Patrimoine Linguistique, Education et Développement durable au Mali : Transmission des Langues Nationales Officielles dans l'Education Multiculturelle

Ichaka CAMARA
Enseignant-Chercheur à l'Institut de Pédagogie Universitaire (IPU)
Camarai2000@yahoo.fr
Mody SOUARÉ
Doctorant à l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD)
souaremody@gmail.com

Résumé

Cette communication s'intéresse à la place des langues nationales dans le système éducatif multiculturel du Mali. Son objectif est de montrer que ces langues représentent un patrimoine précieux. Elles permettent de transmettre les savoirs, les valeurs et les traditions, tout en contribuant à une éducation plus inclusive et un développement durable.
L'étude cherche à répondre à une question essentielle : comment les politiques linguistiques du Mali peuvent-elles mieux soutenir la transmission des langues nationales tout en garantissant une éducation de qualité pour tous ? Pour y répondre, elle s'appuie sur l'analyse des documents officiels, de publications scientifiques et de rapports portant sur l'éducation bilingue et la politique linguistique du pays.
Les résultats mettent en évidence plusieurs constats. D'abord, les langues nationales facilitent la transmission des connaissances et renforcent le sentiment d'appartenance à la culture malienne. Ensuite, leur utilisation dès les premières années de l'école aide les élèves à mieux comprendre les apprentissages, comme un enfant qui apprend d'abord à compter dans la langue qu'il parle à la maison avant de découvrir d'autres langues. L'étude montre également que l'insuffisance de matériels pédagogiques et de formation des enseignants ainsi que la place importante accordée aux langues internationales limitent encore les progrès réalisés. Enfin, elle souligne qu'un meilleur soutien à l'éducation plurilingue contribue à préserver le patrimoine linguistique du Mali, à renforcer la cohésion sociale et à valoriser durablement les savoirs endogènes.

Mots clés *: développement durable, éducation plurilingue, langue endogène, Mali, patrimoine linguistique.*

Abstract

Languages are more than just tools for communication. They carry the history, knowledge, values and tradition of the people. In Mali, national languages are an important part of this heritage. This research looks their place in the country multicultural education system and ask how they can be better used to support both education and sustainable development.

This study focuses on one main question: how can Mali's language policies better support for the transmission of national languages while also ensuring quality education for all? To explore this issue, the research is based mainly on the analysis of official documents, scientific publications and reports of bilingual education and language policy in Mali. The approach helps us understand the progress that has been made, but also the difficulties that still remain.

The findings how that national languages have an important role in helping learners understand and share knowledge. They also help young people stay, connected to their culture and community. For a child, learning a new idea is often easier than that idea is first explained in a language he or she already knows. It is a bit like learning to count at home before learning mathematics at schools. The first language gives the child a familiar staring point.

However, the situation is not always easy. The shortage on teaching materials in national languages, limited teacher training and the strong position of international languages continue to create challenges. There is still a gap between language policies and what actually happens in classrooms. This study cannot cover every aspect of this complex issue, since it is mainly based on documentary analysis. Still, the available evidence shows that giving greater support to multilingual education could help preserve Mali's linguistic heritage, strengthen social cohesion and give more value to local knowledge.

Keywords *: endogenous language, linguistic heritage, Mali, multicultural education sustainable development.*

Introduction

L'Afrique se caractérise par une remarquable diversité linguistique et culturelle. Avec plus de 2 000 langues parlées sur le continent, soit près du tiers des langues vivantes du monde, les sociétés africaines disposent d'un patrimoine qui constitue bien plus qu'un simple moyen de communication (Cheikh Anta DIOP, 1977). Les langues portent des histoires, des valeurs, des savoirs, des pratiques sociales et des manières particulières de comprendre le monde. Elles jouent ainsi un rôle essentiel dans la construction des identités individuelles et collectives, mais aussi dans la transmission des connaissances entre les générations. Pourtant, cette richesse linguistique reste encore insuffisamment valorisée dans de nombreux systèmes éducatifs africains. Le premier constat qui justifie la présente recherche est donc celui d'un décalage entre l'importance culturelle et sociale des langues endogènes et leur place effective dans l'éducation formelle.

Le Mali constitue un terrain particulièrement pertinent pour étudier cette situation. La diversité linguistique y fait partie de la vie quotidienne. Selon les contextes, les populations utilisent différentes langues à la maison, dans les marchés, dans les villages, dans les espaces professionnels, dans les médias et à l'école. Cette réalité montre que le multilinguisme n'est pas une situation exceptionnelle, mais une composante ordinaire de la société malienne. Les langues nationales constituent de ce fait un patrimoine vivant, à travers lequel se transmettent des récits et des savoir- faire locaux. Toutefois, la reconnaissance sociale ne signifie pas nécessairement leur pleine utilisation comme langues d'enseignement ou de production des savoirs. Le constat devient alors celui de la capacité de l'école à prendre en

compte cette diversité et à la transformer en ressource pédagogique et culturelle.

Ce constat est d'autant plus important que les traditions orales représentent au Mali un moyen ancien de conservation et de transmission de la mémoire collective. Les travaux de Germaine DIETERLEN et d'Amadou HAMPÂTÉ BÂ ont montré le rôle de l'oralité dans la transmission dans la conservation de la mémoire, de la pensée et des connaissances des sociétés africaines (1969). Une langue ne peut cependant rester véritablement vivante, si elle demeure limitée à la communication quotidienne ou à la transmission orale. Elle doit également pouvoir être écrite, enseignée, traduite, documentée et utilisée dans les domaines nouveaux de la vie sociale, notamment l'éducation, les médias, les technologies et la recherche scientifique. Dans cette perspective, la réflexion de Seydou Badian KOUYATÉ sur la tradition et le dialogue entre les langues permet de considérer la diversité linguistique non comme une source de séparation, mais une possibilité d'échange et de construction d'un savoir commun à partir de plusieurs traditions culturelles (1957).

Au Mali, la volonté d'intégrer progressivement les langues nationales dans l'éducation remonte aux premières décennies de l'indépendance. Après le 22 septembre 1960, l'État malien a engagé différentes expériences visant à donner une place plus importante aux langues nationales dans l'éducation. En 1979, le bamanankan est introduit à titre expérimental dans l'éducation formelle, notamment dans les écoles de Koulikoro et Ségou. En 1982, cette expérimentation s'étend au peulh, au songhaï et au tamasheq. À partir de 1987, la pédagogie convergente cherche ensuite à rapprocher les apprentissages réalisés en langues nationales et ceux dispensés en français. Au début des années 2000, l'expérimentation du curriculum bilingue dans de nombreuses écoles pilotes de Bamako, Kayes,

Koulikoro, Mopti, Tombouctou et Gao traduit la poursuite de cette orientation (TRAORÉ Samba, 2001). L'adhésion du Mali à l'École et aux langues nationales en Afrique (ELAN-Afrique), ainsi que les orientations du PRODEC II, viennent renforcer cette volonté d'intégrer les langues nationales dans l'éducation formelle, non formelle et la formation professionnelle (MEN, 2019). Le deuxième constat qui ressort de cette évolution est celui d'une longue volonté politique de valorisation des langues nationales, accompagnée de nombreuses expériences pédagogiques et institutionnelles. Cette évolution montre que la question de la transmission scolaire des langues nationales au Mali n'est pas nouvelle. Elle s'inscrit dans une histoire faite d'expérimentations, de réformes, de formations et de production d'outils pédagogiques. Des efforts ont été consacrés à la formation des enseignants, à l'élaboration de matériels pédagogiques, à la traduction, à la recherche et à l'instrumentation linguistique. L'Académie malienne des langues (AMALAN) participe à cette dynamique. En 2019, l'UNESCO et les autorités maliennes ont également organisé des formations portant sur l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement fondamental et la formation professionnelle (UNESCO, 2019).

