteurs de cette didactique-action (comme on parle de « recherche-action ») font passer l'oral à la forme écrite, à partir de contes issus de leur tradition orale. Conformément à la première et deuxième insatisfaction agrestienne, nous favorisons par cette amplification proprement linguistique, notamment diamésique, du terme de Codification freirienne, la fusion de la linguistique appliquée avec d'autres sciences – ici, les sciences de l'éducation. Tout ce qui relèvera de la *grammatisation* (*cf.* Auroux 1994)[6], de l'explication métalinguistique, sera donc une modalité de *Codification* au sens large. Nous verrons avec les textes mamara analysés ici que cette approche métalinguistique est partie intégrante du travail de formateur des formateurs animant des ateliers thématiques de type TERPLO/AERPLA : il est nécessaire que le formateur connaisse la langue enseignée – qu'il en ait l'architecture structurale de la phonologie et de la grammaire en tête. Il n'enseignera pas nécessairement la grammaire de manière formelle, mais la connaissance formelle de la grammaire et d'un métalangage permettant analyse de la forme et du contenu des textes l'aidera considérablement à accompagner les élèves dans ce type de pratique de la langue maternelle.

L'approche de la réduction : Paulo Freire a emprunté ce concept à Guerreiro Ramos (1958), qui l'entendait comme une description épurée des conditions de changement technosocial et socioéconomique, comme les facteurs de l'industrialisation, de l'urbanisation, des changements de modes de consommation, etc., envisagés comme autant de facteurs permettant l'émergence d'une conscience sociale critique dans un pays comme le Brésil[7]. En soi, la réduction est un geste fondamental en épistémologie des sciences, et peut se résumer à une modélisation d'un objet d'étude ou d'une situation (d'un observable social) complexe – une sorte de « maquette » permettant d'analyser de manière économique, systématique et cohérente un phénomène complexe. C'est bien ainsi que nous l'entendons, de manière plus explicite que Freire en son temps, qui tendait à incorporer ce terme dans sa vision de la Codification (Freire, *op. cit.* p. 107 pour un exemple de cette quasi-fusion). Sur le plan conceptuel, la Réduction consistera donc à envisager par exemple une structure narrative chargée de sens social comme une sorte de microcosme sémiotique cristallisant un dilemme tels que

[5] "*E, na medida em que se intensifica o diálogo em torno das situações codificadas – com "n" elementos — e os participantes respondem diferentemente a eles, que os desafiam, e que compõem a informação total da situação, se instala um "circuito" de todos os participantes, que será tão mais dinâmico quanto a informação corresponda à realidade existencial dos grupos".*

[6] Par ce terme, l'épistémologue et historien des idées de la linguistique Sylvain Auroux entend toute activité et technique liée à la description des langues : élaboration de grammaires et de dictionnaires, conception de systèmes graphémiques et de normes scripturales impliquant une analyse phonologique raisonnée, quelle que soit l'époque et le cadre théorique. Terme à ne pas confondre avec celui de « grammaticalisation », qui désigne le processus qui transfère des fonctions grammaticales à des lexèmes autonomes, faisant d'unités lexicales libres des unités morphémiques liées.

[7] Synthèse inspirée d'un diaporama en ligne de Viegas Fernandes da Costa https://pt.slideshare.net/viegasdacosta/a-reduo-sociolgica-de-guerreiro-ramos..

Published in : WERE, Vincent Otaba ; ZOUOGBO, Jean-Philippe (dir.), *Développement durable : Amplifier les langues. Valoriser les cultures. Impliquer les populations. Sustainable development : Promoting languages. Leveraging cultures. Working with populations*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004406, doi : 10.17184/eac.9782813004406

ceux évoqués pour définir la conception de Ramos : par exemple la confrontation des jeunes femmes avec le patriarcat, comme dans le conte de la « danse inlassable », ou l'abyme décisionnel qui s'ouvre sous les pas du jeune marié face à l'opinion publique « traditionnelle » dans le conte du « jeune homme fortuné », dans le corpus de contes bambaras ci-après. Dans ces unités didactiques, le conte exprime la réalité vécue par chacun à un tournant de sa vie, au moment de s'émanciper du milieu familial, à la façon d'une miniature narrative, ou d'une maquette textuelle.

Objectif

Il s'agit de dépasser le simple horizon élémentaire de l'alphabétisation (codification diamésique primaire), pour envisager une éducation en langues nationales, qui porte sur des contenus locaux, nationaux et universels, de manière informée, réflexive et critique (codification bi-plurilingue étendue). Fidèles à la pensée de Paulo Freire, nous pensons qu'il n'y a pas d'émancipation sans conscientisation ; pas de démocratie ni de développement sans éducation populaire, au sens critique du terme (Freire 1970 : 1-6).

Cette émancipation/réflexion/conscientisation est possible dans une praxis bi-plurilingue, incluant les langues nationales dans leur riche et féconde intercomplémentarité, comme dans l'exemple du bamanankan et du mamara au Mali. Nous voulons, à travers notre travail et après celui-ci, élaborer un cadre formel d'éducation bilingue qui permettra, lors d'une même activité (par exemple les TERPLOs), un chevauchement (un va-et-vient) entre, soit le mamara et le bambara, soit le français et une langue nationale (LN). Cela est une nécessité pour nous, au regard de notre analyse de la situation actuelle de l'enseignement bi-plurilingue en Afrique et au Mali. Nous estimons que le Mali ne dispose pas encore d'une éducation réellement bilingue, une didactisation active et consciente de pratiques bilingues – le diagnostic de Diarra (2020) va dans le même sens. La collaboration entre les langues en présence (LN1 et LN2) ou entre (LN et le français) manque cruellement de la construction. Ces langues, censées être complémentaires, restent pourtant cloisonnées, chacune dans son segment ou secteur éducatif et territorial. Dans une classe bilingue, dans les faits, quand le français est maître du jeu, la langue nationale reste muette, reste à l'écart et vice-versa, le focus sur la LN se fait à la façon d'une matière optionnelle, indépendamment du curriculum en français ou dominé par lui. Cela ne revient pas réellement à un enseignement bilingue, mais au contraire, à un double monolinguisme, car l'interaction entre les langues se trouve, en définitive, absente. Notre méthode, à travers les ateliers thématiques ou TERPLOs, a pour ambition de restaurer cette relation de complémentarité entre les langues – dont le français, quand c'est nécessaire sur le plan pédagogique ou communicationnel – pour leur développement l'une et l'autre et pour une meilleure éducation populaire, où les LN assumeraient leur rôle de vecteurs éducatifs à part entière, pour tous les domaines de savoir (aussi bien la grammaire que les sciences de la vie et de la nature, les mathématiques, l'histoire, la géographie, etc.).

La totalité des réalisations de ces ateliers d'écriture présentées ici est issue du travail d'éducation populaire, de formation de formateurs et de la valorisation des savoirs endogènes, dans une perspective critique – freirienne. Ces ateliers font travailler la dialectique du visible et de l'invisible de langues minorées ou minoritaires, de tradition

Published in : WERE, Vincent Otaba ; ZOUOGBO, Jean-Philippe (dir.), *Développement durable : Amplifier les langues. Valoriser les cultures. Impliquer les populations. Sustainable development : Promoting languages. Leveraging cultures. Working with populations*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004406, doi : 10.17184/eac.9782813004406

orale, à travers la confrontation à des *dilemmes*. Cette dialectique prend également corps dans la technique des ateliers thématiques opposant Utopie *vs.* Dystopie, appelée aussi, en hommage à Italo Calvino et à Howard Becker « Les Communautés Invisibles » (Léonard 2021a), que nous n'aborderons pas ici, mais qui est sous-jacente aux formes de Réduction de dilemmes sociaux étudiées ici.

3 Les données produites (échantillon) : L'atelier thématique bi-plurilingue : production d'outils de pédagogie endogène

3.1 Les contes en bamanankan

Au Mali, « *le bambara reconnu – comme 12 autres langues, pratiquées de manières très diverses – langue nationale, est utilisé par plus de 80 % de la population devenant la langue majoritaire du pays (langue 1 (LI), L2, L3…).* » (Canut, *opt. Cit.*)

Cela est dû au passé considéré comme « glorieux » des Bambaras, à l'exode rural vers les grandes villes (Bamako). Le bambara ou bamanankan s'est imposé comme langue majoritaire, utilisée et comprise pratiquement dans toutes les régions du Mali. Il en résulte que cette langue fonctionne comme une langue-toit (*Dachsprache* klossien) pour la plupart des autres langues nationales (pour la codification, notamment) : il est facteur de développement social. On comparera ainsi les textes en bamanankan ci-dessous et leur graphie avec ceux en mamara. L'essentiel des conventions graphémiques est partagé, et ces conventions d'écriture sont confortées en mamara par leur légitimation à travers la norme du bamanankan.

Texte 1

dɔnnin dɔn goman

n y'a da kamalen dɔ la, ani sungurunnin dɔ. u ye nyɔgɔn kanu kosɛbɛ ! u diyara nyɔgɔn ye, fo ka se ala y'a kɛ kamalennin, a ba nana bana. ba nin, a tɛ se ka foyi kelen kɛ a yɛrɛ ye. ayiwa, sungurunnin, o de bɛ dumuni tigɛ k'a d'a ma tuma bɛɛ. o b'a balo. ala y'a kɛ sungurunnin ye dumuni tigɛ k'a don ba nin da, a bolo donnen a da, ala y'a kɛ ba nin sara ka a ɲin fɛrɛlen to sungurunnin tɛgɛ la.

dɔw ko dennin tɛgɛ ka kan ka tigɛ, dɔw ko ba nin da ka kan ka fara.

ayiwa, ni min ka kan ka kɛ o la, a y'o fɔ !

Texte traduit

La danse inlassable

« *C'est l'histoire d'un jeune garçon et d'une jeune fille. Ils s'aimaient et se chérissaient beaucoup. Un jour, la mère du garçon tomba malade, complètement paralysée. Alors, la jeune fille s'occupait d'elle, elle lui donnait à manger. Un jour, la vieille mourût avec les dents pinçant la main de la fille. Les uns dirent de couper la main de la jeune fille et les autres dirent de fendre la bouche de la vieille défunte.*

Et vous, que feriez-vous dans cette situation ? »

Etude du texte

Published in : WERE, Vincent Otaba ; ZOUOGBO, Jean-Philippe (dir.), *Développement durable : Amplifier les langues. Valoriser les cultures. Impliquer les populations. Sustainable development : Promoting languages. Leveraging cultures. Working with populations*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004406, doi : 10.17184/eac.9782813004406

Ressources pédagogiques : mots-clés, classés par parties du discours

Substantifs : kamalennin (garçon), sungurunnin (fille), ala (dieu), ba (maman), dumuni (nourriture), da (bouche), bolo (main), ɲin (dent), tɛgɛ (bras).

Verbes : ka da (raconter), ka nyɔgɔn kanu (s'aimer), ka ja nyɔgɔn ye (se plaire), ka kɛ (faire), ka bana (tomber malade), ka se (pouvoir), ka tigɛ (couper), ka di (donner), ka balo (nourrir), ka don (mettre), ka sa (mourir), ka fɛrɛ (appuyer), ka fɔ (dire), ka fara (déchirer).

Adjectifs : bana (malade), sara (mort).

Adverbes : kosɛbɛ (beaucoup).

