

SOMMAIRE

| | |
|---|-----------|
| DÉDICACE : | I |
| REMERCIEMENTS | II |
| SOMMAIRE | III |
| INTRODUCTION..... | 1 |
| CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE ET OBJECTIFS DE LA RECHERCHE..... | 4 |
| 1. Problématique..... | 4 |
| 2. Objectifs de la recherche | 14 |
| 2.1 Objectif Général : | 14 |
| 2.2 Objectifs Spécifiques : | 15 |
| CHAPITRE 2 : CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE | 16 |
| 1. Contexte de l'étude | 16 |
| 1.1Quelques données générales sur le Centre d'animation pédagogique (CAP) de Bandiagara..... | 16 |
| 1.2 Les structures d'accueil du CAP de Bandiagara..... | 19 |
| 1.3 Quelques éléments de réflexion sur le contexte éducatif du Centre d'Animation Pédagogique (CAP) de Bandiagara | 19 |
| 2. Justification de l'étude | 23 |
| 2.1 Justification sur l'intérêt des perceptions des parents d'élèves | 23 |
| 2.2 Justification du choix du thème..... | 23 |
| 2.3 Justification du choix du milieu | 23 |
| CHAPITRE 3 : DÉFINITION DES CONCEPTS ET LE CADRE THÉORIQUE | 25 |
| 1. Définition des concepts..... | 25 |

| | |
|--|-----------|
| 1.1 Perception des parents d'élèves : | 25 |
| 1.2 Innovation pédagogique | 26 |
| 1.3 Langues nationales | 28 |
| 1.4 Langues maternelles | 28 |
| 2 Le cadre théorique. | 29 |
| 2.1 Les théories sur la perception..... | 29 |
| 2.2 Les théories sur l'innovation pédagogique..... | 32 |
| CHAPITRE 4 : CADRE OPÉRATOIRE | 52 |
| 1. Cadre opératoire | 52 |
| 1.1 Questions problèmes spécifiques | 54 |
| 1.2 Les variables de la recherche | 55 |
| CHAPITRE 5 : LA MÉTHODOLOGIE | 58 |
| 1. La population cible..... | 58 |
| 2. L'échantillon..... | 58 |
| 3. Méthodes et techniques de recueil d'informations..... | 59 |
| 3.1 Les instruments de recueil d'informations | 59 |
| 3.2 Recueil et traitement des données | 60 |
| CHAPITRE 6 : ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES. | 62 |
| 1. Description de l'échantillon..... | 62 |
| 2. Présentation de la perception des parents d'élèves selon les variables étudiées..... | 70 |
| 3. Analyse des réponses aux questions ouvertes | 76 |
| 4. Interprétation des résultats | 79 |
| 5. Les limites de l'étude..... | 84 |

| | |
|-----------------------------------|-----|
| CONCLUSION ET PERSPECTIVES: | 86 |
| RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES | 88 |
| INDEX DES AUTEURS | 100 |
| TABLE DES MATIÈRES | 102 |
| ANNEXES | |

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES 

LISTE DES TABLEAUX

| | |
|--|----|
| Tableau n°1 : Types et nombre d'écoles dans le CAP de Bandiagara | 16 |
| Tableau n°2 : Répartition des salles de classe entre les établissements publics, privés, communautaires et médersas..... | 17 |
| Tableau n°3 : Répartition des élèves et des enseignants selon le type d'école. | 18 |
| Tableau n° 4 : Répartition de l'échantillon..... | 59 |
| Tableau 5 : Perception des parents d'élèves selon la résidence | 71 |
| Tableau n°6: perception des parents d'élèves selon le degré d'information | 72 |
| Tableau n°7: Perception des parents d'élèves selon le niveau d'étude | 73 |
| Tableau n° 8 : perception des parents d'élèves selon leur appréciation..... | 74 |