Cependant, malgré ces avancées, la présence des langues nationales dans l'éducation formelle reste confrontée à plusieurs difficultés. Le troisième constat, particulièrement important pour cette recherche, concerne l'écart persistant entre les orientations linguistiques et leur mise en œuvre effective dans les écoles. L'existence de textes, de programmes ou d'expériences pédagogiques ne garantit pas automatiquement leur application dans les salles de classe. La mise en œuvre suppose notamment la disponibilité d'enseignants suffisamment formés, de programmes adaptés, de manuels et autres supports pédagogiques, de terminologies scientifiques,

d'outils numériques ainsi que de dispositifs cohérents de traduction et d'accompagnement institutionnel. Ces conditions constituent des enjeux essentiels pour assurer une véritable transmission scolaire des langues nationales.

Une nouvelle étape est franchie avec la Constitution du 22 juillet 2023. Son article 31 affirme : « les langues nationales sont les langues officielles du Mali », tandis que le français devient la langue de travail. Cette disposition confère aux treize langues nationales reconnues un statut juridique nouveau et ouvre des perspectives intéressantes pour leur utilisation dans les institutions, l'éducation et la vie publique. Toutefois, le quatrième constat qui fonde cette recherche est précisément que l'officialisation juridique d'une langue ne suffit pas, à elle seule, à garantir son usage effectif dans l'éducation et la production des savoirs. Entre la reconnaissance constitutionnelle et son application dans les écoles demeure un ensemble de conditions institutionnelles, humaines, pédagogiques et matérielles à réunir. L'enjeu n'est donc plus seulement de reconnaître les langues nationales, mais de déterminer comment leur nouveau statut peut se traduire concrètement dans les pratiques éducatives.

Ce constat soulève une interrogation plus large relative au développement durable. Si les langues nationales permettent de transmettre des connaissances, des pratiques culturelles et des savoirs produits par les communautés, leur intégration dans l'éducation peut contribuer à mieux valoriser ces ressources endogènes. À l'inverse, lorsque l'école reste éloignée des réalités linguistiques et culturelles des apprenants, une partie de ces savoirs risque de demeurer en marge des processus formels de transmission. L'éducation multilingue peut ainsi être envisagée comme un moyen de renforcer l'identité culturelle, la participation des communautés et la reconnaissance des savoirs locaux. Sidi Yaya WAGUÉ insiste

justement sur plusieurs de ces conditions (2025). L'UNESCO souligne d'ailleurs l'intérêt de l'éducation multilingue pour l'inclusion, l'équité et la qualité des apprentissages (2025).

C'est dans ce contexte que se situe la présente recherche, qui s'interroge sur le rapport entre l'officialisation linguistique, la transmission scolaire, l'éducation multilingue et le développement durable. Le problème scientifique réside principalement dans l'écart possible entre le statut officiel nouvellement accordé aux langues nationales, dans leur présence réelle dans l'école et leur capacité à servir de vecteurs de transmission des savoirs endogènes.

La question principale de cette recherche est la suivante : dans quelle mesure l'officialisation constitutionnelle des treize langues nationales peut renforcer leur transmission scolaire et l'éducation multiculturelle ? Trois questions spécifiques orientent la recherche :

- comment les politiques linguistiques maliennes ont-elles progressivement introduit les langues nationales dans l'éducation ?
- quels obstacles freinent encore la mise en œuvre de cette la politique linguistique ?
- comment leur présence dans l'éducation peut-elle contribuer à valoriser les savoirs endogènes pour le développement durable ?

L'objectif principal est de comprendre le rôle que peut jouer l'officialisation constitutionnelle des treize langues nationales dans leur transmission scolaire et l'éducation multiculturelle. Plus précisément, il s'agit de :

- retracer les principales étapes de l'évolution de la politique linguistique et éducative malienne ;

- documenter les obstacles qui limitent la mise en œuvre de cette politique linguistique ;
- démontrer comment l'éducation multilingue peut contribuer à valoriser les savoirs endogènes pour le développement durable.
-

L'hypothèse principale est que l'officialisation constitutionnelle peut renforcer la transmission scolaire des langues nationales, à condition que les moyens institutionnels, pédagogiques et matériels suivent.

Les hypothèses spécifiques sont les suivantes :

- l'évolution des politiques linguistiques a progressivement renforcé la place des langues nationales dans l'éducation ;
- la formation et la motivation des enseignants, les matériels pédagogiques, le suivi institutionnel et les représentations sociales constituent encore des obstacles importants ;
- une éducation multilingue fondée sur les langues nationales et les savoirs endogènes peut renforcer l'identité culturelle et la participation des communautés au développement.

Le cadre d'analyse s'inspire de la pensée de Seydou Badian KOUYATÉ. Sa réflexion invite à considérer la pluralité linguistique non comme un problème, mais comme une occasion de traduire, d'échanger et de construire un savoir commun à partir de plusieurs cultures (1957).

Cette recherche présente un double intérêt. Elle permet d'abord de mieux comprendre ce que l'officialisation constitutionnelle change réellement dans l'éducation malienne. Elle montre ensuite que promouvoir les langues ne consiste pas seulement à protéger un patrimoine ancien. Il s'agit aussi de construire une école plus proche des réalités culturelles du

pays, une école capable de reconnaître les connaissances que les communautés possèdent déjà.

L'article est organisé en trois parties. La première retrace l'évolution de la politique linguistique et éducative du Mali. La deuxième analyse les principaux obstacles à la mise en œuvre de cette politique. La troisième examine la contribution possible des langues nationales à l'éducation multiculturelle, à la transmission des savoirs endogènes et au développement durable.

1. Méthodologie d'enquête

1.1. Approche et choix du site d'enquête

Cette recherche s'inscrit dans une approche qualitative à visée compréhensive. Il ne s'agit pas seulement de savoir combien de personnes utilisent les langues nationales à l'école. Nous cherchons surtout à comprendre comment ces langues sont réellement utilisées, comment elles sont perçues et comment elles sont transmises aux élèves. Pour cela, nous nous sommes intéressés aux expériences des acteurs de l'éducation, à leurs pratiques quotidiennes et à leur manière de comprendre les changements intervenus dans la politique linguistique du Mali.