Contenus exploitables sur le plan du contenu :

Sur le plan anthropologique, la question de la matrilocalité vs. patrilocalité est mise en exergue – elle sert de toile de fond pour un questionnement critique des conventions sociales anciennes et modernes. Le *Sujet* (la jeune femme) est mis face à un choix cornélien (sacrifier sa main ou défigurer sa belle-mère), qui remet en cause sa condition servile dans le contexte patrilocal. En peu de mots, on voit comment le *Sujet social* qu'est le jeune couple heureux (situation d'*euphorie*) passe à une situation de crise (*dysphorie*) quand la belle-mère de la mariée tombe malade. C'est en la servant fidèlement que la jeune fille se retrouve face à un choix si impossible qu'on pourrait le qualifier d'*anti-choix*, tant il est paradoxal et fait se télescoper tradition et modernité, de même que sa belle-mère devient cet *anti-sujet* qui ruine l'avenir des jeunes mariés[8]. Cette situation paradoxale n'est certes la « faute » à personne, mais elle se pose comme un inévitable dilemme, face aux aléas de la dépendance des ascendants vis-à-vis de leurs descendants. Cette miniature est riche en termes de parenté et parties du corps, ainsi qu'en verbes d'action trivalents (raconter, donner, nourrir), se prêtant à l'analyse morphologique et syntaxique.

Sur le plan philosophique, ce texte fait état d'un exemple type de dilemme, incitant au raisonnement et à l'analyse critique des faits sociaux. Sur le plan de l'éducation civique, il y a ici matière à une critique de l'axiologie (système de valeurs) : la polarité tradition vs. modernité doit-elle nécessairement être envisagée, comme dans le conte, sous forme d'un choix paradoxal, ou choix impossible ? Quel est l'état des choses qui rend une situation aussi absurde possible (par exemple, les carences en aménagement des services de santé et d'aide à la vieillesse, dans le contexte d'une société moderne).

Texte 2

nafolotiki

n y'a ta ka da kamalennin d la. nin kamalennin t g tun ye ko isa. isa tun b'u ka dugu k n . a ɲ g n waritigi tun tɛ yen. baganw, forow, sanu camanw tun bɛ isa bolo.

[8]Ces termes sont empruntés à la sémiotique greimassienne : dans la perspective dialectique, post-aristotélicienne propre à cette théorie, tout Sujet de *faire* (action) est susceptible de se trouver confronté à un anti-sujet, qui contrevient à son action, en tentant de l'en empêcher, de le soumettre à sa volonté (son *vouloir-faire*) ou de le détruire. L'anti-sujet relève du paradigme de l'opposant. Toute autre unité sémiotique revêt son contraire : ainsi, un choix paradoxal peut consister en un *anti-choix*, s'il est impossible à réaliser, et paralyse l'action (le *faire* de tout sujet) comme c'est le cas ici.

Published in : WERE, Vincent Otaba ; ZOUOGBO, Jean-Philippe (dir.), *Développement durable : Amplifier les langues. Valoriser les cultures. Impliquer les populations. Sustainable development : Promoting languages. Leveraging cultures. Working with populations*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004406, doi : 10.17184/eac.9782813004406

isa nana t'o la fo ka se musofuru ma. isa b ra sungurunin d n fɛ, o sungurunin tun t g sitan. sitan ɲ gon si tun t'u ka dugu la. furu nana kɛ, u y'a kɛ nin u sekow bɛɛ ye.

o kɛlen k fɛ san kelen. isa ka nafolow bɛɛ banna : sanuw banna, forow banna, banganw bɛɛ sara kelen kelen. isa ma nin gɛlɛya kun d n, sabula a dɛsɛra a daladumuni bɛɛ la. a muso sitan yɛrɛ dabali banna, a ko : *« nin sababu b ra min ? »* a nana kɛ j r nanko y'u bolo. isa wulila ka ko ɲɛɲini, asera m g k r baw ma k'u ɲininka ko : *« mun de ye nin kɛ ? »* u y'a jira ko sitan tere man ɲi, nka isa ma s n o kuma ma. a wulila k'a ko ɲɛɲini. a ye aladeliw kɛ.

u tor' o la, ala nana n'a ka na ye, ka yɛlɛma don kow la.

m g kana ban i furumuso la k'a tere man ɲi.

Texte traduit

Le jeune homme fortuné

C'est l'histoire d'un jeune garçon. Il s'appelait Issa. Il était le plus riche de son village. Il possédait du bétail, de la volaille et de l'or. Issa atteignit l'âge de se marier. Il se maria avec la jeune Sitan, la plus belle fille du village. Le mariage fut majestueux.

Un an plus tard, Issa perdit complètement sa fortune. Il ne savait pas d'où venait sa misère, il ne trouvait même plus à manger. Sa femme Sitan se demandait d'où venait cette misère. Ils ne comprenaient absolument rien. Issa alla demander les vieillards sur l'origine de sa souffrance. Ils lui dirent que sa femme était guignarde. Issa rejeta ces propos et continua les recherches. Il pria nuitamment Dieu qui finit par exhausser ses prières. Issa retrouva le sourire enfin.

"*Ne vous séparez jamais de votre femme à cause de la guigne !*"

Étude du texte

Ressources pédagogiques

Substantifs : *kamalennin* (garçon), *t g* (nom), *isa* (prénom), *dugu* (village), waritigi (richard), *baganw* (bétail), *forow* (champs), *sanu* (l'or), *musofuru* (mariage), *sungurunin* (fille), *sitan* (prénom), *sekow* (moyens), *san* (année), *nafolow* (richesses), *gɛlɛya* (pauvreté), *daladumuni* (nourriture), muso (femme), *sababu* (cause), *j r nanko* (effrayant), *m g k r baw* (les vieux), *tere* (conscience), *kuma* (propos), *aladeliw* (prières), ala (dieu), *yɛlɛma* (changement), kow (choses), *m g* (personne), *furumuso* (épouse).

Verbes : *ka ta* (prendre), *ka da* (raconter), *ka kɛ* (être), *ka bɔ* (sortir), *ka kɛ* (faire), *ka ban* (finir), *ka dɔn* (connaitre), *ka dɛsɛ* (manquer), *ka fɔ* (dire), *ka bɔ* (sortir), *ka wuli* (se lever), *ka ɲɛɲini* (découvrir), *ka se* (arriver), *ka ɲininka* (demander), *ka jira* (montrer), *ka sɔn* (accepter), *ka kɛ* (faire), *ka to* (rester), *ka na* (venir), *ka don* (mettre), *ka ban* (refuser).

Adverbes : kɔfɛ (après), bɛɛ (tout), kɔfɛ (après), yɛrɛ (aussi), min (où).

Contenus pédagogiques

Published in : WERE, Vincent Otaba ; ZOUOGBO, Jean-Philippe (dir.), *Développement durable : Amplifier les langues. Valoriser les cultures. Impliquer les populations. Sustainable development : Promoting languages. Leveraging cultures. Working with populations*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004406, doi : 10.17184/eac.9782813004406

Anthropologie : ici, le dilemme provient du *concept paradoxal* de « guigne », appliqué à la figure de la « guignarde », mettant en relation de *crise* les relations homme-femme. Il s'ensuit une série de concepts liés à cette notion et à son contraire (antonymes), tous codifiés par le lexique contenu dans cette miniature, qui pourra servir, *a posteriori*, de lexique générateur pour la discussion en classe entre élèves et avec le maître. Du point de vue philosophique, la « guigne » est un concept paradoxal, car il est la négation même du libre arbitre. Il cristallise la notion de fatalité, qui s'oppose au réalisme (analyse d'une situation), à la raison (recherche des causalités et des corrélats d'un événement) au pragmatisme (agir, sans se laisser abattre, afin de résoudre un problème inattendu).

Dans le champ axiologique, ce sont les notions de loyauté, fidélité, endurance, persévérance, confiance, courage, libre arbitre, qui sont ici mobilisées, et qu'on pourra travailler par le dialogue avec le public d'apprenants, en classe. Le parcours narratif se déploie selon ce circuit : abondance > ostentation > carence > détresse > endurance > amélioration ; confiance > défiance > persévérance > confiance, etc. On retrouve là toute la complexité d'une trajectoire de vie, aussi bien familiale que professionnelle. On notera que là encore, le dilemme peut également s'analyser comme une critique du patriarcat, car la femme ne peut qu'être coupable des événements néfastes que subit le marié. L'histoire est d'ailleurs racontée davantage de son point de vue, en tant que *Sujet individuel* et *social* archétypique, que de celui de la femme, envisagée comme un *anti-sujet* par défaut (car il va de soi que cet état de choses néfaste n'est pas le résultat d'un faire, de sa part, mais d'un être et d'un devenir maudit (*dysphorie*), hors de sa volonté ou de son *vouloir-faire* : la femme guigneuse passe malgré elle d'une *modalité virtualisante*[9] – l'état de « guignarde » – à une modalité actualisante – celle de la dégradation de la fortune, et donc de la compétence du sujet de vouloir et de faire : le jeune mari. On notera la forte dimension de *médiation* à travers la consultation des anciens et par la prière, avant d'aboutir à une *modalité réalisante* qui permet un retour à la fortune, en renouant avec une *modalité réalisante* d'*euphorie* (retour à la prospérité).

Dans les deux contes, un grand enjeu existentiel, pour l'être humain, consiste à faire usage de son libre arbitre, sans pour autant négliger de consulter la société, les autorités (les anciens) ou un être supérieur (Dieu) – autant de figures de médiation. C'est sans doute autant là, dans cette dialectique de l'usage de la pensée autonome, critique, que de la médiation, que réside la sagesse et, partant, les vertus pédagogiques, sur le plan éthique et civique, de ces deux contes. On peut même les considérer comme des contes philosophiques à part entière, sous des dehors anecdotiques – c'est ce qui fait toute la force de la Réduction socioculturelle qu'ils cristallisent. On appréciera que ces deux miniatures, si puissantes sur le plan sémantique, aient émergé de la praxis de ces ateliers thématiques, et que le vecteur en soit la langue nationale de prestige : le bamanankan – par ailleurs, il va de soi que ces contes auraient tout aussi bien pu surgir dans les groupes de participants dans d'autres langues nationales, comme le mamara. Voyons précisément, à ce propos, quelques contes mamara recueillis dans ce contexte.

[9] Cf. Courtès 2003 : 81-88.

Published in : WERE, Vincent Otaba ; ZOUOGBO, Jean-Philippe (dir.), *Développement durable : Amplifier les langues. Valoriser les cultures. Impliquer les populations. Sustainable development : Promoting languages. Leveraging cultures. Working with populations*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004406, doi : 10.17184/eac.9782813004406

3.2 Narrations en mamara

Le mamara est une langue parlée principalement au sud-est du Mali dans les régions de Sikasso et Koutiala. Il est le parler de l'ethnie minyanka qui occupe entièrement la région de Koutiala. Les Minyanka sont voisins avec les Sénoufos, les Bwas et les Dogons dans les cercles de San, de Sikasso et de Ségou. Le mamara est une langue autochtone qui ne compte pas moins de neuf dialectes, au sein du réseau dialectal senoufo. L'Etat malien a choisi celui de la zone de Karangasso (nafaanjomo) comme dialecte standard. Le mamara est un parler issu de la grande famille Niger-Congo, sous-groupe de la famille gur ou voltaïque. Cette langue présente des variantes dialectales, presque de village à village (Prost, 1964). Le dialecte utilisé dans le présent chapitre est celui du village de Molobala, chef-lieu de la commune de koloningué. C'est un parler qui se nomme *Koloojomo*, situé à 15 km au sud-ouest du pays minyanka (Cauvin, 1980). Cet auteur estime que ce dialecte de l'ouest fait de fréquents emprunts à son voisin le bambara (voir Dombrowsky-Hahn 1999 pour une étude quasiment exhaustive de cette question, ainsi que pour un survol complet des structures contrastives bamanankan-mamara, sur le plan phonologique).

