

Attitudes – comportements des acteurs de l'éducation vis-à-vis du khassonke comme langue d'enseignement : le cas du cap de kayes rive gauche

Balla DIANKA

*Enseignant-Chercheur, Maitre-assistant
Université des Sciences, des Techniques, et des Technologies de Bamako –
USTTB / Institut des Sciences Appliquées - ISA
balla.dianka@yahoo.fr*

Résumé

L'utilisation de la langue maternelle dans l'enseignement fondamental a toujours été une préoccupation majeure pour les différents acteurs de l'éducation au Mali. Le constat fait sur le système éducatif en 1962 a révélé que l'usage seul du français dans l'enseignement constituait un handicap majeur (Kodio et al. 2021). A ce jour, le problème demeure d'actualité, car les différentes innovations pédagogiques introduites dans le système éducatif malien ne dépassent généralement pas la phase expérimentale. Par conséquent, cette recherche vise à explorer les attitudes des acteurs sur l'utilisation du khassonké comme langue d'enseignement dans les écoles fondamentales. Les données ont été recueillies au moyen des focus groupes et des guide d'entretiens ont été utilisés, comme principaux instruments de collecte de donnée, pour recueillir auprès des enseignants des écoles bilingues, des directeurs d'écoles et des parents d'élèves du CAP de Kayes Rive Gauche (CAP Kayes RG) dans la région de Kayes. Enfin, les résultats ont révélé que les attitudes des acteurs de l'éducation sur l'utilisation de la langue maternelle dans l'éducation de base sont mitigées.

Mots-clés : Attitudes des acteurs de l'éducation, Khassonké, Curriculum, langue d'enseignement, langue maternelle, langues nationales.

Abstract

The use of mother tongue instruction in fundamental education has always been a major concern for the various education actors in Mali. The observation made on the educational system in 1962 revealed that the use of French only in education was a major handicap (Kodio et al. 2021). To date, the issue still remains, for the different pedagogical innovations generally do not go beyond the experimental phase in Mali. Therefore, this research sought to explore the stakeholders' attitudes on the use of Khassonke as a language of instruction in the fundamental schools. Focused group discussions and interviews were used, as the main research instruments, to gather the data from in-service teachers from bilingual curriculum schools, school

directors, and students' parents in the CAP of Kayes left bank in the region of Kayes. At the end, the results revealed that the education actors' attitudes on the use of mother tongue in basic education are mixed but rather positive.

Keywords: Bilingual Curriculum, Khassonke, Education Actors' Attitudes, Language of Instruction, Mother Tongue, National Languages.

Introduction

Comme de nombreux pays africains, le Mali, après son indépendance en 1962, a entrepris une profonde réforme de son système éducatif. Durant la colonisation, la formation académique était essentiellement structurée sur la satisfaction des besoins des colonisateurs. Elle visait principalement à former des officiers subalternes jouant le rôle d'intermédiaires entre l'administration coloniale et la population. Pour remédier à ce problème, les autorités maliennes de l'époque ont entrepris une vaste réforme du système éducatif en 1962 qui préconise entre autres l'utilisation de la langue maternelle comme langue d'enseignement dès que les conditions seraient réunies. La réforme visait à atteindre des objectifs tels que l'éducation de masse et de qualité ; une éducation qui décolonise les esprits et réhabilite l'Afrique et ses propres valeurs, etc.

L'approche coloniale de l'éducation, ne tenant pas compte des réalités socioculturelles des sociétés africaines, n'était pas adaptée aux besoins des pays africains en termes d'enseignement et d'apprentissage. Elle mettait l'accent sur les valeurs des colonisateurs au détriment de celles des colonisés. L'enseignement se faisait uniquement dans la langue des colonisateurs, jugée supérieure aux langues indigènes africaines. C'est pourquoi, depuis l'indépendance jusqu'à aujourd'hui, le Mali a accordé une attention particulière à la promotion de ses langues nationales. De ce fait, il est devenu impératif d'introduire l'enseignement des langues nationales dans le système éducatif afin d'améliorer la qualité et la pertinence des apprentissages.

La langue française comme seule langue d'enseignement est l'un des facteurs qui ont conduit à des taux d'échec et d'abandon plus élevés chez de nombreux élèves au Mali. La question de la langue de scolarisation reste encore non résolue car l'enseignement en langue maternelle n'est pas encore effectif dans toutes les écoles primaires du Mali.