Le choix de Bamako n'est fortuit. Capitale politique, administrative et économique, la ville rassemble les populations d'origines et de langues différentes. Cette diversité en fait un terrain intéressant pour observer les relations entre les langues nationales, l'école et la transmission des savoirs issus de la société malienne. L'enquête de terrain a été principalement réalisée à l'école fondamentale de N'Tomikorobougou, située en Commune III du district de Bamako. Le choix de cette école est lié à son histoire. Elle a participé à l'expérimentation de l'enseignement en langues nationales engagée en 1985. Cette école offre ainsi une

possibilité intéressante pour suivre, dans un même établissement, l'évolution de la place du bamanankan dans l'enseignement. L'expérience de N'Tomikorobougou présente une particularité assez parlante : la place du bamanankan diminue progressivement selon les niveaux scolaires. Il est utilisé à 100% en 1ère année, 75% en 2èannée, 50% en 3è année et 25% de la 4è à la 6è année. Cette situation permet de voir concrètement comment la langue nationale perd progressivement de sa place au fur et à mesure que les élèves avancent dans leur parcours scolaire.

Les activités pédagogiques observées montrent pourtant que le bamanankan peut servir dans de nombreuses situations d'apprentissage. La lecture (*kalannijɛ*), le calcul (*jate*), l'écriture (*sɛbɛni*), le dialogue (*kumaɲɔgɔnya*), le conte (*nzirin*), le chant (*dɔnkili*), la récitation (*poyi*) donnent aux élèves l'occasion d'apprendre dans une langue qu'ils connaissent et utilisent dans leur vie quotidienne.

La tâche intégrative appelée *baara kalan solén*, est également intéressante. Les élèves peuvent apprendre à partir d'activités très simples comme nettoyer la cour, décorer la classe ou participer à une activité de reboisement. L'école devient alors un lieu où l'on peut relier les connaissances enseignées en classe aux réalités de la vie quotidienne.

Parallèlement à la tâche intégrative, l'histoire, la géographie, la morale, l'éducation civique, les sciences et la technologie sont les matières enseignées.

Les effectifs vont de 20 élèves en 1ère année à 46 en 6è année. Les 4è et 5è années comptent chacune 38 élèves. En 6è année, les enseignements comprennent notamment la compréhension à l'audition, le texte documentaire et la dictée.

L'école dispose de 25 tables bancs, de 15 latrines, de deux directrices, de douze enseignants et d'un gardien. Les moyens restent modestes, mais l'expérience de N'Tomikorobougou montre concrètement que le bamanankan peut trouver sa place dans les apprentissages scolaires.

1.2 . Choix des participants et collecte des données

Notre population d'étude regroupe de nombreuses catégories d'acteurs concernés par l'enseignement et la transmission des langues nationales tels que les anciens et actuels directeurs d'école, les enseignants, les élèves, les parents, les membres du comité de gestion scolaire, les conseillers pédagogiques et les spécialistes du bamanankan**.** Au total, 17 personnes ont participé aux entretiens. Loin de vouloir représenter statistiquement l'ensemble des acteurs de l'éducation au Mali, l'objectif était de réunir des personnes ayant des expériences différentes pour mieux comprendre l'évolution de l'enseignement en langues nationales. La technique d'échantillonnage est donc le choix raisonné. Les directeurs d'école permettent de comprendre les orientations prises par l'institution. Les enseignants parlent de ce qui se passe réellement en classe. Les élèves expliquent ce qu'ils vivent et ressentent dans leurs apprentissages. Les parents expriment leurs attentes. Les conseillers pédagogiques et les spécialistes du bamanankan, quant à eux, apportent un éclairage sur la langue, son évolution et sa transmission.

1.3. Techniques de collecte des données

Pour recueillir les données, nous avons retenu trois techniques complémentaires, notamment l'analyse documentaire, l'entretien semi-directif et l'observation directe. L'analyse documentaire a porté sur les textes institutionnels, les archives disponibles ainsi que les travaux scientifiques consacrés aux langues nationales

et aux politiques éducatives du Mali. Ces documents ont permis de suivre les principales étapes de l'évolution de la politique linguistique, depuis les premières expériences d'introduction des langues nationales à l'école jusqu'à leur officialisation constitutionnelle.

Les entretiens semi-directifs ont constitué une source essentielle de données. Ils ont donné aux personnes interrogées de parler de leurs expériences avec leurs propres mots. Les échanges ont porté principalement sur quatre aspects : l'évolution de la politique linguistique malienne ; les effets attendus de l'officialisation des langues nationales ; les pratiques linguistiques dans l'école ; et la place des savoirs endogènes dans l'éducation et le développement durable.
Les entretiens individuels sont désignés dans le verbatim par le sigle E.I., suivi des lettres initiales attribuées à chaque répondant. Cette méthode de codification permet de préserver l'anonymat des personnes interrogées tout en facilitant le classement et l'analyse des informations recueillies.

L'observation directe est venue compléter les entretiens. Elle a porté sur les pratiques pédagogiques, l'utilisation du bamanankan dans les activités scolaires, les échanges entre les enseignants et les élèves ainsi que certaines tâches intégratives. Cette étape était particulièrement utile. Car ce que les personnes disent faire et ce qui se passe réellement dans la classe ne coïncident pas toujours parfaitement.

1.4. Traitement et analyse des données

Les données recueillies ont été soumises à une analyse thématique. Les informations provenant des documents, des entretiens et des observations ont été regroupées autour de plusieurs thèmes comme l'évolution de la politique linguistique, les pratiques d'enseignement du bamanankan, la place des langues nationales dans les apprentissages, les

difficultés de mise en œuvre, la transmission des savoir endogènes et les perspectives liées à l'officialisation constitutionnelle. Nous avons ensuite comparé les informations recueillies pour repérer les points de convergence, mais aussi les divergences entre les discours des acteurs et les pratiques observées. Enfin, nous avons confronté les textes officiels aux propos des acteurs et à ce que nous avons pu observer sur le terrain. Cette triangulation des données a permis de mettre en regard trois réalités, c'est-à-dire ce que prévoient les textes, ce que déclarent les acteurs et ce qui est effectivement observable dans l'établissement. Ce croisement renforce ainsi la crédibilité de l'analyse.

La recherche couvre la période allant de 1979 à 2026. Elle prend en compte les expériences d'introduction des langues nationales dans l'éducation, l'expérimentation du bamanankan à N'Tomikorobougou en 1985 et l'officialisation constitutionnelle des langues nationales en 2023. Les données ont été recueillies à l'Académie d'enseignement, au Centre d'animation pédagogique (CAP), à l'école de N'Tomikorobougou et au domicile de certains acteurs.

L'interprétation des données s'appuie sur ancrage théorique inspiré de la pensée de Seydou Badian KOUYATÉ (1957). Cet ancrage est particulièrement adapté au contexte malien, car la réflexion de celui-ci accorde une place importante aux rapports entre la langue, la culture, l'identité et la transmission. Plus qu'un moyen de communication, la langue permet de conserver des références culturelles, de transmettre des valeurs et de maintenir un lien entre le passé et le présent. Dans cette perspective, le bamanankan est considéré dans notre recherche sous trois angles, comme langue de communication, comme support de transition culturelle et comme ressource éducative. Les contes, les chants, les récits, les pratiques sociales

et les savoirs locaux associés à cette langue ainsi trouver leur place dans l'éducation.