LISTE DES GRAPHIQUES

| | |
|---|----|
| Graphique 1 : Répartition des parents d'élèves selon l'âge | 63 |
| Graphique 2 : Répartition des parents d'élèves selon le genre | 64 |
| Graphique 3 : Répartition des parents d'élèves selon la religion | 65 |
| Graphique 4 : Répartition des parents d'élèves selon la Profession..... | 66 |
| Graphique 5 : Répartition des parents d'élèves selon la résidence | 67 |
| Graphique n°6: Répartition des parents d'élèves selon le degré d'information | 68 |
| Graphique 7 : Répartition des parents selon le niveau d'étude..... | 69 |
| Graphique 8 : Répartition des parents d'élèves selon leur appréciation de l'enseignement des L.N..... | 70 |

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Représentation graphique du cadre opératoire de la recherche 56

LISTE DES ABRÉVIATIONS :

ADEA : Association pour le Développement de L'Éducation en Afrique

APE : Association des Parents d'Élèves

BAC : Baccalauréat

CAF : Centre d'Alphabétisation Fonctionnelle

CAFé : Centre d'Apprentissage Féminin

CAP : Centre d'Animation Pédagogique

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

CED : Centre D'éducation pour le développement

CFEPCEF : Certificat de Fin d'Études du Premier Cycle de l'Enseignement Fondamental

CONFEMEN: Conférence des Ministres de L'Éducation ayant le Français en partage

CP : Conseil Pédagogique

CPS : Cellule de Planification et de Statistiques

CUSE : Chaire Unesco en Sciences de L'Éducation

D E F : Diplôme d'Études Fondamentale

DNAFLA : Direction Nationale de L'Alphabétisation fonctionnelle et de la linguistique appliquée

ECOM : École Communautaire

ENSUP : École Normale Supérieur

EPT : Éducation pour Tous

FASTEF : Faculté des Sciences et Technologies de L'Éducation et de la Formation

GTZ: Deutsche Gesellschaft Für Technische Zusammenarbeit Gmbh (Coopération Technique Allemande)

IACR : Infrastructure Autorité Consensus Ressources

IPN: Institut Pédagogique National, Bamako

ISFRA : Institut Supérieur de Formation et de Recherche Appliquée de Bamako

LN : Langue nationale

M E N : Ministère de L'Éducation Nationale

NUFU : Programme norvégien de recherche et de formation pour le développement

OIT: Organisation Internationale du Travail.

ONG : Organisation Non Gouvernementale

PC : Pédagogie Convergente

PISE : Programme d'Investissement Sectoriel de l'Éducation

PNUD : Programme des Nations Unies Pour le Développement

PRODEC : Programme Décennal de Développement de l'Éducation

PTF : Partenaire Technique et Financier

RGPH : Recensement Général de Population et de l'Habitat

ROCARE : Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Éducation

SPSS: Statistical Package for the Social Science

TIC : Technologies de l'Information et de la Communication

UCAD : Université Cheikh Anta Diop de Dakar

UNESCO: Organisation des Nations Unies pour L'Éducation la Science et la Culture

UNICEF : Fonds des Nations Unies Pour l'Enfance

INTRODUCTION

Depuis son accession à l'indépendance, le Mali s'efforce de bâtir un système éducatif performant, adapté à son environnement socioculturel et à ses réalités économiques. L'ambition est de promouvoir un système éducatif ouvert au développement scientifique, technique et technologique tout en s'appuyant sur les valeurs nationales. Pour ce faire, l'introduction des langues nationales s'avère un choix stratégique. Dans ce cadre, la réforme de 1962 proposait les objectifs suivants :

- Dispenser un enseignement tout à la fois de masse et de qualité ;
- Dispenser un enseignement qui, avec une économie maximum de temps et d'argent, dotera le pays des cadres dont il a besoin pour ses divers plans de développement ;
- Dispenser un enseignement qui décolonise les esprits et réabilite les valeurs culturelles spécifiquement africaines et malientes, mais aussi les valeurs universelles.

Ainsi, depuis cette réforme qui a remis sur les fonts baptismaux le système éducatif malien, les politiques d'éducation ont connu diverses innovations scolaires et pédagogiques touchant la structure de l'école, les méthodes d'enseignement, et la gestion des flux. Les structures de formation des formateurs n'ont pas échappé à cette série de modifications. L'introduction des langues nationales dans le système formel s'inscrit dans cette recherche d'un système performant.