La méthode d'enseignement de la langue maternelle a été testée par le Centre international d'études et de recherches audiovisuelles (CIAVER) en Belgique. Cette méthode reposait sur l'hypothèse que les connaissances se transmettent par la langue. Selon Wambach (1995), le CIAVER « a choisi de placer la problématique des langues – langue maternelle, langues secondes ou étrangères – au centre de son travail en proposant la même méthodologie pour leur apprentissage ». Une telle hypothèse avait pour but d'amener les enfants à une appropriation de la langue maternelle puis de leur permettre de suivre le même chemin pour l'acquisition d'autres langues. Cela implique que les techniques utilisées dans le développement de l'expression orale et écrite en langue maternelle seront utilisées dans l'appropriation de la langue française.

Les langues maternelles d'un pays sont les outils indéniables de son développement. Seule la promotion des langues nationales assure l'atteinte des objectifs de développement. Par exemple, enseigner aux enfants dans leur langue maternelle parallèlement à une deuxième langue permet de transférer plus facilement les compétences linguistiques. L'utilisation de la langue première peut également faciliter le transfert des compétences orales et écrites dans la deuxième langue. C'est un puissant outil de transmission des connaissances et d'amélioration de la qualité de l'éducation. C'est dans ce contexte que Mulengua (2000), le ministre zambien de l'éducation, saisit l'occasion : « ..., aucun pays ne peut se développer en utilisant une langue étrangère que son peuple ne comprend pas bien ». Il est donc évident qu'aucun pays ne peut se développer avec une langue étrangère.

Par ailleurs, lors de la célébration de la Journée internationale de la langue maternelle au Mali tenue le 21 février 2004, Haidara (2004) a abondé dans le même sens, reprenant les propos de Joseph Poth (1997), sur la justification d'enseignement de la langue maternelle avec les éléments suivants :

L'enfant est à l'aise dans sa langue maternelle comme dans les bras de sa mère. En lui refusant donc la possibilité d'utiliser le support linguistique familier apte à répondre à son besoin fondamental d'expression et de créativité, l'école le place du même coup « en situation de blocage » voire de « régression ».

Ce qui précède souligne en effet l'impérieuse nécessité d'utiliser les langues nationales comme supports d'instruction. De plus, Maurer (2010) a observé que les mauvais résultats scolaires des élèves sont dus à l'utilisation exclusive du français comme langue d'enseignement. Il déclare : « La langue première de l'élève exerçant une influence cruciale sur son développement cognitif et affectif, son utilisation dans l'enseignement primaire favorise les apprentissages fondamentaux et facilite l'acquisition progressive d'une langue seconde ou étrangère.

Ainsi, l'auteur révèle que les élèves qui étudient dans leur langue maternelle réussissent mieux que ceux qui fréquentent les écoles classiques où l'enseignement est dispensé en français. En outre, l'enseignement de la langue maternelle peut aider à réduire l'échec scolaire et l'abandon scolaire. Aussi, la citation ci-dessus révèle que la transition de la langue maternelle/langue nationale vers le français se fait normalement.

Par ailleurs, Jean Dard, professeur de français, arrivé au Sénégal en 1816, lors de la colonisation, prône l'enseignement en langue maternelle. Il avait la ferme conviction que la langue maternelle favorise davantage les stratégies de construction des savoirs. Sa conviction est appuyée par les chercheurs d'aujourd'hui. Par exemple, Cummings (2001) dans une étude commandée par l'UNESCO (2007) soutient la théorie de l'usage de la langue maternelle selon laquelle l'acquisition et la consolidation des compétences académiques dans la langue que l'on maîtrise bien (la langue maternelle), facilite d'autres tâches d'acquisition de la langue seconde en situation de bilinguisme.

Ouane & Glanz (2011) dans un rapport de la Banque mondiale sur l'éducation, soulignent les avantages suivants de l'enseignement dans les langues africaines : « L'éducation dans la première langue aide (i) à améliorer l'accès et l'équité ; (ii) améliorer les résultats d'apprentissage ; (iii) réduire les redoublements et les abandons ; (iv) exploiter certains avantages socioculturels ; et (v) réduire les frais généraux ». Ici, nous notons que l'avantage de l'enseignement dans la langue maternelle est inestimable. C'est pourquoi il faut mettre l'accent sur la formation des enseignants à la didactique de l'enseignement de la langue maternelle et sur leur équipement en matériel didactique approprié.

De même, Traoré (2001) argumente également dans : « L'utilisation des langues africaines dans le cadre d'une pédagogie active favorise et renforce la capacité d'apprentissage des élèves. En général, cette innovation pédagogique contribue à améliorer l'efficacité scolaire ». Malgré l'insuffisance actuelle des ressources financières, il y a une impérieuse nécessité d'intellectualiser les langues africaines. Prah (2009) met en garde : « Toute langue qui reste immobile sur le plan du développement a fait le premier pas vers l'extinction. C'est le sort qui attend la plupart, sinon la totalité, de nos langues si nous ne procédons pas à leur intellectualisation et à leur développement ». Dans cette perspective, le ministère de l'Éducation nationale a élaboré différents programmes d'enseignement et modules de formation initiale et continue spécifiquement destinés aux différentes catégories d'enseignants (diplômés de l'IFM, enseignants contractuels recrutés dans le cadre du SARPE et enseignants des écoles communautaires). Cela signifie que de nombreux efforts ont été consacrés à la promotion et à la valorisation des langues nationales du Mali, de leur statut ainsi que de leurs fonctions. Cependant, les attitudes des acteurs de l'éducation sur l'utilisation du Khassonké comme langue de scolarisation au Khasso n'ont pas encore fait l'objet de recherches approfondies. Cette étude tente de combler cette lacune.