2. Résultats d'enquête et analyse des données

2.1. Principales étapes de l'évolution de la politique linguistique et éducative malienne

La politique linguistique et éducative du Mali ne s'est pas faite en un jour. Elle résulte d'un long cheminement au cours duquel une question revient sans cesse : quelle place l'école doit-elle accorder aux langues que les enfants parlent déjà dans leur famille et dans leur communauté ? Pendant longtemps, le français a occupé la première place dans l'administration et dans l'école. Dans la vie quotidienne, les langues nationales n'ont pourtant jamais disparu. Elles continuent de servir pour discuter, raconter des histoires, transmettre des valeurs et expliquer aux enfants les réalités de leur milieu. Le problème n'était donc pas l'absence de ces langues. Elles étaient bien là. C'est leur faible présence dans l'administration scolaire qui posait problème.

2.2.1. De la période coloniale à la réforme de 1962 : les premières ouvertures

Durant la période coloniale, le français domine l'administration et l'enseignement. Les langues nationales restent cependant très présentes dans les familles et les communautés. Elles constituent les premiers moyens par lesquels l'enfant apprend à nommer son environnement, à comprendre les règles de la vie sociale et à recevoir les connaissances de son milieu. Un décalage apparaît alors entre ce que l'enfant connaît avant son entrée à l'école et ce qu'il rencontre dans la classe. La réforme de l'enseignement de 1962 apporte une première réponse en offrant la possibilité d'introduire les langues nationales aux côtés du français lorsque les conditions le permettent.

L'alphabétisation fonctionnelle engagée à partir de 1968, notamment en bamanankan et en fulfulde avec l'appui de l'UNESCO, va dans le même sens. Les langues nationales commencent ainsi à être utilisées dans les activités organisées d'apprentissage et de transmission des connaissances.
Le lundi 02 mars 2026, à 10 heures, dans une classe de 3è année, nous avons observé une scène très simple, mais assez parlante. Avant le cours, des élèves échangeaient autour d'un exercice en mathématique en bamanankan (*jate*) :

« *Ayi, o tɛ bɛn ! il faut d'abord calculer la parenthèse sɔni i ka* multiplier, Non ça ne marche pas ! Il faut d'abord calculer la parenthèse avant de multiplier »

Ces élèves se tournaient spontanément vers le français. Une telle scène permet de voir que la langue de l'école et la langue de la vie quotidienne ne coïncide pas toujours.

Une cadre de l'administration scolaire pense que :

> L'élève comprend plus facilement certaines explications dans la langue qu'il parle à la maison. Quand je traduis une consigne difficile en langue locale, je vois tout de suite les yeux de l'élève s'illuminer. Il a enfin compris ce que j'attends de lui (F.D., E.I.., N'Tomikorobougou, 02/03/2026).

Cette petite discussion montre que les élèves utilisent naturellement leur langue pour s'entraider et mieux comprendre la leçon. Elle souligne aussi un décalage entre l'univers linguistique familial et celui de l'école.

2.1.2. 1979-1986 : les langues nationales franchissent la porte de la classe

L'année 1979 constitue un moment décisif. Quatre écoles expérimentales commencent à utiliser le bamanankan comme langue d'enseignement, notamment Kossa et N'djifina dans la région de Koulikoro, puis Banankoroni et Zanabougou dans la région de Ségou (Samba TRAORÉ, 2001 :4). Ce changement est important. La langue nationale ne reste plus dans les familles ou dans les discours sur l'éducation. Entrant dans la salle de classe, elle devient un moyen d'expliquer, d'interroger et d'apprendre. Cette expérience contribue à rapprocher l'école des réalités des élèves, à réduire les abandons scolaires et à améliorer la qualité de l'enseignement (*Ibid*.).

En 1982, l'expérimentation s'étend au fulfulde, au songhaï et au tamasheq dans différentes régions du Mali. À Bamako, l'année 1985 mérite une attention particulière. Deux premières classes en bamanankan sont ouvertes à l'école fondamentale de N'Tomikorobougou (*Ibid*.). Ce choix du site d'étude prend alors tout son sens. N'Tomikorobougou n'est pas seulement une école où l'on peut observer les pratiques linguistiques actuelles. C'est aussi une école qui possède une histoire liée à l'enseignement bilingue.

Le mercredi 04 avril 2026, à 11 heures 15 minutes, dans une classe de 6è année, l'enseignant donne une consigne en français. Un élève hésite. Pour l'aider, il reprend simplement l'explication en bamanankan. L'élève comprend aussitôt et répond en français :

« Ah d'accord ! L'arbre donne de l'ombre et retient la terre, *Ah, i nɔgɔyara! Jiri bɛ a Jaa di ani ka sun gɛlɛn bila duguma* ». Cette petite scène montre clairement que les deux langues peuvent se compléter et faciliter la compréhension des élèves.

L'expérimentation se poursuit jusqu'en 1986 et concerne alors 108 écoles (*Ibid*.).

2.1.3. 1987-1994 : apprendre à faire travailler les langues ensemble

Les premières expériences ont montré rapidement qu'utiliser une langue nationale à l'école ne suffit pas. Il faut aussi réfléchir à la manière de passer d'une langue à l'autre. C'est dans ce contexte que la pédagogie convergente est expérimentée à partir de 1987, avant sa généralisation progressive à partir de l'année scolaire 1994-1995 dans les groupes scolaires I et II de Ségou (Mohamed MINKAILOU et Zakaria NOUNTA, 2022 :96). L'apprentissage devient plus proche de l'expérience réelle de l'enfant, c'est-à-dire partir de ce qu'il sait déjà pour l'aider progressivement à accéder à d'autres formes de connaissances. Cette organisation rejoint la réflexion de Seydou Badian KOUYATÉ, selon laquelle les langues peuvent se rencontrer, se traduire et favoriser la circulation des savoirs (*Op. cit.*). Elles ne sont donc pas nécessairement en concurrence.

Le lundi 02 mars 2026, à 12h, nous avons observé une séance sur le cycle de l'eau. Pour expliquer l'évaporation, l'enseignant utilise d'abord le bamanankan « *Ji bi ta ka sanfɛ* » (« l'eau monte vers le haut »).
Puis, il invite un élève à reprendre l'idée en français.
Celui-ci répond : « *Ji bi yɛlɛma ka kɛ funteni ye ka ta sanfɛ*
(L'eau se transforme en vapeur et monte) ».

Un autre élève parle des nuages. L'enseignant approuve, puis rectifie doucement : « on dit les nuages se forment, et non le nuage grossit ». Enfin, il revient au bamanankan *: « O faamun yara ?»* pour vérifier que tout le monde a bien compris.

Cette alternance entre les deux langues facilite clairement la compréhension.