Présentation de la commune rurale de Koloningué

Aperçu historique

La commune rurale de Koloningué a été érigée en commune en 1996 par la loi N° 96 – 059 du 04 novembre 1996 portant création des communes en république du Mali, avec Molobala comme chef-lieu. Située dans la région de Sikasso, à 35 km de la ville de Koutiala et à 9 km de la route nationale Koutiala-Koury, la commune de Koloningué est rattachée au cercle de Koutiala.

Texte 1

ɲaha k a gbɔŋ naŋ kɔn gɛ ?

gbɔŋ ka je sigi ni, ki na na jahara mɛ fo cee. ba k a cee beshi ɲa mɛ, k a wee jahara na wee fya. wee cee wu ma ganha na mii suu na kanha kɔrɔ.

a lozona wa bɛ mo shɔ di ba shɛ caŋ ka sigi ni, kajiiye tashaga ni, na shɛ ki ta ki na sekuuloo kɔrɔ. ba k a wu ɲa mɛ, na ba wu jahara. a cee wu guru na ganha na mii suu na geeŋ kanha na. ba kɔbere la shɛ saha di wu ni mɛ, na wu yɛgɛ na ɲaha na wu na mii suu gɛ ? a wu jo na gbɔŋ k a wee niini. a kɔbere di jo : « ɲiga na ma ba se, ta se ni kacɛrɛgɛ ni, gbɔŋ ki baa shɛ foro na ganha na ma mara, m a kacɛrɛgɛ ki taga ki naŋ ki kɔn. »

ɲimuguro ti na a cee wu kacɛrɛgɛ ki lɔ na geeŋi sigi ki ni. ba w a shɛ nɔ gbɔŋ ki xuu wu ni mɛ, na ki ta k a sɔgɔlɔ, na ɲaha ke le kila-parama ni. a wu beere kara na shɛ gbɔŋ ki naŋ cere. a gbɔŋ ki yiri na tafɛrɛ le na geeŋ ɲaŋ ki funŋ ni.

“lee l a gbɔŋ ce naŋ boo sigi yaaga.”

Texte traduit

Pourquoi le gorille n'a pas de queue ?

Published in : WERE, Vincent Otaba ; ZOUOGBO, Jean-Philippe (dir.), *Développement durable : Amplifier les langues. Valoriser les cultures. Impliquer les populations. Sustainable development : Promoting languages. Leveraging cultures. Working with populations*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004406, doi : 10.17184/eac.9782813004406

Il y avait un gorille au champ qui terrorisait les femmes. Il effrayait toute femme qu'il rencontrait. Les femmes n'en pouvaient plus de courir tout le temps. Un jour, le gorille effraya la femme d'un chasseur. Celle-ci retourna au village en pleurant. Et quand le lièvre a rencontré la femme, il lui demanda pourquoi elle pleurait. Elle lui raconta tout sur le gorille. Donc, le lièvre lui dit : « *demain en partant, prends une hache. Quand le gorille sortira pour t'effrayer, coupe-lui la queue* ! ». Le lendemain, la femme emmena la hache au champ. Quand elle s'est retrouvée face au gorille, elle le trouva accroupi orienté nord-sud. Donc elle fila secrètement couper la queue du gorille. Ainsi, le gorille se leva et courut sur la colline.

"C'est pourquoi le gorille n'a pas de queue."

Etude de texte

Ressources pédagogiques

Substantifs : gbɔŋɔ (gorille), sigi (champ), na (homme), cee (femme), mii (pleurs), kanha (village), lozo (chasseur), shɔ (épouse), caŋa (jour), kaji-ye (bois), sekuu-loo (fourmis), kɔbere (lièvre), ɲiga (demain), kacɛrɛgɛ (hache), naŋa (queue), ɲimuguro (lendemain), kila-parama (nord-sud), tafɛrɛ (course), ɲaŋa (colline), funŋɔ (intérieur), yaaga (chose).

Verbes : ma ce (être), ma jahara (effrayer), ma ɲa (voir), ma fya (avoir peur), ma mii su (pleurer), ka kɔrɔ (chasser), ma shɛ (partir), ma sha (chercher), ma kuru (retourner), ma shɛ saha (rencontrer), ma yɛgɛ (demander), ma jo (dire), ma niini (pourchasser), ma foro (sortir), ma maha (encercler), ma kɔn (couper), ma lɔ (prendre), ma nɔ (arriver), ma sɔgɔlɔ (s'agenouiller), ma le (mettre), ma cere (couper), ma yiri (se lever).

Application des modèles de classes flexionnelles nominales sur les substantifs

Nous allons désormais nous donner les moyens d'exploiter sur le plan pédagogique le lexique générateur de nos narrations en langue mamara. Afin de restreindre notre approche, par souci de concision, nous limiterons notre description et analyse aux taxinomies en morphologie flexionnelle nominale et verbale (les CN ou Classes Nominales, équivalant aux « genres », en français et dans les langues indo-européennes, et les CFV ou Classes Flexionnelles verbales, alias « conjugaisons »). Autrement dit, notre point de vue sera résolument taxinomique – une taxinomie étant un dispositif de classes naturelles d'objets, linguistiques ou autres, fondé sur un ensemble d'arguments parcimonieux et interdépendants, donc cohérents. Tout système de déclinaisons ou de conjugaisons dans une langue donnée constitue donc une taxinomie (flexionnelle, dans ce cas précis). Nous ne pouvons malheureusement aucunement aborder la syntaxe, faute de place, mais il va de soi que cette composante devrait également être prise en compte, et ce sera le cas dans notre thèse, en préparation. Nous devons ici nous limiter, dans un souci de concision, à des modules de taille bien délimitée, se prêtant à des adaptations faciles à la classe en langue mamara, pour l'apprentissage des formes de la langue, et leur systématisation didactique pour un jeune public – même s'il va de soi qu'ici-même, nous nous adressons à des (socio)linguistes, qui constituent un public bien plus informé.

Published in : WERE, Vincent Otaba ; ZOUOGBO, Jean-Philippe (dir.), *Développement durable : Amplifier les langues. Valoriser les cultures. Impliquer les populations. Sustainable development : Promoting languages. Leveraging cultures. Working with populations*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004406, doi : 10.17184/eac.9782813004406

Classe Nominale I (CN I)

Il s'agit de la classe humaine, d'autres êtres vivants et des plantes, ainsi que des emprunts aux langues voisines. Cette CN ne présente pas de suffixes réguliers en nombre (singulier vs pluriel). Beaucoup de mots de cette classe forment leurs pluriels en allongeant la dernière voyelle du mot au singulier. Cela est spécifique au mamara parmi les autres variétés de sénoufo. Certains d'autres mots de la CN1 construisent leurs pluriels en *mV,* schème plus régulier et conforme à la formation du pluriel de la CN1 en sénoufo (Prost, 1964). C'est une classe dont les pronoms définis représentatifs sont respectivement : *-we* (sing.) et *pi* (pl.).

Par exemple, pour les substantifs au défini :

na we (l'homme) et *na-mɔɔn pi*————*-nam-ɔɔn*$^{(\text{-mV.CN.Pl.})}$ (les hommes),

cée we (la femme) et cèe pi (les femmes) avec une différence tonale entre le singulier et le pluriel.

lozo we ——lo-zo$^{(\text{CN Sg.})}$ (le chasseur) et lozuu pi——lo-zuu$^{(\text{CN. Pl.})}$ (les chasseurs), nous remarquons au pluriel que la voyelle s'est fermée.

shɔ we (l'épouse) prend le pluriel du nom femme et devient : cèe pi (les femmes).

sekuulo we—- sekuu-lo$^{(\text{CN Sg.})}$ (la fourmis) et sekuuloo pi—— sekuu-loo$^{(\text{CN.Pl.})}$ (les fourmis).

Classe Nominale II (CN II)

C'est la classe des végétaux arborés, des animaux ainsi que des parties du corps. Cette catégorie a comme classe nominale au singulier : [gV, V, ŋV], leur pluriel se forme avec [V]. Cette classe a pour pronoms représentatifs : *ke* pour le singulier et *i* pour le pluriel.

Exemples avec les noms à la forme définie :

gbɔŋɔ ke —— gbɔ-*ŋɔ*$^{(\text{CN.Sg})}$ (la hyène) et gbɔye i—- gbɔ- i $^{(\text{CN.Pl.})}$ (les hyènes),

sigi ke—— si-gi$^{(\text{CN.Sg})}$ (le champ) et siye i——— si-ye $^{(\text{CN.Pl})}$ (les champs),

kanha ke——kan-ha$^{(\text{CN.Sg})}$ (le village) et kanye i——kan-ye$^{(\text{CN.Pl.})}$ (les villages),

caŋa ke—— ca-ŋa$^{(\text{CN.Sg})}$ (le jour) et caye i———-ca-ye$^{(\text{CN.Pl.})}$ (les jours),

kajigi ke——kaji-gi$^{(\text{CN.Sg})}$ (le bois) et kajiye i——kaji-ye$^{(\text{CN.Pl.})}$ (les bois),

ɲiga ke—— ɲi-ga$^{(\text{CN.Sg})}$ (demain) et ɲigaye i—— ɲiga-ye$^{(\text{CN.Pl.})}$ (les demains),

kacɛrɛgɛ ke—— kacɛrɛ-gɛ$^{(\text{CN.Sg})}$ (la hache) et kacɛrɛye i——— kacɛrɛ-ye$^{(\text{CN.Pl.})}$ (les haches),

naŋa ke———— na-ŋa$^{(\text{CN.Sg})}$ (la queue) et naye i———-na-ye$^{(\text{CN.Pl.})}$ (les queues),

ɲimuguro ke——ɲimugu-ro$^{(\text{CN.Sg})}$ (le lendemain) et ɲimuguye i——ɲimugu-ye$^{(\text{CN.Pl.})}$ (les lendemains).

Classe Nominale III (CN III)

Published in : WERE, Vincent Otaba ; ZOUOGBO, Jean-Philippe (dir.), *Développement durable : Amplifier les langues. Valoriser les cultures. Impliquer les populations. Sustainable development : Promoting languages. Leveraging cultures. Working with populations*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004406, doi : 10.17184/eac.9782813004406

Il s'agit de la classe des petites choses, l'expression de la petitesse. Cette classe nominale a au singulier des suffixe en [*lV,rV, nV*] et forme son pluriel en [*gV, V*]. Les pronoms représentatifs de cette classe sont : *le* pour le singulier et *ki* pour le pluriel.

Exemples :

mîi le——- mi-i$^{(CN.Sg)}$ (le pleur) et mïi ki, avec une différence tonale au pluriel.

kɔbere le—— kɔbe-re$^{(CN.Sg)}$ (le lièvre) et kɔbe ɛɛ ki— kɔbe- ɛɛ$^{(CN.Pl.)}$ (les lièvres).

Classe Nominale IV (CN IV)

La quatrième classe concerne les noms collectifs, tout ce qui est abstrait. Elle se forme pratiquement avec des suffixes en [*rV*] et son pronom représentatif est *te.*

Exemple :

tafɛrɛ te—- tafɛ-rɛ$^{(CN.Sg)}$ (la course), pas de pluriel pour cette classe.

Classe Nominale V (CN V)

C'est la classe des liquides, des masses, de certains collectifs. Cette classe a [*mV*] comme suffixe de classe et possède [*pe*] comme pronom représentatif.