L'objectif de l'étude est d'analyser les attitudes-comportements des acteurs de l'éducation vis-à-vis de l'utilisation du Khassonké comme langue d'enseignement. Pour pouvoir atteindre un tel objectif, les objectifs spécifiques de l'étude comprennent les suivants :

- (1) enquêter sur les profils des enseignants du curriculum et leur mode de recrutement dans le CAP de Kayes RG;
- (2) avoir un aperçu des attitudes des acteurs de l'éducation vis-à-vis de l'utilisation du khassonké comme langue d'enseignement ;
- (3) explorer les principales difficultés rencontrées par les enseignants du cursus bilingue.

Sur la base des objectifs susmentionnés, les questions de recherche suivantes sont appropriées pour guider l'étude :

- (1) Quels sont les profils des enseignants du cursus et comment a été leur mode de recrutement dans le CAP Kayes RG?

- (2) Comment les acteurs de l'éducation perçoivent-ils l'utilisation du khassonké comme langue d'enseignement?
- (3) Quelles sont les principales difficultés rencontrées par les enseignants du cursus ?

1. Méthodologie

La présente étude est menée dans le Pays Khassonké au Mali. Il analyse les pratiques d'enseignement de la langue Khassonké dans le cadre du curriculum bilingue dans le CAP de Kayes RG. L'étude explore les attitudes des acteurs de l'éducation à l'égard de la mise en œuvre du curriculum bilingue.

1.1. Conception de la recherche

Cette recherche utilise une approche de méthode mixte. Une recherche à méthode mixte est définie comme les études qui comprennent au moins un volet quantitatif et un volet qualitatif (Creswell et Plano Clark, 2011). Des entretiens structurés et des discussions de groupe sont utilisés dans la partie qualitative pour recueillir des données ; et pour compléter les données qualitatives, une enquête transversale a été utilisée pour collecter les données quantitatives. Cette étude a été menée dans le CAP de Kayes Rive Gauche.

1.2. Échantillon et procédure d'échantillonnage

Les participants à cette recherche sont les titulaires de classe, les directeurs d'école, les conseillers des centres d'Animation Pédagogique (conseillers CAP) et les parents d'élèves. Ces participants sont également considérés comme les principaux acteurs responsables de la mise en œuvre du curriculum bilingue. Les participants ont été délibérément sélectionnés parmi huit écoles mettant en œuvre le programme dans le CAP de Kayes rive gauche. Il s'agit notamment de l'école de Médine, de l'école de Lontou, de l'école de Logo Saboucire, de l'école de Maloum, de l'école de Diamou, de l'école de Foucara, de l'école de Sero et de l'école de Séro Khontela. Parmi ces écoles, 54 participants ont été sélectionnés dont six conseillers CAP et huit directeurs d'école. Les conseillers du CAP ont

été sélectionnés en raison du rôle qu'ils jouent dans le suivi des activités pédagogiques des enseignants et des directeurs, et du soutien qu'ils apportent à ces derniers pour la réussite de la mise en œuvre du curriculum. De plus, nous avons conçu et envoyé un questionnaire d'enquête à 60 parents sachant lire et écrire. Ensuite, nous avons organisé deux groupes de discussion avec des parents alphabétisés et analphabètes. Les participants à cette étude comprennent à la fois des hommes et des femmes qui ont été échantillonnés selon les profils et l'expérience tels que détaillés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 1 : Sélection de l'échantillon et sexe

Ecoles et CAP	Genre		Profils	Statut
	Hommes	Femmes		
Médine	4	2	IFM IPEG SARPE Autre	Enseignants conventionnels Enseignants contractuels Fonctionnaires
Lontou	4	3	IFM IPEG SARPE Autre	Enseignants conventionnels Enseignants contractuels Fonctionnaires
Logo Sabouciré	4	2	IFM IPEG SARPÉ Autre	Enseignants conventionnels Enseignants contractuels Fonctionnaires
Maloum	2	2	IFM IPEG SARPE Autre	Enseignants conventionnels Enseignants contractuels Fonctionnaires