2.1.4. De 1994 aux années 2010 : la loi avance, le terrain résiste

La loi 96-049 du 23 août 1996 marque une nouvelle étape. Elle fixe les modalités de promotion des treize langues nationales et renforce leur reconnaissance comme des composantes du patrimoine culturel et linguistique du Mali. Mais ici, une réalité très simple apparaît : reconnaître une langue dans une loi ne suffit pas à la faire vivre dans une classe. En plus des enseignants formés, il faut des manuels, des programmes adaptés, une terminologie scolaire et des outils pédagogiques. Sans cela, la reconnaissance juridique, risque de rester éloignée des pratiques quotidiennes.

> Le mardi 03 mars 2026, à 10 h, nous avons constaté que des supports pédagogiques existent pour accompagner l'enseignement en bamanankan. Les enseignants utilisent notamment des guides du maître, des contes, des kits didactiques en bamanankan. Des outils d'ELAN-Afrique et du projet SIRA facilitent aussi le passage de la langue nationale au français.

Mais, sur le terrain, le problème reste l'insuffisance de livres. Un seul manuel peut circuler entre plusieurs élèves. Certains ne peuvent même pas l'emporter à la maison. À notre avis, c'est un vrai frein, c'est-à-dire la possession de bons supports ne suffit pas s'ils ne sont pas disponibles pour tous.

Le vendredi 06 mars 2026, 09 h, lors d'une réunion des membres du comité de gestion scolaire, un parent exprime son hésitation : « Pourquoi enseigner à l'école une langue que les

enfants parlent déjà à la maison » ? Cette remarque montre une inquiétude réelle, pour certains parents, le français semble offrir davantage de possibilités pour l'avenir.
Cette observation traduit la réticence de certains parents envers le bilinguisme scolaire.

2.1.5. De 2023 à 2026 : l'officialisation change la question

L'année 2023 ouvre une nouvelle page. L'article 31 de la Constitution adoptée en juillet 2023 dispose les « langues nationales sont les langues officielles du Mali ». Le français est, pour sa part, désigné comme la langue de travail. Le changement est donc important. Mais, il fait naître une autre question, beaucoup plus concrète : qu'est-ce que cette officialisation change réellement dans l'école ? À N'Tomikorobougou, il faut regarder ce qui se passe dans les pratiques quotidiennes.

> Le lundi 02 mars 2026, à 11 h, nous avons observé que dans une classe de 6è année, les affiches et les consignes sont surtout rédigées en bamanankan. Pourtant, entre eux, les élèves parlent naturellement leur langue locale. Lorsque l'enseignant donne une consigne en français et que les visages restent silencieux, il comprend vite que le message n'est pas passé. Il traduit alors en bamanankan. Là, les mains se lèvent et les réponses arrivent.

À la récréation, c'est encore plus clair : le bamanankan domine. Pour nous, ces scènes montrent que l'apprentissage devient plus facile quand l'école rejoint la langue que les enfants parlent au quotidien. Une cadre administrative déclare : « *On a bien reçu le texte sur l'officialisation de 2023. Mais, concrètement, on attend les manuels scolaires et les directives pour adapter les emplois du temps.*

Pour l'instant, on fait comme avant » (K.K., cadre administrative, E.I., N'Tomikorobougou, 02/03/2026).

Ce verbatim met en relief que pour une partie des administrateurs l'officialisation de 2023 est surtout connue à travers les textes.

2.1.6. Une avancée réelle, mais un travail qui continue

Entre 1962 et 2026, le chemin parcouru est considérable, notamment l'ouverture aux langues nationales en 1962, les premières grandes expérimentations à partir de 1979, la pédagogie convergente, la reconnaissance juridique en 1996 et l'officialisation constitutionnelle en 2023. Pourtant, une difficulté demeure. Le droit a progressé plus vite que les pratiques scolaires. Une langue peut être officiellement reconnue sans disposer encore de tous les moyens nécessaires pour devenir une langue d'enseignement pleinement opérationnelle. Une langue ne doit pas seulement servir à parler à la maison ou dans la communauté. Elle doit aussi servir à apprendre, réfléchir, lire, écrire et transmettre les savoirs du milieu.

La réflexion de Seydou Badian KOUYATÉ nous aide à voir les choses autrement. Le choix n'est pas entre le français et les langues nationales. À notre avis, les deux peuvent avancer ensemble. Une langue peut expliquer ce que l'autre a commencé. En plus de soixante ans, les langues nationales sont passées de la vie quotidienne à une reconnaissance institutionnelle renforcée. Mais, loin d'être l'arrivée, l'officialisation de 2023 n'est qu'un nouveau départ. L'école de N'Tomikorobougou l'illustre bien. Depuis 1985, le bamanankan y accompagne les apprentissages. Les langues nationales ne doivent aller au-delà seul parler à la maison ou au marché. C'est là que l'officialisation prend tout son sens.

2.2. Obstacles liés à la politique linguistique

Cette recherche montre que la transmission scolaire des langues nationales rencontre plusieurs obstacles. Ils concernent la formation des enseignants, leur motivation, les matériels pédagogiques, mais aussi la manière dont les familles perçoivent ces langues. Le Cas de l'école fondamentale de N'Tomikorobougou est particulièrement parlant. Cette école a connu une expérience d'enseignement du bamanankan, mais depuis 2016, celle-ci connaît des interruptions et des reprises de la part des enseignants.

2.2.1. Formation insuffisante

À N'Tomikorobougou, l'expérience montre que pour enseigner durablement une langue nationale, il faut des enseignants bien préparés. Le départ de ceux ayant reçu une formation a progressivement fragilisé le bilinguisme. Depuis 2016, l'enseignement du bamanankan connaît des interruptions et des reprises, au gré des ressources humaines disponibles. Une cadre administrative résume la situation ainsi : « *Quand les enseignants formés sont partis, il est devenu difficile de continuer comme avant* » (F.D., E.I.., N'Tomikorobougou, 02/03/2026).

M.D. ajoute : « *Enseigner le bamanankan, ce n'est pas seulement parler la langue. Il faut savoir la lire, l'écrire et expliquer les leçons aux élèves* » (M.D., enseignant du bilinguisme, E.I.., N'Tomikorobougou, 04/04/2026).

Sur le terrain, cela se voit assez vite. Les cahiers, le tableau et les échanges en classe peuvent revenir principalement au français lorsque l'enseignement régulier du bamanankan disparaît.
Les responsables scolaires, les enseignants et les spécialistes se rejoignent donc sur un point : la transmission scolaire demande des compétences linguistiques, mais aussi pédagogiques. Le

problème n'est pas seulement de reconnaître la langue. Il faut surtout avoir des personnes capables de la faire vivre en classe.

2.2.2. Motivation des enseignants face aux réalités du terrain

La question de la motivation est plus complexe qu'elle n'en a l'air. Les conseillers pédagogiques et les enseignants ne donnent pas toujours la même explication. Pour certains conseillers, les activités non rémunérées mobilisent peu les enseignants. Un conseiller raconte : *« Certains enseignants s'intéressent davantage aux activités lorsqu'il y a des indemnités »* (K.S., conseiller pédagogique, E.I., N'Tomikorobougou, 10/04/2026).