Exemples :

kila-parama pe—- kila-para-ma$^{(CN.Sg)}$ (le nord-sud). Cette classe aussi ne présente pas de pluriel.

Les substantifs analysés contiennent plus d'éléments de la classe II que ceux des autres classes.

Application des modèles de classes flexionnelles verbales (conjugaisons)

Ainsi que nous avons procédé ailleurs (Dembélé 2023), nous avons choisi, ici, de catégoriser les verbes de la langue mamara en trois grandes catégories, qui se subdivisent en différents sous-groupes. Notre taxinomie des CFV (Classes Flexionnelles Verbales, ou « conjugaisons ») diffère sensiblement de celles proposées en son temps par Gabriel Manessy (1966, 1969, 1975), car nous avons tenu compte de la forte incidence des alternances morphonologiques des radicaux, notamment des mécanismes de gradation (ou « mutation ») consonantique, particulièrement prégnantes en mamara. A ce titre, la modélisation d'une autre langue gur présentant des caractéristiques morphonologiques analogues, nous a considérablement aidés : le nawdem, du groupe méridional des langues gur, au Ghana (Albro 1998) – pour des raisons typologiques, et non pas en raison d'une quelconque filiation interne privilégiée au sein de la sous-famille gur du Niger-congo[10].

[10]Voir par ailleurs l'excellente synthèse typologique de Delplanque (2009) pour le groupe gur, dans l'aire burkinabé, qui mériterait d'être appliquée à des aires comme celle du sénoufo du Mali et de Côte d'Ivoire.

Published in : WERE, Vincent Otaba ; ZOUOGBO, Jean-Philippe (dir.), *Développement durable : Amplifier les langues. Valoriser les cultures. Impliquer les populations. Sustainable development : Promoting languages. Leveraging cultures. Working with populations*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004406, doi : 10.17184/eac.9782813004406

Critères fondant les groupes de conjugaisons, ou CF	CF (Classes Flexionnelles : « conjugaisons »)	Exemples	
Syncrétisme	I/a	*di* 'manger'	Racines CV monosyllabiques
	I/b	*ɲaara* 'marcher'	Racines CV polysyllabiques
Alternance Vocalique	II/a	*gba/gbuu* 'boire'	HV & Aperture
Alternance Vocalique & Mutation Cons.	II/b	*sha/zhee* 'chercher'	& Mutation Consonantique
Périphrastique & Mutation Cons.	II/c	*foo=ce/foo=ci* «'cultiver'	Incorporation [O]+Aux(faire)
Suffixation de l'IPFT	III/a	*ŋmunu/ ŋmunu-ni* 'dormir' *yɛgɛ/ yɛgɛ-ni*	Suffixe *-ni* statif | atélique
	III/b	*kaha-ri/gaha-ri* 'cracher'	Suffixe *-ri* (& Mut. Cons.)
	III/c	(*xu/xhu-lu* 'mourir'	Suffixe *-lV*
	III/d III/d'	*she/zhe-gɛ* 'nier' *sɔrɔ-gɔ/zɔrɔ-gɔ* 'brûler'	Suffixe -g*V* Suffixe -g*V* (& Mut. Cons.)

Mamara système de CFV (conjugaisons)

Les critères régissant les groupes de conjugaisons en mamara s'appliquent comme suit :

Groupe I/a : Il s'agit du syncrétisme de tous les verbes à radicaux monosyllabiques (CV). Nous avons des exemples comme :

di 'manger' qui donne en perfectif : mi di (j'ai mangé) et en imperfectif : mi na di (je mange). Pour ce groupe, le radical du verbe reste inchangé, il garde une forme régulière.

Groupe I/b : Il rassemble certains verbes polysyllabiques qui ont une conjugaison régulière que cela soit en perfectif ou en imperfectif. Par exemple, le verbe *jahara* 'effrayer' qui se conjugue en perfectif : mi *jahara* 'j'ai effrayé' et en imperfectif : mi na *jahara* 'j'effraie'. Nous avons aussi le verbe *niini* 'pourchasser' qui donne en perfectif : mi *niini* 'j'ai pourchassé' et en imperfectif : mi na *niini* 'je pourchasse' ; le verbe *foro* 'sortir' se conjugue en perfectif : mi foro 'je suis sorti' et en imperfectif : mi na *foro* 'je sors' ; le verbe *yiri* 'se lever' donne en perfectif : mi *yiri* 'je me suis levé' et en imperfectif : mi na *yiri* 'je me lève'.

Groupe II/a : Ce groupe concerne les verbes qui se conjuguent avec une alternance vocalique, harmonie vocalique et modification du degré d'aperture de la voyelle. Il s'agit des verbes :

ɲ*a* 'voir' mi ɲ*a* 'j'ai vu' (perfectif) et mi na ɲɛɛ*n* 'je vois' (imperfectif),

ɓ 'prendre' mi *ɓ* 'j'ai pris'(perfectif) et mi na *luu* 'je prends' (imperfectif).

Published in : WERE, Vincent Otaba ; ZOUOGBO, Jean-Philippe (dir.), *Développement durable : Amplifier les langues. Valoriser les cultures. Impliquer les populations. Sustainable development : Promoting languages. Leveraging cultures. Working with populations*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004406, doi : 10.17184/eac.9782813004406

Groupe II/b : Ce sont des verbes se conjuguant avec une alternance vocalique ainsi qu'une mutation consonantique. Nous en avons :

ce 'être' mi *ce* 'j'ai été' (perfectif) et mi na *ji* 'je suis' (imperfectif),

shɛ 'partir' mi *shɛ* 'je suis parti (perfectif) et mi na *se* 'je pars' (imperfectif),

sha 'chercher' mi *sha* 'j'ai cherché' (perfectif) et mi na *zhee* 'je cherche' (imperfectif),

jo 'dire' mi *jo*'j'ai dis' (perfectif) et mi na *yu* 'je dis' (imperfectif),

kɔn 'couper' mi kɔn 'j'ai coupé' (perfectif) et mi na guun 'je coupe' (imperfectif

Groupe III/a : Ce groupe rassemble les verbes qui possèdent un suffixe en *ni*.

kuru 'retourner' mi *kuru* 'je suis retourné' (perfectif) et mi na *guruni* 'je retourne' (imperfectif) ;

nɔ 'arriver'mi *nɔ* 'je suis arrivé' (perfectif) et mi na *nɔni* 'j'arrive' (imperfectif),

le 'mettre'mi le 'j'ai mis'(perfectif) et mi na leni 'je mets' (imperfectif).

Groupe III/b : Il concerne les verbes suffixés en -*ri* avec une mutation consonantique.

maha 'encercler' mi *maha* 'j'ai encerclé' (perfectif) et mi na *mara* 'j'encercle' (imperfectif).

kɔrɔ 'chasser' mi *kɔrɔ* 'j'ai chassé' (perfectif) et mi na *gɔrɔ* 'je chasse' (imperfectif).

Groupe III/c : Ce groupe renvoie aux verbes qui ont des suffixes en *lV*. Exemple :

yɛgɛ 'demander' mi *yɛgɛ* 'j'ai demandé' (perfectif) et mi na *yɛgɛli* 'je demande' (imperfectif),

sɔgɔlɔ 's'agenouiller' mi *sɔgɔlɔ* 'je me suis agenouillé' (perfectif) et mi na *sɔgɔli* 'je m'agenouille' (imperfectif).

Pour la dernière sous-classe qui concerne les verbes dont les suffixes sont formés en *gV* avec souvent une mutation consonantique, nous n'avons pas d'exemple dans ce texte.

L'application de cette taxinomie n'a rien à envier au modèle des trois conjugaisons du français (verbes en -*er,* -*ir* et autres infinitifs, respectivement)[11]

Contenus pédagogiques

Il s'agit d'un conte étiologique, donnant l'explication de l'origine de faits naturels, le pourquoi des choses, par une mise en scène de la vie agricole (travail des femmes aux champs). Là encore, la condition féminine se retrouve au centre de la thématique. Mais plus que dans les deux contes précédents, l'agentivité (l'action et le libre arbitre

[11] Même si l'on sait, depuis Martinet (1958), qu'en réalité, le français contemporain compte bien plus que seulement trois classes flexionnelles ou « conjugaisons » – calquées par la grammaire scolaire sur le modèle du latin, de manière anachronique. Voir aussi Guérin *et al.* 2019. Il en va de même d'ailleurs du mamara, qui ne compte pas moins de dix CFV au total, en tenant compte des sous-classes présentées ici. Les taxinomies flexionnelles sont de purs construits heuristiques. L'important, c'est de justifier leur ontologie grammaticale et, partant, didactique, sur la base de critères explicites, comme nous avons tenté de le faire ici.

Published in : WERE, Vincent Otaba ; ZOUOGBO, Jean-Philippe (dir.), *Développement durable : Amplifier les langues. Valoriser les cultures. Impliquer les populations. Sustainable development : Promoting languages. Leveraging cultures. Working with populations*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004406, doi : 10.17184/eac.9782813004406

de la femme) de ce Sujet social est déterminante. Sur la base de ce conte, on peut envisager une étude historique visant à développer le discernement des enfants sur les faits de leur entourage (par ex. la distribution du travail entre hommes et femmes, les conditions de travail des femmes dans la famille et dans la société, etc.).

La figure du Gorille est celle d'un gros singe appartenant à la famille des hominidés, qui sert d'allégorie ou hypostase de la bestialité (opposition des polarités nature vs. société : non nature vs. non société, en termes de carré sémiotique). La caractéristique somatique (queue courte) est ici prétexte à un motif philosophique, tout en étant chargé de connotations risibles évidentes pour tout public. La femme est le Sujet, tandis que le gorille à queue courte est l'anti-sujet. Le *vouloir-faire* et le *savoir-faire* de la femme (sa *compétence*), qui déjouent les pièges de la prédation par la force brute finissent par triompher d'un état des choses prédateur et oppressif. C'est un parcours d'émancipation, de désaliénation, dont il est question ici, et qui passe, incidemment, par la castration.

L'axiologie fait intervenir des sémèmes implicites d'agressivité, de brutalité, de terreur, de force physique, auxquels s'opposent la persistance, l'endurance et l'usage de la raison, de la part de la victime. Le parcours narratif se décrit comme une séquence faisant alterner perturbation-péripéties-résolution-situation améliorée. Le régime thymique (affects, passions) reste sobre, hormis la sensation de pression et de terreur causée par l'usage de la force, car l'essentiel de la tension narrative trouve une résolution rationnelle, par l'ablation caudale.

Du point de vue philosophie/vie morale (régime cognitif et pragmatique), on assiste à l'amélioration d'une situation d'oppression, qui passe par un processus réflexif et par une décision : vaincre la peur, décider / savoir « trancher » … On retrouve là les prémisses de la conception qu'avait Paulo Freire des facteurs de désaliénation par la pensée réflexive et critique, la conscientisation sociale, face à un dilemme.

Les acteurs et figures narratives sont remarquables de diversité : le conseil avisé vient du lièvre, et donc du monde animal, partagé avec le gorille, plutôt que d'une médiation patriarcale (conseil des anciens) ou divine. Le lièvre, figure de la ruse, de la débrouillardise, de la victoire contre la bestialité, comme dans les contes du petit Bodiel d'Amadou Hampâté Bâ. Le lièvre ici joue le rôle du sage – figure du sage, du marabout, du griot, comme dans le paradigme des contes d'animaux opposant le lièvre à des bêtes brutales, notamment la hyène. Or, l'hyène est un animal de savane, tandis que le gorille est un animal sylvestre – spécification qui convient mieux au contexte mamara.