Diamou	4	3	IFM IPEG SARPE Autre	Enseignants conventionnels Enseignants contractuels Fonctionnaires
Foukara	4	3	IFM IPEG SARPE Autre	Enseignants conventionnels Enseignants contractuels Fonctionnaires
Séro	4	2	IFM IPEG SARPE Autre	Enseignants conventionnels Enseignants contractuels Fonctionnaires
Séro Khontela	4	1	IFM IPEG SARPE Autre	Enseignants conventionnels Enseignants contractuels Fonctionnaires
CAP Kayes RG	1	1	IPEG	Fonctionnaire d'Etat
CAP Kayes RG	1	0	IFM	Fonctionnaire d'Etat
CAP Kayes RG	1	2	IPEG	Fonctionnaires
TOTAL	35	23		
	54			

Source: données de terrain

1.3. Outils de recherche

Trois principaux outils de recherche ont été utilisés dans cette étude pour recueillir des données : entretiens, groupe de discussion et sondage. En effet, dix directeurs d'école et six conseillers CAP ont été interviewés. Les entretiens nous ont permis d'obtenir des informations importantes qui ne pourraient pas être obtenues autrement. Deux groupes de discussion ont été organisés avec des titulaires de classe

dans deux écoles et deux autres groupes de discussion ont été organisés avec des parents d'élèves. Chaque groupe de discussion était composé de huit enseignants et parents participants. Elle a été menée auprès des participants dans deux écoles (Ecole de Logo Sabouciré et Ecole de Maloum). La session de discussion de groupe a commencé par une présentation des membres et des différents sujets de discussion. Ensuite, les principaux points ont été passés en revue pour que les informateurs fassent des commentaires. Les discussions de groupe sont utiles lorsque l'occasion de rencontrer séparément chaque participant est difficile. Le questionnaire d'enquête a été conçu et administré à l'ensemble des 54 participants. Elle nous a permis de compléter et de corroborer qualitativement les données recueillies. Tous les participants ont d'abord été informés du but de l'étude. Le consentement des participants était une étape préalable à leur participation et nous leur avons assuré que toutes les informations recueillies resteraient confidentielles. Les discussions et les entretiens avec les participants étaient principalement axés sur les attitudes des parties prenantes concernant l'utilisation du Khassonké comme langue d'enseignement.

1.4. Méthodes d'analyse des données

Tous les entretiens ont été enregistrés en français. Les données des discussions de groupe avec les enseignants et les parents des élèves ont également été enregistrées, transcrites et écrites à la main. Des thèmes ont été générés à partir des entretiens et des discussions des groupes ont ensuite été utilisés pour discuter des résultats de l'étude. Ces thèmes incluent les attitudes des parties prenantes sur l'utilisation du Khassonké comme langue d'enseignement, la formation des enseignants et la mise en œuvre des programmes. Enfin, les données du questionnaire ont été analysées sous forme de tableaux avec le logiciel Sphinx. Ils ont servi à compléter les principales données qualitatives. Plusieurs méthodes de collecte de données ont été utilisées afin de renforcer la validité de la recherche.

2. Résultats et discussion

La connaissance des attitudes des acteurs de l'éducation est un aspect important de l'analyse du succès ou de l'échec d'une innovation

langagière. La réussite scolaire passe par une bonne formation initiale et des programmes de développement professionnel continu pour les enseignants. Pour autant, leurs attitudes peuvent dépendre de leurs profils d'enseignants, de leur statut social et de leur formation professionnelle initiale et continue sur le cursus bilingue. Cela dit, les attitudes sont des facteurs qui peuvent affecter la performance des enseignants.

2.1. Résultats relatifs à la première question de recherche : Quels sont les profils des enseignants du cursus et comment a été leur mode de recrutement dans le CAP de Kayes RG ?

Au CAP RG de Kayes, les enseignants ont des profils différents. Tous n'étaient pas diplômés d'instituts de formation des enseignants ou de collèges. Un nombre important d'enseignants 45 sur 54 enquêtés sont diplômés de l'IFM¹ ; deux (2) enseignants (3,7%) diplômés de l'IPEG² ; sept (7) enseignants soit 12,9% diplômés d'autres écoles comme indiqué dans le tableau 2.