Mais la plupart de ces innovations ont été abandonnées sans subir une véritable évaluation capable d'analyser objectivement leurs forces et faiblesses. Cela pourrait expliquer qu'après 52 années d'indépendance, l'école malienne ne se porte pas mieux surtout sur le plan de la qualité des enseignements offerts. Malgré la mise en place du Programme d'Investissement Sectoriel de l'Éducation (PISE), aujourd'hui plus qu'hier, les espoirs de lier l'école à la vie et le défi d'un système éducatif performant restent encore un défi. Même si le taux brut de scolarisation a connu une évolution rapide— 36,5% en 1990 et 77,6% en 2007 d'après la cellule de planification et de statistiques (CPS) —, la scolarisation universelle de qualité reste un objectif lointain pour le Mali.

La persistance de ces problèmes explique le recours à d'autres innovations. L'introduction des langues maternelles en est une illustration. Au Mali, l'enseignement des langues nationales

s'opère dans le cadre d'une pédagogie dite convergente (PC). Elle est une utilisation concomitante des langues nationales avec le français langue officielle. Le Mali étant un pays multilingue, la PC adopte la langue majoritaire de chaque aire sociolinguistique. Mais comme dans toute innovation, l'introduction des langues nationales par une pédagogie convergente (PC) ne peut être mise en œuvre sans tenir compte de plusieurs facteurs dont les perceptions des différentes parties prenantes. En effet, de nombreuses recherches ont montré que les perceptions des parties prenantes ou acteurs sont des facteurs déterminants dans la réussite d'une innovation (Naparé, 2010). Ainsi dans le cadre de ce travail nous nous sommes intéressés aux perceptions des parents d'élèves du Centre d'Animation Pédagogique (CAP) de Bandiagara, dans le processus d'introduction des langues nationales.

Nous nous proposons donc dans le cadre de cette étude, d'apporter notre modeste contribution à l'explicitation des perceptions des parents d'élèves face à cette innovation pédagogique, dans le sillage des travaux déjà réalisés dans ce domaine.

Ainsi notre objectif recherche tente de décrire les perceptions des parents d'élèves du cercle de Bandiagara à propos de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement formel au Mali. C'est qui nous amène à formuler la question-problème générale de notre recherche comme suit :

Quelles sont les perceptions des parents d'élèves du cercle de Bandiagara à propos de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement formel au Mali ?

Le présent travail comprend six chapitres:

-**Le premier chapitre** présente la problématique et les objectifs de la recherche. À travers ce chapitre, nous tenterons d'abord de passer en revue les difficultés que rencontre l'innovation pédagogique dans le système éducatif, ensuite nous essaierons de voir quelles appréciations certains acteurs ont de l'innovation pédagogique, pour mieux spécifier la problématique des innovations et du rôle des acteurs et déboucher sur la question problème générale et les objectifs de notre recherche.

-**Le deuxième chapitre** est consacré au contexte et à la justification de l'étude. Dans ce chapitre, nous tenterons de présenter les grandes lignes de l'offre éducative du centre d'animation pédagogique (CAP) de Bandiagara. Il s'agira de présenter les infrastructures

d'accueil, le personnel enseignant, les types d'écoles et quelques stratégies de promotion de l'éducation notamment les cantines scolaires, des structures de proximité censées faciliter la scolarisation des enfants et terminer par la justification de l'étude.

-Le troisième chapitre traite de définition des concepts et du cadre théorique. Ce chapitre fait ressortir la revue de la littérature avant d'être une réflexion qui s'appuie sur les données fournies par la littérature spécialisée sur la perception des acteurs en particulier des parents d'élèves à propos des innovations en milieu éducatif. Il dégage aussi les concepts centraux abordés par la suite, et clarifie les significations particulières que nous leur donnons dans le contexte de cette étude.

-Le quatrième chapitre porte sur le cadre opératoire. Ce chapitre présente l'opérationnalisation des questions-problèmes de cette recherche. Il tente d'expliquer par un modèle, la réalité où sont représentées des variables en présence pour comprendre le contexte, ainsi que les interactions à envisager entre ces variables.