L'inscription culturelle de ce conte est donc particulièrement fine. Le lexique se prête à une étude des cinq classes nominales du mamara, dont Prost a donné une taxinonie heuristique : la Classe Nominale I (CN I) regroupe les noms animés, humains et faune, les plantes comestibles et intègre des mots d'emprunt. Ses marques suffixales à l'indéfini sont -mV au pluriel pour la CN I/a et l'allongement de la voyelle du thème du radical en position accentuée (monosyllabique, notamment), au pluriel de la CN I/b :

Published in : WERE, Vincent Otaba ; ZOUOGBO, Jean-Philippe (dir.), *Développement durable : Amplifier les langues. Valoriser les cultures. Impliquer les populations. Sustainable development : Promoting languages. Leveraging cultures. Working with populations*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004406, doi : 10.17184/eac.9782813004406

Sg	Pl	Glose	Pl Suffix
na	*namɔɔn*	'mari, époux'	*-mv* : CN I/a
to	*tii*	'père'	*-i* : CN I/b

La CN II est marquée par des suffixes à attaques vélaires (ou (post)dorsales), de la classe allophonique {*-gV, - V, -hV, -ŋV*}. Le noyau syllabique suffixal est copié de la voyelle thématique, par harmonie vocalique ; le radical peut être athématique, avec une sonante dorsale, comme dans ɲu*ŋ* (tête), *nuwɛŋ* (oreille). L'exposant de pluriel est *-yV* ou *-rV*, avec copie progressive de la voyelle radicale. Les valeurs sémantiques sont, pour les entités matérielles, la faune, la flore, la nature et le sol, et les parties du corps (inaliénables somatiques), ainsi que la valeur de grandeur (magnitude), de type adjectival :

CN II : {*-gV, - V, -hV, -ŋV*}$_{\langle \text{Sg} \rangle}$

CN II : *-yV* $_{\langle \text{Pl} \rangle}$

Sg	Pl	Gloses	Suffixes
ɲu	ɲu*yè*	'bouche'	-ye
ɲu*ŋ*	ɲ*úyè*	'tête'	-ŋ/-ye
shígi	*shíri*	'poil'	-gV/-ye
nuwɛŋ	*nuwɛye*	'oreille'	-ŋ/-ye
kɛŋ	kɛnye	'bras	-ŋ/-ye

La Classe nominale III (CN III) oppose un marquage par exposants sonante+V harmonique de copie au sg vs. un suffixe à attaque (post)dorsale, comme suit (le parenthésage vide comme { } signifie « classe par défaut, sans exposant autre qu'une alternance radicale », le signe | vaut pour « ou bien ») :

CN III : { }|{-LV -nV} $_{\langle \text{Sg} \rangle}$

CN III : {*-gV, V, ŋV, ʔV*}$_{\langle \text{Pl} \rangle}$

Les valeurs sémantiques sont : des entités tels que les fruits ou les outils, les parties du corps et la petite taille, en termes de magnitude ou d'échelle.

La CN IV correspond à la valeur de *Pluralia Tantum* pour des objets massifs et a pour marqueur syncrétique de nombre un suffixe à attaque rhotique+ V harmonique :

CN IV : *-rV* $_{\langle \text{Sg \& Pl} \rangle}$

gara	'déchet, ordure'	*-rV*
laara	'intestins'	
firi	'faeces'	

Enfin, la CN V est également syncrétique pour le nombre, avec marquage par un suffixe d'expression le plus souvent autosegmental (par nasalisation optionnellement vélaire de la voyelle thématique), et s'applique à la valeur sémantique de masses liquides et d'indénombrables :

Published in : WERE, Vincent Otaba ; ZOUOGBO, Jean-Philippe (dir.), *Développement durable : Amplifier les langues. Valoriser les cultures. Impliquer les populations. Sustainable development : Promoting languages. Leveraging cultures. Working with populations*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004406, doi : 10.17184/eac.9782813004406

CN V : -ŋ | MPR -V^N ⟨Sg & Pl⟩

mɛŋ	'rosée'	-ŋ
gbezhin	'sable'	-Vn

Le lexique générateur de cette miniature narrative [gbɔŋɔ (hyène), sigi (champ), na (homme), cee (femme), mii (pleur), kanha (village), lozo (chasseur), shɔ (épouse), caŋa (jour), naŋa (queue), etc.] se prête à une leçon entière sur l'application de ces critères de classes nominales – certains items étant, en outre, dérivés à partir de radicaux secondaires qui ont lexicalisé des exposants dérivationnels [kajiriye (bois), sekululoo (fourmis), kɔbere (lièvre), ɲiga (demain), kacɛrɛgɛ (hache)], faisant jouer des procédés de morphologie lexicale. Outre les éléments relatifs aux contenus culturels, que nous venons d'examiner, on voit le potentiel, sur le plan de l'apprentissage du lexique et de la grammaire, de ce lexique générateur, et sa complexité morphonologique.

Texte 2

sika, pun ni kafɔɔn cɛnpɛrɛnə

caŋ ka, sika, pun, ni kafɔɔn, yee y a shɛ cɛɛn na. p a pu yɛriyə pɛrɛ xɔ ge, na jo : « wu məbili lɔ wu kuru. »

a məbili foo wu jo : « yi beshi pu finhi məbili je pemə pu kan ! » a sika di jo : « finhi wu lɔ, wemu ba shɛ nɔ wu tatigiŋ ni, wee na wu mo wu sara. »

a məbile foo wu jo : « ayiwa ! yi je. »

tuun wemu ni p a koo li lɔ na laatɔɔngɔ pal ge, a kafɔɔn di jo na wee na digi. a məbili foo wu yere na jo : « pa ni na wari wu ni. » a kafɔɔn di wu mo wu beshi kan. a pu koo li lɔ, na laraga ka palə, na nɔ sika mo tatigiŋ ki ni. a məbili foo wu yere na jo : « ma bɛ wu pa ni ma mo wari wu ni. » a sika di porogoto, na gbee ni məbili foo wu wari wu ni. ba lee ɲɛɛn ce mɛ, a məbili foo wu jo : « dii wee di sa le ce gɛ ? » a pun di wu ɲu shɔ na : « mi mo yaaga wa yee ni mɛ, shɛ na yaha na kulu ni. » a pu yi ce ma. məbili foo w a shɛ nɔ pun mo kulu li ni tuun wemu ni ge, a wu pun li puru na jo : « mu kɔnni sa zhɔ mi na mɛ. » a pun di jo : « mi jo mi sa mu wari wu kan mu la ? hun ! wu we. laha na ɲuŋ ni m a na wari wu saŋ tɛrɛŋ. » a məbili foo wu jo : « na sigi di wu kan ma ma ! » ba pun la foro yere mɛ, a məbipalə wu məbili li ce : vuu… ! vuu… ! vuu… ! na gbee. ma co wee tuun wu na, ba sika wa məbili mujuu lɔgɔ mɛ, w a bal gbee. wu ma giin na pu na ba foo li yɛgɛ wee na. pun bu məbili ɲa l a ganha na fe li feni na yu : « na wari wu saŋ kan ! na wari wu saŋ kan ! » kafɔɔn bu məbili ɲa w a yere koo li niŋ ni, ma da li na məbili foo wari ɲɛ wee na mɛ.

Texte traduit

La chèvre, le chien et l'âne au marché.

Un jour, la chèvre, le chien et l'âne sont partis au marché. Après le marché, ils décidèrent de rentrer en voiture. Ils arrêtèrent une voiture qui passait.

Published in : WERE, Vincent Otaba ; ZOUOGBO, Jean-Philippe (dir.), *Développement durable : Amplifier les langues. Valoriser les cultures. Impliquer les populations. Sustainable development : Promoting languages. Leveraging cultures. Working with populations*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004406, doi : 10.17184/eac.9782813004406

Le conducteur leur demande de payer avant d'embarquer. Alors, la chèvre répondit que chacun paiera à son arrivée. Le conducteur accepta et les passagers montèrent à bord.

Quelques minutes plus tard, l'âne arriva chez lui. Le conducteur arrêta la voiture et demanda son argent. L'âne paya le transport au chauffeur. Le convoi reprit le chemin et après, la chèvre arriva aussi chez elle. Le conducteur s'arrêta et demanda de payer le transport. La chèvre sauta du véhicule et s'enfuit sans payer. Alors, le conducteur demanda de l'aide aux autres passagers. Le chien répliqua que ce n'était pas son problème. Plus tard, ils arrivèrent au village du chien. Le chauffeur s'arrêta, attrapa le chien et lui dit : « *toi, tu ne m'échapperas pas.* ». Le chien répondit : « *t'ai-je dit que je ne te paierai pas ? Tiens, voici ! laisse-moi ! et rends-moi ma monnaie !* ». Alors, le conducteur dit : « *attends-moi que je te remette la monnaie !* ». Dès que le chien sortit du véhicule et s'arrêta, le conducteur accéléra : vou… ! vou… ! vou… ! et il disparut.

Depuis ce jour, quand une chèvre voit un véhicule venir, elle fuit. Elle se dit qu'on lui demandera de régler sa dette. Et quand le chien voit un véhicule, il le suit et réclama : « *rends-moi ma monnaie ! rends-moi ma monnaie ! …* » Quant à l'âne, il ne libère jamais le chemin à un véhicule, car il ne doit plus rien au chauffeur.

Etude de texte

Ressources pédagogiques

Substantifs : caŋa (jour), sika (chèvre), punɔ (chien), kafɔɔn (âne), cɛɛn (marché), yɛriyə (marchandises), mɔbili (voiture), pemə (prix), tatigiŋɛ (descente/arrêt), wari (argent), kolo (route), laraga (distance), ɲu (bouche), yaaga (chose), kulu (village), mɔbipalə (chauffeur).

Verbes : ma shɛ (partir), ma pɛrɛ (vendre), ma jo (dire), ma lɔ (prendre), ma kuru (retourner), ma je (entrer), ma kan (donner), shɛ nɔ (arriver), ma sara (payer), ma pala (courir), ma tigi (descendre), ma yere (s'arrêter), ma pa (venir), ma porogoto (échapper), ma gbee (fuir), ma ce (faire), ma ɲu shɔ (répondre), ma yaha (laisser), ma puru (attraper), ma shɔ (échapper), ma tɛrɛŋ (retourner), ma sigi (attendre), ma foro (sortir), ma lɔgɔ (entendre), ma yɛgɛ (demander), ma ɲa (voir).

Application des modèles de classes flexionnelles nominales définies aux substantifs

La pédagogie sur le plan de la codification dans sa dimension linguistique pourra et devra tenir compte de la dichotomie entre les CN (Classes Nominales) indéfinies (v. supra) et les expressions définies, à l'aide de pronoms enclitiques, morphonologiquement au degré fort de l'alternance.

Classe Nominale Définie I (CND I)

Cette classe est constituée de noms des humains, d'autres êtres vivants et des plantes et des emprunts à d'autres langues. Elle n'est pas caractérisée par des suffixes réguliers en nombre (singulier vs pluriel). Cette classe se représente par des pronoms définis qui sont : *we* (sing.) et *pi* (pl.).