Tableau 2 : Profil des enseignants

École fréquentée	Nb. cit.	Fréq.
Pas de réponse	00	00,0 %
IFM	45	83,3 %
IPEG	02	3,7 %
Autre	07	12,9 %
OBS TOTAL.	54	100%

Données de terrain

Comme le montre le tableau 2, une bonne proportion de sept (7) enseignants correspondant à 12,9% n'est pas diplômée d'un institut de formation des enseignants. Plusieurs conseillers CAP et directeurs d'école ont confirmé ce fait. Modibo Diarra, conseiller du CAP précise que les écoles à curriculum de Kayes RG sont confrontées à un grave problème de manque d'enseignants qualifiés. Il souligne que certains

¹ Institut de Formation des Maîtres

² Institut Pédagogique d'Enseignement Général

enseignants sont diplômés de l'IFM, mais qu'ils ne connaissent pas grand-chose à la mise en œuvre du programme. À l'appui de ce qui précède, M. Sissoko, enseignant de 6e année à Logo Saboucire, affirme : "Il y avait aussi des diplômés des universités et des établissements d'enseignement supérieur qui, en raison du chômage, ont commencé à enseigner ». Par ailleurs, M. Sacko, conseiller du CAP, a regretté le fait que la politique du NEF³ ait permis à tant de personnes non qualifiées d'enseigner dans les écoles menant à la situation actuelle. L'extrait suivant décrit les profils d'enseignants et le mode de recrutement.

Chercheur : Quel est le profil de vos professeurs ?

M. Sacko : La plupart de nos enseignants sont diplômés de l'IFM. Mais il y a ceux qui sont venus avec le Diplôme « DEF » et qui ont intégré la fonction publique. D'autres, commerçants, électriciens, comptables, techniciens du bâtiment, enseignent tous soit dans le système classique, soit dans le cursus, soit dans les écoles communautaires. C'est la politique du NEF « Un village, une école » qui l'a entraîné. C'était pour combler le besoin d'enseignants qui se faisait sentir partout (Entretien avec M. Mamy Sacko, conseiller du CAP).

M. Diarra et M. Sacko ont des avis mitigés sur les profils des enseignants et leur mode de recrutement. Le manque d'enseignants qualifiés a rendu cela possible. Cette recherche montre que tous les enseignants du cursus n'ont pas le même statut comme l'indique le tableau ci-dessous. Un nombre important d'enseignants 36 (66,6 %) sont des enseignants contractuels ; 12 enseignants soit 22,2% sont fonctionnaires ; et six enseignants correspondant à 11,1% sont des enseignants conventionnels. Le tableau 3 ci-dessous présente le statut des enseignants du curriculum.

³ Nouvelle Ecole Fondamentale

Tableau 3 : Statut des enseignants du curriculum

Statut des enseignants du curriculum	Nb. cit.	Fréq.
Pas de réponse	00	0,0 %
Enseignants conventionnels	6	11,1%
Enseignants contractuels	36	66,6 %
Fonctionnaires	12	22,2 %
OBS TOTAL.	54	100%

Données de terrain

Au Mali, notamment dans le secteur de l'éducation, les autorités ont dû recourir à plusieurs types d'enseignants pour combler le besoin en enseignants à un moment donné. Ainsi, des concepts tels que les enseignants bénévoles, conventionnels et contractuels ont émergé pour catégoriser particulièrement les enseignants.

2.2. Résultats relatifs à la deuxième question de recherche :
Comment les acteurs de l'éducation perçoivent-ils l'utilisation du Khassonké comme langue d'enseignement ?

L'étude a abouti à un certain nombre de constats en relation avec la manière dont les différents acteurs de l'éducation perçoivent l'utilisation du Khassonké comme moyen d'enseignement. L'utilisation des langues nationales dans le processus d'enseignement/apprentissage présente un intérêt à plus d'un niveau. On observe que l'apprentissage de l'écriture, de la lecture et du calcul en khassonké est généralement perçu comme utile et enrichissant. En fait, la majorité des réponses des parents sont favorables à l'approche curriculaire utilisée dans les écoles.

Les opinions sur les écoles mettant en œuvre le programme sont mitigées mais plutôt favorables. Ainsi, le cursus bénéficie d'une bonne adhésion des acteurs scolaires que nous avons sondés et interrogés. Le tableau ci-dessous illustre les attitudes des parents à l'égard du programme scolaire.

Entre le cursus et les systèmes classiques, lequel préférez-vous ?

Tableau 4 : Choix entre le cursus et les systèmes classiques

Choix entre cursus et système classique	Nb. cit.	Fréq.
Curriculum	35	58,3 %
Classique	25	41,7 %
OBS TOTAL.	60	100%

Données de terrain

Trente-cinq (35) parents (58%) ont préféré l'approche curriculaire contre 25 soit 41,7% qui sont pour le système classique. Comme le montrent les données, les avis sont mitigés. Les vingt-cinq (25) (41,7%) parents qui ont choisi le système classique peuvent avoir été influencés par le fait que le français est plus valorisé que la langue maternelle dans la sphère politique et économique. Ils peuvent aussi avoir réagi aux conséquences de la mauvaise mise en œuvre du programme par certains enseignants. Il faut noter qu'au Mali, le français étant la langue officielle, les candidats à la fonction publique passent le test d'entrée en français, et non dans la langue maternelle. Par ailleurs, certains parents ont déploré la discontinuité du cursus au collège où le français est la seule langue d'enseignement. Les élèves qui ont commencé leur scolarité dans leur langue maternelle se trouvent confrontés à des difficultés car leur niveau en français est faible. Ainsi, les parents pourraient également penser que cette discontinuité peut retarder le cheminement scolaire de leurs enfants.