Les enseignants, eux, parlent surtout de la charge de travail. M.D. explique : *« Nous ne refusons pas de travailler, mais nous avons déjà beaucoup de tâches. Traduire les contenus d'une langue à l'autre prend du temps »* (M.D., enseignant du bilinguisme, E.I.., N'Tomikorobougou, 04/04/2026).

Dans une classe bilingue, l'enseignant doit préparer la leçon, gérer la classe, accomplir les tâches administratives et adapter certains contenus. Ce n'est pas rien. Il serait donc trop simple de dire que le problème vient d'un manque de volonté. Les conditions de travail comptent beaucoup. Si le bilinguisme demande davantage d'efforts, ces efforts doivent aussi être reconnus.

2.2.3. Supports pédagogiques encore insuffisants

Une autre difficulté apparaît avec les manuels, les guides et les ouvrages de lecture.

Une langue peut être vivante à la maison ou dans la communauté. Mais, pour devenir une langue d'enseignement,

elle doit aussi disposer de ressources adaptées. Une enseignante note :

> Les élèves comprennent vite à l'oral, mais sans livre de lecture en bamanankan, je passe des heures à copier les textes au tableau. De plus, travailler sans fiches illustrées en bamanankan, rend l'apprentissage abstrait pour les petits de la première année (A.T.., enseignante du bilinguisme, E.I.., N'Tomikorobougou, 15/04/2026).

Un cadre administratif à l'AMALAN précise : *« Une langue scolaire doit permettre d'expliquer toutes les disciplines, pas seulement les choses de la vie quotidienne »* **(**S.T., cadre administratif à l'AMALAN, E.I., 25/04/2026).
Dans une classe, cela peut se traduire très simplement par beaucoup de travail au tableau, des cahiers, mais peu de manuels en langue nationale.

Le constat est très clair, l'officialisation des treize langues nationales doit s'accompagner d'un effort concret de production, de normalisation et de diffusion des ressources pédagogiques.

2.2.4. Regard des familles sur les langues nationales

Les familles jouent aussi un rôle. Certains parents souhaitent surtout que leurs enfants maîtrisent les langues qui ouvrent les portes des études supérieures et de l'emploi, notamment le français et l'anglais. Un membre du comité de gestion scolaire déclare : *« L'enfant parle déjà notre langue à la maison. À l'école, nous voulons surtout qu'il apprenne les langues utiles pour son avenir »* (M.S., membre du comité de gestion scolaire, E.I., 12/03/2026).

Pourtant, une enseignante est convaincue : « *La langue que l'enfant connaît déjà peut justement l'aider à mieux comprendre les apprentissages dans une autre langue* » (A.T.., enseignante du bilinguisme, E.I.., N'Tomikorobougou, 15/04/2026).
Ce verbatim rejoint l'idée de Soungo KONARÉ, selon laquelle la maîtrise de la langue première peut favoriser l'apprentissage d'une deuxième langue (2022 : 126).
À Bamako, où les élèves viennent d'horizons linguistiques différents, on peut d'ailleurs entendre plusieurs langues dans les échanges scolaires. La question n'est donc pas de choisir entre la langue nationale et la langue internationale. Il faut apprendre à les articuler plutôt ensemble. C'est là que la réflexion de Seydou Badian KOUYATÉ prend tout son sens. En plus de servir à la communication, une langue porte aussi des savoirs, des valeurs et une manière de comprendre le monde (*Op. cit.*).

Ces résultats montrent que l'officialisation d'une langue ne suffit pas pour qu'elle entre durablement dans les classes. Il faut former et fidéliser les enseignants, améliorer leurs conditions de travail, produire des supports adaptés et travailler avec les familles. Pour le Mali, le défi est donc de passer du texte officiel à la pratique quotidienne. Autrement dit, faire en sorte que les langues nationales ne soient pas seulement reconnues, mais réellement enseignées, utilisées et transmises aux générations futures.

2.3. Éducation multilingue au service des savoirs endogènes et du développement durable

Les entretiens et les observations menés à N'Tomikorobougou mettent en relief que la langue de l'élève peut rapprocher l'école de son quotidien. Le bamanankan ne sert donc pas seulement à parler. Il peut aussi aider l'élève à apprendre à partir de ce qu'il connaît déjà.

2.3.1. Quand la langue de la communauté entre dans la classe

Les enseignants rencontrés expliquent que l'usage du bamanankan facilite les échanges avec les élèves. Un enseignant déclare : « *Quand l'élève comprend la leçon dans une langue qu'il connaît, celui-ci participe plus facilement. Il pose des questions et donne des exemples de chez lui* » (B.K., enseignant, E.I., N'Tomikorobougou, 28/03/2026).

Un élève bilingue en classe de 6è année abonde dans le même sens : « *Avec le bamanankan, l'école ne ressemble plus à une prison de mots compliqués. On dirait que la langue de la maison entre enfin dans la classe* » (F.C., élève bilingue, E.I., N'Tomikorobougou, 17/03/2026).

Ces paroles soulignent que l'élève apprend plus facilement lorsqu'il peut s'appuyer sur une langue qu'il maîtrise. Cela ne signifie pas qu'il faut écarter le français ou l'anglais. Au contraire, les deux langues peuvent se compléter.

Pendant un cours de calcul, l'enseignant explique en français la notion de « périmètre ». De nombreux élèves restent silencieux et semblent hésiter. Il passe alors au bamanankan : « *Perimetre ye yoro mun mɛ janyan de ye* » (« Le périmètre, c'est le tour de la figue »). En dessinant au tableau, il reprend rapidement l'explication. Les élèves réagissent aussitôt. Certains hochent la tête, d'autres commencent à poser des questions. Puis, l'enseignant revient au français pour introduire les termes mathématiques.

2.3.2. Langue : porte d'entrée des savoirs endogènes

Les échanges avec les acteurs montrent aussi que les langues nationales donnent accès à des connaissances apprises dans la famille et dans la communauté. Il s'agit des plantes, des animaux, des saisons, de l'agriculture, de l'eau ou encore des

règles de solidarité. Une mère et membre du comité de gestion scolaire est convaincue : *« L'enfant connaît déjà certaines choses grâce à ses parents. À l'école, il peut raconter ce qu'il a vu au champ ou à la maison »* (A.F., membre du comité de gestion scolaire, E.I., N'Tomikorobougou, 14/04/2026).

Elle poursuit : *« La langue possède des mots précis pour parler des plantes, des animaux et des activités agricoles »* (A.F., membre du comité de gestion scolaire, E.I., N'Tomikorobougou, 14/04/2026).