Voici quelques exemples de substantifs de la CND I :

Published in : WERE, Vincent Otaba ; ZOUOGBO, Jean-Philippe (dir.), *Développement durable : Amplifier les langues. Valoriser les cultures. Impliquer les populations. Sustainable development : Promoting languages. Leveraging cultures. Working with populations*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004406, doi : 10.17184/eac.9782813004406

Sg. *sika* we (la chèvre) vs. pl. *sikee pi*—–*sike-e*$^{(CN.Pl.)}$ (les chèvres),

wari we (l'argent) – substantif ne possède pas de pluriel, en raison du trait de {masse} du référent.

mɔbipalə we—-mobipa-lV$^{(CN\ Sg.)}$ (le chauffeur), ce substantif est un dérivé de *mobili* (voiture, emprunt au français) et de *pala* (courir, faire rouler) ; pl. mobipalaa pi—-mobipala-a$^{(CN.Pl.)}$ *(les conducteurs)* – forme nominale agentive. Autre exemple : kolo we——ko-lo$^{(CN\ Sg.)}$ (la route) et koloo pi——kolo-o$^{(CN.Pl).}$ (les routes).

Classe Nominale Définie II (CND II)

Cette classe renvoie aux animaux ainsi qu'aux parties du corps humain. Elle a comme suffixes de classe nominale au singulier : [gV, V, $ŋV$], le pluriel se forme avec [V]. Cette classe a pour pronoms représentatifs : *ke* pour le singulier et *i* pour le pluriel.

Exemples avec les noms à la forme définie :

kafɔɔn ke (l'âne) et kafɔɔnye i—-kafɔɔn-ye$^{(CN.Pl.)}$ pi (les ânes),

caŋa ke —-ca-ŋa$^{(CN\ Sg.)}$ (le jour/soleil) et caye i —-ca-ye$^{(CN.Pl)}$ (les jours/soleils),

cɛɛn ke—-(le marché) et cɛɛnye i——cɛɛn-ye$^{(CN.Pl.).}$ (les marchés),

yaraga ke——yara-ga$^{(CN\ Sg.)}$ (la marchandise/chose) et yɛriye i—-yɛri-ye$^{(CN.Pl.)}$ (les marchandises/choses),

tatigiŋɛ ke—- tatigi-ŋɛ$^{(CN\ Sg.)}$ (l'arrêt) et tatigiye i—— tatigi-ye$^{(CN.Pl.)}$ (les arrêts),

laraga ke—-lara-ga$^{(CN\ Sg.)}$ (la distance) et laraye i——-lara-ye$^{(CN.Pl.)}$ (les distances),

ɲu ke——(la bouche) et ɲuye i——ɲu-ye$^{(CN.Pl.)}$ (les bouches).

Classe Nominale Définie III (CND III)

Cette classe, comme nous l'avons évoqué plus haut, concerne les petites choses et l'expression de la petitesse. Elle a au singulier des suffixes en [lV,rV, nV] et forme son pluriel en [gV, V]. Les pronoms définis représentatifs de cette classe sont *le* pour le singulier et *ki* pour le pluriel.

Exemples :

punɔ le——pu-nɔ$^{(CN\ Sg.)}$ (le chien) et puŋɔɔ ki——pu-ŋɔɔ$^{(CN.Pl).}$(les chiens),

mobili le——mobi-li$^{(CN\ Sg.)}$ (la voiture) et mobilegee ki——mobile-gee$^{(CN.Pl).}$ (les voitures),

kulu le——ku-lu$^{(CN\ Sg.)}$ (le village) et kuluguu ki——kulu-guu$^{(CN.Pl).}$ (les villages).

Classe Nominale Définie IV (CN Définie IV)

Cette classe concerne les noms collectifs et tout ce qui est abstrait. Elle se forme pratiquement avec des suffixes en [rV] et son pronom représentatif est *te*. Pour cette classe, nous n'avons pas d'exemples dans notre texte.

Classe Nominale Définie V (CN V)

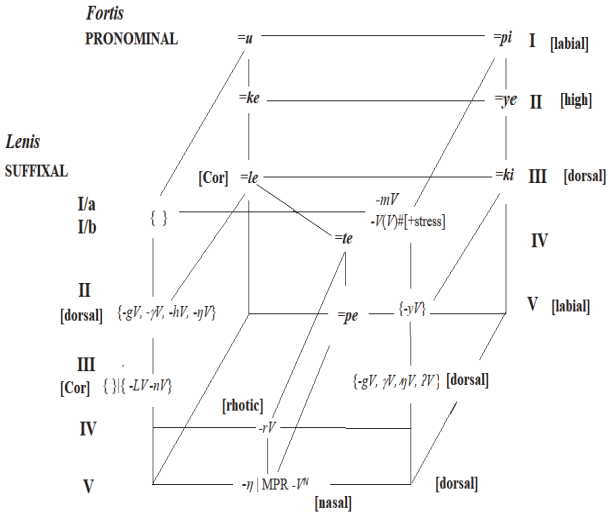
Published in : WERE, Vincent Otaba ; ZOUOGBO, Jean-Philippe (dir.), *Développement durable : Amplifier les langues. Valoriser les cultures. Impliquer les populations. Sustainable development : Promoting languages. Leveraging cultures. Working with populations*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004406, doi : 10.17184/eac.9782813004406

Il s'agit de la classe des liquides, des masses et de certains noms collectifs. Cette classe a [mV] comme suffixe de classe et possède [*pe*] comme pronom représentatif. Elle ne permet pas une formation en pluriel.

Exemples :

pem pe———pe-$mV^{(CN\ Sg.)}$ (le prix).

Le schéma ci-dessous, repris de Léonard et Dembele (2021), met en corrélation les marqueurs (ou exposants) de degré faible, ou *lenis*, et de degré fort, ou *fortis*, des classes flexionnelles et pronominales du mamara :



Un tel schéma n'a, bien entendu, pas vocation à être exploité tel quel en classe, mais il n'en conserve pas moins des vertus heuristiques, afin de mettre en relief la complexité formelle du système de gradation consonantique, sur le plan morphonologique, du mamara. Complexité que nous retrouvons également dans l'architecture de la taxinomie du système de CFV (ou système de « conjugaisons ») de cette langue, comme nous l'avons vu plus haut.

Applications pédagogiques

Ce récit (ou fable) est un conte de décepteur (*trickster*), d'animaux fripons. En tant que tel, il recèle un fort pouvoir attractif pour des enfants. A la différence des autres contes/fables présentés ici, il n'est pas confiné à la ruralité : son cadre référentiel est celui des transports, du commerce, de la mobilité, ce qui augmente encore son attractivité pour un jeune public contemporain. Il travaille l'étiologie en parodiant le discours étiologique : fausses causalités (bonne occasion de travailler la notion de causalité). Il confronte Nature et Société, en mettant en scène des animaux rusés et rationnels, face à l'Homme, qui joue le rôle de la dupe (polarité ruse vs. intelligence). Outre le riche éventail composite de son lexique générateur, pour les substantifs, mêlant des realia traditionnelles et modernes, l'inventaire de ses entrées verbales est propice à étudier

Published in : WERE, Vincent Otaba ; ZOUOGBO, Jean-Philippe (dir.), *Développement durable : Amplifier les langues. Valoriser les cultures. Impliquer les populations. Sustainable development : Promoting languages. Leveraging cultures. Working with populations*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004406, doi : 10.17184/eac.9782813004406

la grammaire du mamara, notamment en termes de classes flexionnelles verbales, ou « conjugaisons ».

Application des modèles de classes flexionnelles verbales (conjugaison) sur les verbes

Comme décrit plus haut, nous avons catégorisé les verbes de la langue mamara en trois grandes CFV, qui se subdivisent en différents sous-groupes. Les critères régissant les groupes de conjugaisons en mamara s'appliquent comme suit :

Groupe I/a : pas d'exemples dans notre texte.

Groupe I/b :

foro 'sortir' ; mi foro 'je suis sorti' (perfectif) et mi na foro 'je sors' imperfectif.

Groupe II/a :

lɔ 'prendre' ; mi lɔ 'j'ai pris' (perfectif) et mi na luu 'je prends' (imperfectif),

je 'entrer' ; mi je 'je suis entré' (perfectif) et mi na jin 'j'entre' (imperfectif),

ɲa 'voir' mi ɲa 'j'ai vu' (perfectif) et mi na ɲɛɛn 'je vois' (imperfectif).

Groupe II/b :

shɛ 'partir' ; mi shɛ 'je suis parti' (perfectif) et mi na se 'je pars' (imperfectif),

jo 'dire' ; mi jo 'j'ai dit' (perfectif) et mi na ju 'je dis' (imperfectif),

kan 'donner' ; mi kan 'j'ai donné' (perfectif) et mi na gɛn 'je donne' (imperfectif),

pala 'courir' ; mi pala 'j'ai couru' (perfectif) et mi na fe 'je cours' (imperfectif),

tigi 'descendre' ; mi tigi 'je suis descendu' (perfectif) et mi na diri 'je descends' (imperfectif),

pa 'venir' ; mi pa 'je suis venu' (perfectif) et mi na ma 'je viens' (imperfectif),

ce 'faire' ; mi ce 'j'ai fait' (perfectif) et mi na ji 'je fais'(imperfectif),

shɔ 'échapper' mi shɔ 'j'ai échappé' (perfectif) et mi na zhuu 'j'échappe' (imperfectif).

Groupe II/c :

ɲu shɔ 'répondre' ; mi ɲu shɔ 'j'ai répondu' (perfectif) et mi na ɲu shuu 'je réponds' (imperfectif).

Groupe III/a :

pɛrɛ 'vendre' ; mi pɛrɛ 'j'ai vendu' (perfectif) et mi na beeni 'je vends' (imperfectif),

kuru 'retourner' ; mi kuru 'je suis retourné' (perfectif) et mi na guruni 'je retourne' (imperfectif),

nɔ 'arriver' ; mi nɔ 'je suis arrivé' (perfectif) et mi na nɔni 'j'arrive' (imperfectif),

sara 'payer' ; mi sara 'j'ai payé' (perfectif) et mi na zarani 'je paye' (imperfectif),

yere 'arrêter' mi yere 'j'ai arrêté' (perfectif) et mi na yeeni 'j'arrête' (imperfectif),

Published in : WERE, Vincent Otaba ; ZOUOGBO, Jean-Philippe (dir.), *Développement durable : Amplifier les langues. Valoriser les cultures. Impliquer les populations. Sustainable development : Promoting languages. Leveraging cultures. Working with populations*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004406, doi : 10.17184/eac.9782813004406

porogoto ‘échapper’ ; mi porogoto ‘j’ai échappé (perfectif) et mi na porogotoni ‘j’échappe’(imperfectif),

gbee ‘fuir’ ; mi gbee ‘j’ai fui’ (perfectif) et mi na gbeeni ‘je fuis’ (imperfectif),

puru ‘attraper’ ; mi puru ‘j’ai attrapé (perfectif) et mi na buruni ‘j’attrape’ (imperfectif).

Groupe III/b :

yaha ‘laisser’ ; mi yaha ‘j’ai laissé’ (perfectif) et mi na yara ‘je laisse’ (imperfectif),

lɔgɔ ‘entendre’ ; mi lɔgɔ ‘j’ai entendu’ (perfectif) et mi na nuru ‘j’entends’ (imperfectif).

Groupe III/c :

sigi ‘attendre’ ; mi sigi ‘j’ai attendu’ (perfectif) et mi na sigili ‘j’attends’ (imperfectif),

yɛgɛ ‘demander’ ; mi yɛgɛ ‘j’ai demandé’ (perfectif) et mi na yɛgɛli ‘je demande’ (imperfectif).