Les acteurs qui ont des attitudes positives vis-à-vis du curriculum justifient leur position sur la base de la logique d'utilisation de l'enseignement en langue maternelle qui facilite grandement le processus d'apprentissage des enfants. Les apprenants se sentent en sécurité dans la langue qu'ils maîtrisent, surtout si cette langue est également utilisée à l'école. Cela devient une fierté pour les parents et les membres de la communauté qui voient leur culture valorisée par son utilisation et sa représentation imprimée avec des artefacts locaux. Au contraire, les parents qui ont des opinions négatives justifient leurs points de vue sur la mauvaise mise en œuvre de l'approche par les enseignants qui ne parlent pas la langue des élèves, qui n'ont pas été bien formés ou qui ne veulent pas enseigner dans les langues maternelles. Les discussions de groupe avec les parents (Logo

Sabouciré et Maloum) nous ont permis d'avoir un aperçu supplémentaire de leurs opinions sur l'utilisation du Khassonké. Ceux qui suivent sont des déclarations des parents participants à propos du programme : « Nous voulons que nos enfants reçoivent un enseignement en Khassonké ». « Si le Khassonké n'entrave pas leur apprentissage de la langue française, nous voulons que nos enfants soient scolarisés dans les deux langues.

De ce fait, certains parents estiment que le cursus est une bonne initiative mais pas rentable car les enseignants sont mal formés à la démarche et la langue française reste la seule langue de recrutement pour la fonction publique. Ils ont plaidé pour la poursuite de l'enseignement curriculaire tout en mettant l'accent sur la formation initiale et continue des enseignants. Dans l'ensemble, les données du groupe de discussion montrent que les parents sont informés de l'introduction à la fois du Khassonké et de la formation des enseignants pour l'enseigner dans leurs écoles.

De plus, les parents ont compris que les élèves qui sont dans les écoles à curriculum n'envient pas leurs camarades de classe classiques. Le tableau suivant explique une telle réalité en tandem avec la question ci-dessous :

Vous avez inscrit vos enfants à l'école à curriculum par volonté ou contrainte ?

Tableau 5: Choix d'inscription des étudiants

Choix d'inscription	Nb. cit.	Fréq.
Contrainte	22	36,7 %
Sera	38	63,3 %
OBS TOTAL.	60	100%

Données de terrain

Un bon nombre de parents 38 (63,3%) ont affirmé avoir inscrit leurs enfants au cursus scolaire par testament contre 22 soit 36,7% qui ont indiqué avoir inscrit leurs enfants par contrainte. Le fait que 63,3 % des parents aient inscrit leurs enfants par testament signifie que le programme présente de réels avantages aux yeux de ces parents et qu'il peut contribuer à prévenir le décrochage scolaire. De plus, l'enseignement dans la langue maternelle facilite le transfert des

compétences puisque les enfants apprennent mieux dans leur propre langue. Les attitudes des parents révélées par les directeurs et les enseignants sont positives et négatives selon les écoles et les performances des enfants. Dans une interview avec le directeur Abdoulaye Diadié DIANKA de l'école de Logo Sabouciré, il a exprimé des sentiments positifs quant à la satisfaction des parents vis-à-vis de l'enseignement du Khassonké dans le commentaire suivant :

Les parents sont heureux que le Khassonké soit enseigné dans leurs écoles. Ils nous demandent souvent de former les enseignants. Lorsque les enseignants ne sont pas formés, ils ne peuvent pas bien mettre en œuvre la méthode pour améliorer la compréhension des élèves. Inutile de dire que si les élèves ne sont pas bien scolarisés au primaire, ils auront des problèmes au collège. Par conséquent, ils auront tendance à laisser tomber le Khassonké alors qu'ils ne sont pas assez bons en français. Malgré tout cela, les parents sont pour l'enseignement du Khassonké. Leur préoccupation est cependant de savoir si l'enseignement du Khassonké se poursuivra au collège.

Le tableau ci-dessous donne des détails sur les attitudes des parents quant à la qualité de l'enseignement du curriculum.