Le lundi 13 avril, à 8h, pendant un cours de sciences, nous avons constaté que les élèves découvrent ce dont ils ont besoin pour grandir. Un élève raconte : *« Mon père met du fumier au pied de maïs pour qu'il pousse mieux ».* L'enseignant accueille cette expérience avec intérêt : *« C'est une bonne pratique de jardinage »*. Il demande ensuite : *« Qu'est-ce que le maïs apporte au sol ?»*. Les réponses permettent d'introduire la notion de manière organique et de relier une pratique familiale à l'explication scientifique.
C'est dire qu'un enfant qui accompagne ses parents au champ connaît déjà certaines pratiques agricoles. En classe, cette pratique peut servir à parler des saisons, des sols, de l'eau ou de la protection des cultures. L'élève n'arrive donc pas à l'école les mains vides. Il possède déjà des connaissances.

2.3.3. De la famille à l'école, puis de l'école à la communauté

Les données recueillies indiquent aussi que l'éducation multilingue peut rapprocher les familles de l'école. Les parents et les anciens disposent des connaissances utiles. Ils peuvent parler de l'histoire du quartier, expliquer l'usage d'une plante ou raconter certaines pratiques agricoles. Une cadre administrative est convaincue : *« Les parents connaissent beaucoup de choses sur le milieu. L'école peut leur demander de venir*

les expliquer aux élèves » (K.K., cadre administrative, E.I., N'Tomikorobougou, 02/03/2026).

Un enseignant déclare : *« Pour parler des arbres, on commence par demander aux élèves ceux qu'ils connaissent. Ensuite, on explique leur rôle pour le sol, l'eau et l'environnement »* (M.D., enseignant du bilinguisme, E.I.., N'Tomikorobougou, 04/04/2026).

Lundi 23 mars 2026, à 8 h, pendant un cours de sciences, une élève raconte comment sa famille conserve la pâte de maïs et reconnaît, grâce au goût aigre et à l'aspect du produit, qu'elle n'est plus bonne à consommer. L'enseignant reprend cette expérience et introduit les notions de fermentation et de bactéries lactiques. Il explique simplement que ces micro-organismes produisent des acides qui modifient le produit. Le savoir familial devient ainsi un point de départ pour comprendre un phénomène étudié en microbiologie. Il ne s'agit pas d'accepter automatiquement tout ce qui est présenté comme traditionnel. Certains savoirs doivent être vérifiés, d'autres peuvent être corrigés ou complétés. L'école doit justement aider l'élève à faire cette différence.

2.3.4. Des savoirs locaux aux pratiques de développement durable

Les entretiens et les observations font ressortir plusieurs domaines utiles pour l'éducation au développement durable, comme la protection des arbres, la conservation des sols, la gestion de l'eau, la connaissance des animaux et l'adaptation aux animaux. Un conseiller pédagogique souligne : *« Si les élèves connaissent les pratiques de leur communauté, l'école peut les aider à voir lesquelles protègent mieux les ressources naturelles »* (K.S., conseiller pédagogique, E.I., N'Tomikorobougou, 10/04/2026).

Une connaissance transmise oralement peut ensuite être écrite, étudiée et conservée. Les élèves peuvent même utiliser les outils numériques pour enregistrer les récits des anciens, documenter

les noms des plantes ou conserver certaines pratiques locales. L'enjeu est donc assez clair. L'élève malien peut apprendre en langue nationale, maîtriser le français et découvrir d'autres langues. Il peut aussi utiliser les connaissances de sa communauté pour mieux comprendre les problèmes de son environnement. Dans cette perspective, l'officialisation des langues nationales ne devrait pas rester seulement une décision juridique. Elle doit trouver sa place dans les salles de classe. Le cas de N'Tomikorobougou montre qu'une langue nationale peut servir à apprendre, à conserver les savoirs endogènes et à préparer les jeunes à mieux agir sur leur milieu.

3. Discussion des résultats de recherche

L'analyse des données fait ressortir trois résultats principaux. D'abord, le Mali reconnaît la place des langues nationales dans l'éducation. Mais, sur le terrain, beaucoup reste à faire, notamment les enseignants formés, les matériels et l'accompagnement font défaut encore. Enfin, l'éducation bilingue peut aider l'enfant à apprendre dans sa langue tout en découvrant les savoirs liés à son milieu, comme l'agriculture, l'eau, les saisons et l'histoire locale.
En somme, la discussion porte sur ces trois résultats.

3.1. Politique linguistique malienne progressivement ouverte au plurilinguisme

La politique linguistique du Mali s'est construite progressivement. Les expériences de 1979 à 1985, notamment à N'Tomikorobougou, montrent que le pays a déjà une solide expérience de l'enseignement des langues nationales. La Constitution de 2023 marque un tournant décisif en faisant de ces langues des langues officielles, tandis que le français reste la langue de travail. Mais, une loi, à elle seule, ne change pas les réalités d'une classe. Il faut des enseignants formés, des

manuels adaptés et un suivi régulier. Le français et les langues nationales peuvent alors avancer ensemble.

Aminata Dramane TRAORE rappelle toutefois que cette complémentarité peut cacher une hiérarchie. Le français reste la langue des examens, de l'administration et des sciences. Les langues nationales, elles, sont souvent cantonnées à la communication quotidienne et à la culture. L'enfant peut alors avoir le sentiment que sa culture vaut moins que le français. Cela peut lui donner l'impression que sa langue et sa culture ont moins de valeur (2001 : 69).

À notre avis, il faut aller plus loin en créant en produisant des documents administratifs en langues nationales, renforcer leur enseignement et formes des spécialistes. Il faut aussi créer les mots nécessaires pour parler d'informatique, de médecine ou d'économie. Nos langues doivent pouvoir parler du monde d'aujourd'hui, pas seulement du passé.

3.1.1. Officialisation des langues nationales ne garantit pas leur transmission

Le deuxième résultat met en lumière un problème simple, à savoir la reconnaissance ne suffit pas pour qu'elle soit réellement utilisée à l'école. À N'Tomikorobougou, enseigner en bamanankan ne consiste donc à traduire un manuel français. Il faut expliquer les mathématiques, la médecine ou l'histoire avec les mots que des élèves comprennent vraiment.

Cette idée est en partie partagée par Sanogo au Burkina Faso. Il estime que le français garde son avantage parce qu'il reste la « clé d'accès exclusive » à l'emploi formel et aux concours publics. Pour inverser la tendance, les langues nationales doivent trouver leur place dans l'administration, la recherche et

l'édition, avec des enseignants bien formés au bilinguisme (2025).

Boubacar DIARRA ajoute une nuance, dans une classe multilingue, imposer une seule langue peut créer des frustrations. Sans débouchés professionnels ni examens dans ces langues, les familles risquent aussi moins de les valoriser (1995 :326).

3.1.2. Langues nationales : vecteurs des savoirs endogènes

Le troisième résultat montre qu'une langue nationale ne sert pas seulement à parler. Elle garde aussi une mémoire et des connaissances utiles à la vie. Les travaux d'Awa SAWAGODO soulignent que les textes mooré peuvent apprendre aux élèves des choses sur la santé, la nutrition, l'environnement ou la vie sociale (2017). Au Mali, une activité similaire pourrait être menée à N'Tomikorobougou. On pourrait y étudier les plantes locales, les saisons, l'agriculture ou l'histoire du quartier, puis interroger un ancien et transformer ses paroles en un document écrit ou numérique. Mais attention, ces savoirs ne doivent pas être enfermés dans le passé. Ils peuvent être discutés, comparés aux connaissances scientifiques et adaptés aux réalités actuelles. C'est aussi l'esprit de la convention de l'UNESCO (2003).