Groupe III/d :

tɛrɛŋ ‘retourner’ mi tɛrɛŋ ‘j’ai retourné (perfectif) et mi na dɛrɛŋ ‘je retourne’ (imperfectif).

Sur le plan morphosyntaxique, l’éventail valenciel et le jeu des marques ATM (Aspect/Temps/mode) est très varié : verbes de mouvement ma shɛ (partir), shɛ nɔ (arriver), ma kuru (retourner), ma je (entrer), ma pala (courir), ma pa (venir), ma porogoto (échapper), ma gbee (fuir), ma shɔ (échapper), ma foro (sortir) ; verbes transitifs téliques ma pɛrɛ (vendre), ma lɔ (prendre), ma kan (donner), ma sara (payer), ma sigi (attendre), ma lɔgɔ (entendre), ma ɲa (voir) et atéliques ma ce (faire), ma ɲu shɔ (répondre), ma yaha (laisser), ma puru (attraper), etc. On notera que c’est toute la question des dynamiques interactionnelles de nature transactionnelle, mais aussi des régimes de vérité (dire vrai) et fiduciaires (faire confiance) qui se prête à de multiples développements pédagogiques, dans ce conte facétieux en apparence, mais à forte teneur philosophique dans son contenu.

4 Conclusion

Nous avons tenté dans cette contribution de rendre compte de ces deux premiers ateliers thématiques de type TERPLO appliqués au contexte africain, au Mali, associant deux langues en relation ici de « compagnonnage » plutôt que de rivalité ou de domination : le bamanankan (mandé, véhiculaire national) et le mamara (gur senoufo, vernaculaire régional). Dans la mesure où il ne s’agit pas de susciter la rédaction de textes pour le seul plaisir de collecter des contes, mais de générer des unités didactiques codifiant et réduisant la réalité glocale malienne et africaine dans le contexte d’une praxis pédagogique bi-/purilingue participative, ascendante et non pas descendante, nous avons posé des questions auxquelles nous avons systématiquement répondu par des propositions concrètes, tant sur le plan de la forme des langues en présence que sur le plan des contenus culturels, conformément à la praxis freirienne, croisée avec la LDS.

Published in : WERE, Vincent Otaba ; ZOUOGBO, Jean-Philippe (dir.), *Développement durable : Amplifier les langues. Valoriser les cultures. Impliquer les populations. Sustainable development : Promoting languages. Leveraging cultures. Working with populations*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004406, doi : 10.17184/eac.9782813004406

Nous avons ainsi exploré les questions suivantes : quelles *lignes axiologiques* se profilent, de l'analyse anthropologique et sémiotique de ces contes ? Comment ces miniatures narratives rendent-elles compte de la société, du lien social, des relations d'alliance et de la distribution du travail entre hommes et femmes, homme et animal ? Sans pour autant essentialiser les contenus, quelles formes de pensée, quelle « sagesse » illustrent-ils ? Quelle est leur universalité, entre local et global ? Comment exploiter toutes ces dimensions dans l'enseignement bi-plurilingue en Afrique, en tenant compte aussi bien des formes linguistiques et de la richesse grammaticale et lexicale des langues nationales que des contenus, dans toute leur complexité et leur ambivalence, entre « tradition » et « modernité » ?

Ces contes sont courts : nous les avons décrits comme des *miniatures*. Ce ne sont pas les plus spectaculaires du corpus réuni lors des ateliers thématiques. Or, dès qu'on applique un regard sémiotique ou qu'on tente de les analyser, ils se révèlent d'une grande richesse. L'analyse des *motifs* et des *figures*, ainsi que des régimes d'*être* et de *faire* (pragmatique, éthique, cognitif, thymique) fait ressortir leur grand potentiel pédagogique. En cela, nous nous inspirons de la vision du caméléon d'Amadou Hampâté Bâ : « *Quand le caméléon regarde, il ne détourne jamais la tête. C'est son œil qui tourne. Jamais la tête. Moralité : ayez un objectif précis dans votre vie, et que rien ne vous détourne de cet objectif. Il regarde en haut, il regarde en bas : informez-vous, regardez autour de vous, ne croyez pas que vous êtes le seul existant de la terre* »[12] Pour Amadou Hampâté Bâ, on le voit, le caméléon est un grand professeur…

Nous posons maintenant la question de savoir si toute la LDS n'est pas une activité de caméléon, au sens où l'entendait le sage malien. De même, en ce qui concerne le paradigme éducatif des « pédagogies convergentes »[13], qui souffrent à maints endroits, dans leur implémentation, de leur imposition descendante (« de par en haut »), et nécessitent, pour se développer comme praxis ancrée dans les réalités glocales, d'une méthodologie comme celle des TERPLO/AERPLA. Nous espérons avoir contribué à apporter de l'eau à ce moulin-là, de l'aval vers l'amont sur le plan méthodologique, et en aval depuis l'amont d'une praxis que nous avons développée durant deux décennies désormais sur le continent sud-américain[14].

C'est du caméléonisme interculturel également que relève cette dynamique de coproduction de ressources didactiques par les narrations bambara et mamara, que nous avons illustrées ici. L'interpénétration et l'interpénétrabilité des deux cultures est une constante, et donc un atout. On pourrait même envisager, de manière non essentialiste, de traduire ou proposer des traductions, en classe, d'un même conte, d'une langue à l'autre. Comme l'indique Diarra (2020, p. 275) : « *dès l'inscription de l'enfant à l'école, il est possible, voire, important de lui exposer les différentes langues de son environnement pour éveiller sa curiosité linguistique à travers des activités*

[12] Cf. https://www.youtube.com/watch?v=o-mef8H_mgQ.

[13] Cf. pour des observations et diagnostics à la fois très sincères et empiriques, ces deux thèses, qui font une description sans fard des principes en amont et des apories, contradictions et blocages en aval : Guindo 2021 : 76-79, Diarra 2020 : 66-95, 176-244).

[14] Voir la progression, depuis les ateliers de 2010 au Mexique, en zone mazatèque, sur http://axe7.labex-efl.org/node/251\#overlay-context=node/85, à ceux de 2019, sur le lien http://axe7.labex-efl.org/node/481, en Bolivie, dans l'aire quechua-aymara-chipaya (uru).

Published in : WERE, Vincent Otaba ; ZOUOGBO, Jean-Philippe (dir.), *Développement durable : Amplifier les langues. Valoriser les cultures. Impliquer les populations. Sustainable development : Promoting languages. Leveraging cultures. Working with populations*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004406, doi : 10.17184/eac.9782813004406

métalinguistiques » (*idem*, p. 276). Par souci d'économie, nous n'avons pas appliqué à notre corpus de contes bambaras l'analyse des taxinomies grammaticales propres à cette langue, comme nous l'avons fait pour le mamara. La raison en est que les structures du bamanankan sont bien plus connues des africanistes et des éducateurs ou instituteurs ou enseignants maliens que celles des langues senoufo. Nous devions nous limiter, sur le plan éditorial, et nous avons donc privilégié la langue la moins connue. Mais il va de soi que tout ce que nous avons suggéré, sur le plan de la méthodologie métalinguistique, pour le mamara, pourrait s'appliquer sur le bamanankan ou d'autres langues nationales – bien que les classes nominales ne soient plus que résiduelles en bamanankan, et que la morphologie verbale de cette langue est davantage analytique que synthétique, à la différence du mamara, mais le marquage ATM (Aspect/Temps/mode) réserve des espaces de travail et de réflexion contrastive d'une grande amplitude pour une pédagogie bi-/plurilingue, comme décrit de manière très systématique et cohérente, quoique du français aux langues nationales, par Maurer et Puren (2019). La didactique bi-plurilingue ne sera pas seulement de type français-peul, mais bamanankan-peul ou bamanankan-songhay, bamanankan-mamara, etc. Le bamanankan est parlé presque dans toutes les régions maliennes. Cela fortifie le statut du bamanankan parmi les autres langues et lui permet de se positionner comme une langue toit par rapport aux autres. L'enseignement bamanankan-ALN (autre langue nationale) peut servir de tremplin de paix et de la cohésion nationale. Cela permettra un sentiment de tolérance linguistique et sera la base, voire la marque de l'unité linguistique au Mali.

Nous terminerons sur une mise en regard de l'apport de notre méthode des TERPLO/AERPLA avec l'inventaire des insatisfactions qui motivent le LDS. Nous en citerons notamment trois :

1) le chiasme contreproductif de la séparation rigide entre linguistique et sociolinguistique : nous avons montré à quel point les textes produits durant ces ateliers thématiques sont riches en supports de métalangage et de systématisation des données lexicales et grammaticales des langues nationales africaines, à partir des taxinomies nominale et verbale du mamara, langue senoufo, de la sous-famille gur des langues niger-congo.

2) le rôle ancillaire, utilitaire des sciences du langage : nous ne nous sommes pas contentés de reproduire des schèmes et des modèles de « grammaire coloniale » ou de « grammaire scolaire », comme les descriptions de Prost et de Manessy des taxinomies en question : nous avons certes tenu compte de ces apports, mais nous avons proposé pour les CN indéfinies et définies et pour les CFV du mamara un modèle unifié, que le pédagogue doit chercher à constituer, de manière informée, créative, dans une logique d'élaboration cohérente du corpus formel de la langue, plutôt que selon une logique de copie des descriptions existantes. L'enjeu est colossal, dans la mesure où sur plus d'un millier de langues niger-congo, près de 90% des langues et variétés rencontrées sur le terrain par les instituteurs et les formateurs, ne sont décrites que de manière très lacunaire. La LDS bien conçue implique que les formateurs et les formateurs de formateurs puissent utiliser des procédures de découverte cohérentes, comme nous l'avons fait pour le

Published in : WERE, Vincent Otaba ; ZOUOGBO, Jean-Philippe (dir.), *Développement durable : Amplifier les langues. Valoriser les cultures. Impliquer les populations. Sustainable development : Promoting languages. Leveraging cultures. Working with populations*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004406, doi : 10.17184/eac.9782813004406

mamara, qui est une langue senoufo particulièrement complexe en alternances de radicaux « faibles » vs. « forts » (gradation consonantique et corrélation de tension vocalique, harmonie vocalique ATR ou à Racine de la Langue Avancée tendant à devenir une harmonie par copie suffixale de voyelles radicales). L'éducateur doit assumer de devenir linguiste, de renouer avec l'amour de *la* ou de *sa* langue, de se documenter, et de constituer son corpus et ses modèles.

3) les deux points précédents concernaient la forme. Ce troisième point concerne le contenu, en réaction contre le déni du rôle de la langue comme facteur de bien-être et de développement social, aussi bien individuel que collectif. Ce déni, cette oblitération, est jugulée par l'approche sémiotique, axiologique, philosophique, des contenus.

Les deux autres sources d'insatisfaction (en termes d'utopies réalisables), à savoir le décalage entre les dispositions juridiques et les politiques linguistiques, ainsi que la confusion terminologique dans le domaine de la conception des droits, qui s'accompagnent de la diminution de la diversité linguistique au sein des institutions, entraînant une délégitimation, une relégation et une aliénation à la fois socioculturelle et sociopolitique, sont contrées de front dans notre approche des ateliers thématiques co-participatifs : les langues nationales ne sont plus simplement des outils du processus pédagogique, mais jouent un rôle central dans un processus réflexif de conscientisation et d'émancipation à la manière suggérée par Paulo Freire.