Tableau 6 : Qualité de l'enseignement du curriculum

Qualité de l'enseignement du curriculum	Nb. cit.	Fréq.
Mauvais	13	21,7 %
Assez bon	38	63,3 %
Bien	7	11,7 %
Très bien	2	3,3 %
OBS TOTAL.	60	100%

Données de terrain

Trente-huit ou 63,3% des parents pensent que la qualité de l'enseignement du curriculum est assez bonne. Alors que 13 parents

(21,7 %) trouvent le programme mauvais. Globalement, les attitudes portées sur la qualité de l'enseignement à curriculum impliquent qu'un certain nombre de conditions soient réunies pour la bonne mise en œuvre du système. Celles-ci comprennent l'amélioration du niveau de compétence des enseignants par des cours de remise à niveau et l'attribution de matériels didactiques appropriés à l'enseignement du programme.

Enfin, de nombreuses conditions critiques déterminent les attitudes des acteurs face à la mise en œuvre du curriculum bilingue dans le CAP de Kayes RG. Cette recherche a porté sur les dimensions académiques telles que le niveau de réussite, les enseignants, la formation, les ressources pédagogiques, etc. Comparant le système classique à celui du curriculum, M. Sacko, conseiller au CAP, constate que les élèves du « curriculum » ne sont pas en reste par rapport à leurs pairs du système classique. Il soutient : « Sans aucun doute, dans le système de curriculum, les élèves font face à des problèmes d'intégration au début ; ils sont mis sur la touche, mais avec le temps, il devient clair que les élèves du système classique ne sont pas plus savants que leurs homologues du curriculum ». Par conséquent, le système à curriculum doit être soutenu.

2.3. Résultats relatifs à la deuxième question de recherche :

Quelles sont les principales difficultés rencontrées par les enseignants du cursus ?

L'étude a révélé que les principales difficultés rencontrées par les enseignants du curriculum sont entre autres le manque de formation initiale des enseignants qui est très insuffisante, l'irrégularité des visites en classe par les conseillers du CAP pour le suivi, la planification, le passage du Khassonké au français, la transcription. La formation continue des enseignants est structurée autour d'un module à trois niveaux (Référentiel du Curriculum⁴). Dans le programme de niveau I, les enseignants sont initiés à la transcription et à l'écriture dans la langue nationale. Le programme de niveau II renforce leurs compétences en écriture dans la langue nationale par la production écrite. Enfin, le curriculum de niveau III est celui de la

⁴Référentiel du curriculum, Niveau 1, 2, 2011).

consolidation, elle améliore les compétences en langue nationale. La durée de la formation pour chaque niveau n'est que de trois semaines. Les déclarations suivantes ont été faites lors de la discussion de groupe avec les enseignants participants à Médine, « La formation en langue nationale laisse clairement à désirer » et « Les ressources pédagogiques relatives à la langue Khassonké ne sont pas facilement disponibles et accessibles ». « Hormis les notes prises lors des stages, nous ne disposons pas de documents de référence pour renforcer nos connaissances acquises dans le domaine des langues nationales.

Dans le même cadre, à l'école de Diamou, les enseignants interrogés ont déploré leurs principales difficultés en ces termes : « Nous n'avons pas été formés au curriculum ; "Nous avons des problèmes dans la planification des leçons, les méthodes d'enseignement et l'évaluation ;" « Nous avons besoin d'être formés à la méthodologie du curriculum pour faire face au basculement du Khassonké vers le français. « Au CAP RG de Kayes, 90% des enseignants ne sont pas formés au curriculum bilingue ; ce sont des diplômés de l'IFM ; ils ne seront donc pas en mesure de mettre en œuvre correctement le programme s'ils ne bénéficient pas d'une formation continue ». Aussi, les données de l'enquête indiquent que les conseillers CAP ne visitent pas les classes très souvent. La fréquence des visites en classe par les conseillers CAP est fournie dans le tableau ci-dessous.

Tableau 7 : Fréquence des visites de classe par les conseillers CAP

Visite des conseillers CAP	Nb. cit.	Fréq.
Très souvent	5	9,2 %
Souvent	26	48,1 %
Rare	18	33,3 %
Très rare	3	5,5 %
Pas du tout	2	3,7 %
OBS TOTAL.	54	100%

Données de terrain

Les données du tableau ci-dessus indiquent qu'un grand nombre d'enseignants, 26 sur cinquante-quatre (54) déclarent que les conseillers du CAP leur rendent souvent visite. Cependant, un nombre important d'enseignants 18 soit 33,3 % affirment au contraire que la visite des conseillers CAP est rare et trois enseignants soit 5,5 % trouvent que c'est très rare et deux enseignants soit 3,7 % déclarent ne jamais recevoir de visite de conseillers du CAP. A noter que cinq enseignants soit 9,2 % admettent que les conseillers du CAP visitent très souvent leurs classes. Les données du tableau montrent que les conseillers du CAP ne contrôlent pas correctement et régulièrement les activités des enseignants. Si les activités des enseignants ne sont pas bien contrôlées et soutenues, si les écoles ne sont pas équipées de ressources et de matériel pédagogique adéquats, la mise en œuvre du programme devient difficile. Pour autant, il arrive qu'un conseiller désigné pour le suivi des enseignants en curriculum n'ait pas lui-même reçu la formation nécessaire à l'exercice de cette fonction.