Achille MBEMBÉ met toutefois en garde contre une utilisation trop économique du patrimoine. Une culture ne doit pas devenir un « levier de croissance » (2023).
À notre avis, il faut éviter les deux extrêmes, c'est-à-dire tout marchandiser ou tout figer. Nos cultures doivent rester dynamiques, capables d'apprendre, de créer et d'évoluer.

Conclusion

Au terme de cette recherche, il ressort qu'au Mali, les langues nationales ne servent pas seulement à se parler. Elles

gardent notre histoire, nos valeurs et de nombreuses connaissances apprises en famille et dans la communauté. Les mettre à l'école, c'est donc aussi donner une place à une partie du patrimoine national.

L'évolution de la politique linguistique montre que le chemin a été long. De la réforme de 1962 aux expériences de 1979, puis l'introduction du bamanankan à N'Tomikorobougou en 1985, à la pédagogie convergente et à la reconnaissance juridique de 1996, les efforts se sont poursuivis. La Constitution de 2023 marque une nouvelle étape en faisant des langues nationales des langues officielles du Mali.

Toutefois, un texte de loi ne suffit pas pour changer une classe. À N'Tomikorobougou, nos observations et nos entretiens montrent encore des difficultés liées à la formation des enseignants, aux manuels, aux conditions de travail et à l'accompagnement scolaire. L'écart entre ce qui est décidé et ce qui se fait réellement reste donc un problème.

Notre recherche montre aussi que l'éducation multilingue peut partir de choses très simples. Un enfant qui parle de son champ, d'un arbre, d'une plante ou d'une pratique familiale possède déjà un savoir. L'école peut partir de là pour lui apprendre les sciences, protéger son environnement ou mieux comprendre son milieu.

Cette recherche demeure limitée par le nombre de personnes interrogées et par le choix d'un terrain principalement centré sur N'Tomikorobougou. Les résultats ne peuvent donc pas être généralisés à toutes les écoles du Mali. Malgré cela, une conviction demeure, l'officialisation de 2023 doit maintenant se traduire en actions concrètes. Au nombre de ces actions figurent formation davantage des enseignants, la production des manuels, le développement des outils numériques et la participation de la famille. C'est à ce prix que nos langues pourront pleinement participer à une école

malienne plus proche de la société et à un développement durable fondé sur ses propres savoirs.

Bibliographie

DIARRA Boubacar, 1995. « Choix et description des langues nationales par rapport à leur utilité dans l'alphabétisation et l'éducation en Angola », Dans OUANE Adama, *Vers une culture multilingue de l'éducation*, (p.326), Institut de l'UNESCO pour l'éducation, Hambourg

DIETERLEN Germaine et HAMPÂTÉ BÂ Amadou, 1969. *Koumen, textes initiatiques des pasteurs peuls,* Julliard, Paris

DIOP Cheick Anta, 1977. *Parenté génétique de l'Egyptien pharaonique et des langues négro-africaines,* Nouvelles éditions africaines et Institut fondamental d'Afrique noire, Dakar

EYUPAR EPIETUNG Macaire, 2024. « Langues africaines et sauvegarde des savoirs endogènes : défi pour la libération de l'Afrique », GRALIFAH, Vol. 1, N° 2, pp. 4-14.

KONARÉ Soungo, 2022. Pour la modernisation des dispositifs d'apprentissage FLE-FLS dans le contexte de plurilinguisme au Mali, Thèse en linguistique, Université d'Orléans, Orléans

KOUYATÉ Seydou Badian, 1957, *Sous l'orage,* Présence africaine, Paris

MBEMBÉ Achille, 2023. La restitution des biens culturels devrait être inconditionnelle, entretien avec Diffalah Sarah, Journal jeune Afrique, parution du 28 avril.

Ministère de l'éducation nationale (MEN), 2019. Programme décennal de développement de l'éducation et de la formation professionnelle, deuxième génération (PRODEC II), 2019-2028, MEN, Bamako

MINKAILOU Mohamed et NOUNTA Zakaria, 2022. « Décentralisation et enseignement bilingue : deux outils de

développement local et de pacification au nord du Mali », Recherches africaines, N° 32, pp. 95-103.

République du Mali, 2023. Constitution du 22 juillet 2023, Journal officiel de la République du Mali, article 31, Archives nationales, Bamako

République du Mali, 1996. Loi n°96-049 du 23 août 1996, portant modalités de promotion des langues nationales, Journal officiel de la République du Mali, Archives nationales, Bamako

SANOGO Mamadou Lamine, 2025. Officialisation des langues nationales : Enjeux et défis pour le au Burkina Faso [en ligne] //URL : https://bop.unibe.ch/LPIA/article/view/11285/15574 (Page consultée le 06/09/2026).

SAWADOGO Awa, 2017. « Langues nationales et transmission des savoirs endogènes pour un développement durable : Cas des textes de lecture en moore dans les écoles bilingues au Burkina Faso », Revue RAFEC, N°5, pp. 41-57.

SYLLA Fatoumata Bintou et DIA Mamadou, 2020. « Langues nationales et résultats scolaires des apprenants au Mali : le cas du bamanankan », Revue semestrielle de l'ULSHB, N°6, pp. 209-219.

TRAORÉ Alhousseiny Samba et DIABATÉ Adama, 2023. « L'apport de l'initiative ELAN-Afrique au curriculum bilingue dans les écoles fondamentales du Mali : Cas de l'école fondamentale « Dontémé » de Bamako », International journal of economic studies and management (IJESM), Vol. 3, N° 6, pp. 1702-1718.

TRAORÉ Aminata Dramane TRAORÉ, 2001, *Le viol de l'imaginaire*, Actes Sud/Fayard, Paris

TRAORÉ Samba (2001), Pédagogie convergente : son expérimentation au Mali et son impact sur le système éducatif, UNESCO, Bamako

UNESCO, 2019. Lancement de l'atelier de formation pour l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement

fondamental et la formation professionnelle au Mali [en ligne] //URL : https://www.unesco.org/fr/articles/lancement-de-latelier-de-formation-pour-lutilisation-des-langues-nationales-dans-lenseignement?utm (page consulté le 29 août 2026).

UNESCO, 2025. Les langues comptent : orientations mondiales pour l'éducation multilingue, [en ligne] //URL : https://www.unesco.org/fr/articles/les-langues-comptent-orientations-mondiales-pour-leducation-multilingue (page consulté le 29 août 2026).

UNESCO, 2003. Textes de la convention pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel [en ligne] //URL : https://ich.unesco.org/fr/convention?utm (Page consultée le 04/09/2026).

WAGUÉ Sidi Yaya, 2025. Les 13 langues nationales officielles du Mali : Accélératrices de développement, 21 février, L'Essor, Bamako