C'est aussi la grande leçon que nous donne la pédagogie de ces ateliers thématiques, nés au Mexique et au Guatemala dans les années 1999-2000, et désormais appliquée en Afrique, au Mali. Ce pays multilingue et multiculturel par excellence possède un climat rythmé par l'alternance entre saison sèche et saison humide (pluvieuse) ; cette dernière, symbolisée, précisément par "la noix de karité", comme l'enseigne l'un de nos contes recueillis lors de ces ateliers, mais que nous n'avions pas la place de présenter ici. La noix de karité est fruit du karité,également appelé « l'arbre à beurre » ou « l'or des femmes ». Comme résultats escomptés, nous pouvons dire que :

Au terme des ateliers thématiques co-participatifs, la population se verra revalorisée, car partie prenante du processus de construction des ressources pédagogiques destinées à l'enseignement et à l'alphabétisation aussi bien des enfants que des adultes ;

L'expression co-participatif donne à ces ateliers thématiques une valeur inclusive, c'est-à-dire que le savoir enseigné ne sera plus conçu par quelques bureaucrates au dépens et sur le dos du peuple majoritaire ;

En plus, contrairement à l'existant, les parents auront un œil superviseur sur ce qu'étudient leurs enfants à l'école, ils s'intéresseront davantage aux cahiers de leurs enfants ;

Les parents pourront également intervenir à tout moment si possible pour expliquer telle ou telle partie d'une leçon, car axée sur le savoir endogène qu'ils maitrisent déjà ; ce qui n'est pas le cas pour le système en cours ;

Une banque de données en ressources pédagogiques sera mise à la disposition de formateurs des formateurs, ainsi que des formateurs pour la formation des citoyens ;

Published in : WERE, Vincent Otaba ; ZOUOGBO, Jean-Philippe (dir.), *Développement durable : Amplifier les langues. Valoriser les cultures. Impliquer les populations. Sustainable development : Promoting languages. Leveraging cultures. Working with populations*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004406, doi : 10.17184/eac.9782813004406

L'enseignement ou l'alphabétisation ne seront plus de type descendants (du haut vers le bas), mais de type horizontal où le formateur, en formant se forme à son tour avec les apprenants ; l'enseignant ne serait plus le centre du savoir, le seul détenteur du savoir ;

Nous dirons, pour finir, que la méthode des ateliers thématiques offre à l'éducation un processus démocratique (Freire, 1970) ; où le peuple se trouve au centre de ce qui lui est enseigné.

Références bibliographiques

Agresti Giovanni 2018, Diversita *linguistica e sviluppo sociale*, Milano, Franco Angeli.

Amselle Jean Loup 1985. « *L'ethnicité comme volonté et comme représentation : à propos des Peuls du wasolon* », Paris, Edition de la Découverte.

Amselle Jean Loup 1990. *Logiques métisses : anthropologie de l'identité en Afrique et ailleurs*, Paris, Payot.

Amselle Jean Loup et Elikia M'Bokolo (dir.) 1985, *Au cœur de l'ethnie : ethnies, tribalisme et État en Afrique*, Paris, La Découverte.

Albro Daniel 1998, « Verb Classes and Verbal Suffixation in Nawdem », accessible en ligne sur le lien https://linguistics.ucla.edu/people/grads/albro/nawdem-verbs.pdf.

Auroux Sylvain 1994, *La révolution technologique de la grammatisation*, Liège, Mardaga.

Avilés Gonzalez Karla Janiré 2017, « Autogestión lingüística y cultural : algunos ejemplos mesoamericanos », *Onomázein*, *Las lenguas amerindias en Iberoamérica : retos para el siglo XXI*, p. 225-245 [DOI : 10.7764/onomazein.amerindias.12].

Calvet, Louis-Jean 1990 « Les graphiques d'évaluation des situations plurilingues (avec application au Sénégal), *Dynamique des situations plurilingues au Sénégal, Plurilinguismes*, 2, CERPL, Paris V, p. 207-227.

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

Calvet, Louis-Jean et Alain Calvet 2013. *Les Confettis de Babel. Diversité linguistique et politique des langues*, Montréal, Organisation Internationale de la Francophonie, Écriture.

Canut Cécile 1996a. *Dynamique plurilingue et imaginaire linguistique au Mali : entre adhésion et résistance au bambara*, *Langage et société*, 78, p. 55-76.

Canut Cécile 1996b *Dynamiques linguistiques au Mali*, Paris, Didier Erudition, Langues et développement.

Cauvin Jean, 1980. *Proverbes minyanka recueillis à Karangasso (Mali). Collectanea Instituti anthropos.*

Courtès Jospeh 2003, *La sémiotique du langage*, Paris, Nathan Université.

Diarra Abramane 2020, *Le Curriculum Bilingue dans l'enseignement fondamental au Mali : Etat des lieux de sa mise en œuvre*, thèse de doctorat, dir. Diana-Lee SIMON, Université Grenoble Alpes.

Delplanque Alain 2009, « Identité des langues gur du Burkina Faso », inédit, accessible en ligne sur le lien https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00429049/file/Typologie_linguistique_histoire_du_peuplement.pdf : <hal-00429049v1>.

Dembele Souleymane 2023, *Didactique des langues en danger : enseignement bilingue (français-mamara) et interculturalité*, thèse de doctorat, dir. Jean Léo Leonard et Kulugna Edmond Dembele, Université de Montpellier et Université de Bamako, v. http://www.theses.fr/s254063.

Dombrowsky-Hahn Klaudia 1999, *Phénomènes de contact entre les langues minyanka et bambara (sud du Mali)*, Cologne, Rüdiger Köppe Verlag.

Freire Paulo 1967, *Educação como prática da libertade*, Rio de Janeiro, Paz e Terra.

Freire Paulo 1970, *Pedagogia do oprimido*, Rio de Janeiro, Paz e Terra.

Guérin Maximilien, Louise Esher, Jean-Léo Léonard, Sylvain Loiseau, 2019, « Modelling diasystemic inflexion : Verb morphology in the Croissant linguistique », *International Symposium of Morphology,* Paris, France, accesible sur https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02305507/document [halshs-02305507].

Published in : WERE, Vincent Otaba ; ZOUOGBO, Jean-Philippe (dir.), *Développement durable : Amplifier les langues. Valoriser les cultures. Impliquer les populations. Sustainable development : Promoting languages. Leveraging cultures. Working with populations*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004406, doi : 10.17184/eac.9782813004406

Guindo Amadou Salifou 2021 *Multilinguisme et enseignement/apprentissage des langues en pays Dogon (Mali)*, dir. Bruno Maurer et Denis Douyon, these de doctorat, co-tutelle Université Paul-Valéry et Université de Bamako.

Haviland John, 2003, « Ideologies of Language : Some Reflections on Language and U.S. Law, *American Anthropologist* 105/4, p. 764 – 774

[DOI :10.1525/aa.2003.105.4.764].Heller Monica 2002, *Éléments d'une sociolinguistique critique*, Didier, Paris.

Heller Monica et Duchêne Alexandre, 2007 (dir.), *Discourses of endangerment. Ideology and interest in the defence of languages*, Continuum (coll. Advances in Sociolinguistics), Londres.

Heller Monica, Pietikäinen Sari et Pujolar Joan, 2018, *Critical Sociolinguistic Research Methods : Studying Language Issues That Matter*, Routledge, Londres & New York.

Léonard Jean Léo 2018, « Praxis des *ateliers thématiques* en langues indigènes d'Amérique : enjeux pour la transition environnementale, et une critique de « l'esprit de tutelle ». *Dorif-Università*, Centro di Documentazione e di Ricerca per la Didattica delle Lingua Francese nell'Università italiana (https://www.dorif.it/reperes/jean-leo-leonard-praxis-des-ateliers-thematiques-en-langues-indigenes-damerique-enjeux-pour-la-transition-environnementale-et-une-critique-de-lesprit-de-tutelle/).

Léonard Jean Léo, 2021a, « Ateliers thématiques co-participatifs et patrimonialisation : Italie et Estonie méridionales. In Lévêque Laure, Cécile Bastidon-Gilles, Thierry Santolini et Simone Visciola (éds.) *La double vie du patrimoine. La culture dans la dialectique du visible et de l'invisible*, Rome, Effigi, p. 181-212.

Léonard Jean Léo 2021b. « Introduction ». In Léonard, Jean Léo, Scetti Fabio et Ksenija Djordjevic Léonard (éds.) *Aménagement linguistique « de par en bas » et sociétés arbëresh*, Paris, Michel Houdiard éditeur, p. 7-18.

Léonard Jean Léo 2021c. « *Aspects sociolinguistiques et culturels de l'état des choses arbëresh – un sondage expérimental* », in Léonard, Jean Léo, Scetti Fabio et Ksenija Djordjevic Léonard (éds.) *Aménagement linguistique « de par en bas » et sociétés arbëresh*, Paris, Michel Houdiard éditeur, p. 42-83.

Léonard, Jean Léo, Avilés González Karla et Gragnic, Julie, 2013. « Multilingual Policies put into Practice : *Co-participative Educational Workshops* in Mexico », in Hogan-Brun, Gabrielle (éd.), 2013. *Applied Linguistics, Sociolinguistics/Current Issues in Language Planning : Language planning as a complex practice, 14, 3-04, p.* 419-435.

Léonard Jean Léo et Avilés Gonzalez Karla Janiré 2019 *Didactique des « langues en danger ». Recherche-action en dialectologie sociale / Pedagogía co-participativa y « lenguas en peligro » : propuestas de dialectología social en acción*, Paris, Michel Houdiard éditeur.

Léonard Jean Léo et Souleymane Dembele 2021, "*How Finnish (and Universals in Phonology) helped me to understand Senufo. Contrastive patterns in typological phonology". Poster au colloque international par visioconférence : The sixth Fonologi i Norden (FiNo) Meeting* University of Helsinki, 26-27 February, 2021.

Manessy Gabriel 1966, « Essai de typologie du verbe voltaïque », *Bulletin de la Société de Linguistique de Paris*, p. 299-318. Manessy Gabriel 1969. « Les langues gurunsi : essai d'application de la méthode comparative à un groupe de langues voltaïques », SELAF Paris Klincksieck. Manessy Gabriel 1975. « Les langues Oti-Volta, classification généalogique d'un groupe de langues voltaïques », SELAF, Paris.

Martinet André 1958, « De l'économie des formes du verbe en français parlé », in Anna Granville Hatcher et Karl-Ludwig Selig (dirs.), *Studia Philologica et Literaria in honorem L. Spitzer*, Berne, Francke, p. 309–326.

Maurer Bruno et Christian Puren 2019, *CECR : par ici la sortie !*, Paris Éditions des Archives Contemporaines, accessible sur le lien https://eac.ac/books/9782813003522.

Mioni Alberto 1983, « Italiano tendenziale : osservazioni su alcuni aspetti della standardizzazione », in *Scritti linguistici in onore di Giovan Battista Pellegrini*, Pisa, Pacini, p. 495-517.

Perrin Ghislaine 1984, *La langue française au Mali,* Paris, Commissariat Général de la Langue Française, Institut de Recherche sur l'Avenir du Français

Prost André R. P, 1964, *Contribution à l'étude des langues voltaïques, Mémoire IFAN n° 70, Dakar.*

Ramos Alberto Guerreiro [1958]-1996, *A redução sociológica,* Rio de Janeiro, Ed. UFRJ.

Published in : WERE, Vincent Otaba ; ZOUOGBO, Jean-Philippe (dir.), *Développement durable : Amplifier les langues. Valoriser les cultures. Impliquer les populations. Sustainable development : Promoting languages. Leveraging cultures. Working with populations*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004406, doi : 10.17184/eac.9782813004406