Conclusion

En conclusion, les acteurs de l'éducation admettent que l'enseignement du Khassonké comme langue de scolarisation bénéficie aux élèves de diverses manières. L'utilisation de la langue parlée à la maison développe les compétences critiques et l'alphabétisation des élèves et les implique davantage dans le processus d'apprentissage. Elle développe également leur identité sociale et culturelle tout en reliant la maison à l'école. En outre, lorsque la langue parlée à la maison est utilisée comme moyen d'enseignement, les élèves s'approprient pleinement le programme. Cependant, plusieurs facteurs affectent les attitudes des enseignants sur la mise en œuvre du programme dans le CAP de Kayes RG. L'inadéquation entre la formation initiale à l'IFM et l'emploi pose d'énormes problèmes aux enseignants du curriculum. Par conséquent, de nombreux enseignants ont des difficultés avec l'enseignement du Khassonké. Le manque de matériel didactique approprié et de formation professionnelle continue des enseignants du curriculum constitue des obstacles à la mise en œuvre du curriculum. En outre, les résultats montrent que les activités des enseignants ne sont souvent pas bien suivies et soutenues, ce qui rend le travail d'enseignement

difficile. D'autres difficultés rencontrées par les enseignants comprennent, mais sans s'y limiter, la planification des leçons, l'évaluation, les stratégies et les méthodes d'enseignement du programme. De plus, les intervenants en éducation perçoivent que le mode de recrutement des enseignants ne respecte pas les normes pédagogiques de manière à favoriser une éducation de qualité. La disponibilité de matériel didactique approprié et l'organisation de sessions régulières de formation professionnelle continue pour les enseignants laissent beaucoup à désirer. Par ailleurs, les acteurs de l'éducation regrettent que les langues nationales ne soient pas encore intégrées dans le programme d'études de l'IFM. Enfin, on peut conclure de ce qui précède que les acteurs de l'éducation dont les conseillers du CAP, les directeurs d'école, les titulaires de classe et les parents d'élèves ont des avis mitigés mais plutôt positifs.

References

Creswell, W. John & Plano Clark (2011), *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Haidara Youssouf (2004), Didactique des langues nationales en convergence avec la didactique des langues partenaires. In : Conférence sur la Promotion des Langues Nationales au Mali : Etat des lieux et Perspectives du 15 au 17 Janvier 2004 à Bamako. Rapport Général. Ministère de l'Éducation Nationale. Institut des Langues Abdoulaye Barry (ILAB).

Kembo Joshua (2000), *Language in education and language learning in Africa*. In Webb and Kembo-Sure (Eds.) *African Voices: The Introduction to the languages and linguistics of Africa* (pp. 286-311). Oxford : Oxford University Press.

Maurer Bruno (2010), *Les langues de scolarisation en Afrique Francophone : Enjeux et repères pour l'action*. Rapport général. LASCOLAF. AUF.

Mulengua Alexander (2000), World Forum on Education in Dakar. 26-28 April.

Naparé Hamidou (2010), *Langues nationales et politique d'éducation au Mali : analyse des contraintes sociolinguistiques et*

pédagogiques de l'enseignement en dogon. Thèse, Institut Supérieur de Formation et de Recherche Appliquée, Université de Bamako.

Ouane Adama & Cristopher Glanz, (2011), *Optimiser l'apprentissage, l'éducation et l'édition en Afrique: le facteur langue: Étude bilan sur la théorie et la pratique de l'enseignement en langue maternelle et l'éducation bilingue en Afrique subsaharienne*. Hambourg: UIL/ADEA

Kwesi Kwaa Prah (2009), *Mother-tongue education in Africa for emancipation and development: Towards the intellectualization of African languages*. In Birgit Brock-Utne&IngseSkattum (Eds.), *Languages and education in Africa: a comparative and transdisciplinary analysis* (pp. 83-104). Cambridge: CUP

Sininta Baba (1999), *Language Policy in Mali*. Educ. 615T. Language and Literacy Policy Paper submitted to the School of Education. University of Massachusetts – Amherst.

Traore Samba (2001). *La Pédagogie Convergente : Son expérimentation au Mali et son impact sur le système éducatif*. Genève. UNESCO : BIE

Unesco (2007), *Stratégie de formation des enseignants en enseignement bilingue additif pour les pays du sahel*. Une étude de l'Unesco exécutée par Youssouf Haidara et Souleymane Sangaré (ACALAN)

Wambach Michel (1995), *La pédagogie convergente à l'école fondamentale– Guide théorique*. Belgique : CIAVER.