-Le cinquième chapitre traite la méthodologie. Il explicite la population étudiée, le plan et les procédures de l'échantillonnage, les méthodes et techniques de collecte d'informations, ainsi que la méthodologie de traitement statistique envisagé, pour répondre aux questions qui ont été évoquées dans la problématique.

-Le sixième chapitre porte sur l'analyse des données et l'interprétation des résultats. Quant à la conclusion, elle résume les principaux résultats obtenus en réponse aux hypothèses posées, les discussions, et les perspectives de recherche. Elle tente, précisément, de dégager la contribution de la présente recherche à la compréhension des problèmes qui se posent et les perspectives de prise en compte de ces perceptions dans la conduite des innovations pédagogiques.

Après l'introduction, nous allons maintenant aborder la problématique de recherche.

CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE ET OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

1. Problématique

Les pratiques pédagogiques et les dispositifs qui les accompagnent sont régulièrement soumis à des critiques de la part des acteurs impliqués et/ou des partenaires des systèmes éducatifs. Pour faire face à cette expression d'insatisfaction due à des résultats en deçà des attentes de la société ou à des besoins nouveaux à l'école, les responsables des politiques éducatives procèdent souvent à des innovations.

De manière générale, l'innovation dans le contexte éducatif est « *une activité délibérée qui tend à introduire de la nouveauté dans un contexte donné et cherche à améliorer substantiellement les apprentissages des apprenants en situation d'interaction et d'interactivité* ». (Béchard et Pelletier, 2001 : P.78).

Les innovations en éducation peuvent découler de la généralisation d'initiatives locales réussies, d'influences de courants théoriques ou révolutions technologiques. Cependant leur acceptation par les acteurs des systèmes éducatifs n'est jamais automatique.

L'innovation est marquée par une assez longue histoire. Elle génère des postures différentes, selon la position des acteurs de l'institution éducative.

L'introduction des langues nationales dans l'enseignement formel au Mali est un exemple d'innovation éducative. C'est une entreprise de taille aussi bien sur le plan individuel que collectif. Elle doit être nécessairement conduite d'une façon collective car comme l'a dit Mauss (1978), la langue est « *un fait social total* ». Ses implications politiques, sociales, économiques et religieuses sont d'une importance capitale. Par ailleurs, les réactions subjectives, sont capables de provoquer un dysfonctionnement voire un arrêt définitif d'une innovation ou de toute décision portant sur la langue elle-même.

Au cours de la lutte anticoloniale, les leaders africains ont perçu très l'enjeu constitué par la langue. Ainsi, depuis longtemps, certains penseurs africains tels que : Cheikh Anta Diop, Senghor, Théophile Obenga, Wole Soyinka... ont mis l'accent sur l'impérieuse nécessité d'un recours aux langues africaines ; c'est-à-dire leur prise en compte dans l'analyse sociolinguistique ou leur adoption dans un système d'enseignement durable. Mais cette introduction des langues nationales dans le système éducatif formel s'est très vite révélée comme une entreprise redoutable. En effet, les tentatives d'introduction des langues

nationales dans le système éducatif formel notées depuis plusieurs années se sont toujours soldées par des échecs à cause d'une absence de maîtrise des objectifs. Il s'agit d'une question récurrente au nom de laquelle chaque individu est prêt à tenir un discours militant, volontariste sans tenir compte du principe de réalité. (Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Éducation {ROCARE}, 2008).

Le thème de l'introduction des langues nationales dans le système éducatif est un sujet aussi **controversé** depuis que les ex-colonies d'Afrique, d'Asie et d'Amérique du sud ont obtenu leur indépendance politique. (Organisation des Nations Unies pour L'Éducation la Science et la Culture {UNESCO}, 1953). Dans cette publication, l'UNESCO a souligné l'importance d'éduquer les enfants dans leur langue maternelle. La langue et la communication sont sans aucun doute deux des facteurs les plus importants du processus d'apprentissage.

« *Le rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous* » de 2005, a souligné le fait que le choix de la langue d'enseignement et de la politique linguistique dans les écoles joue un rôle essentiel dans l'efficacité de l'éducation. (UNESCO, 2004). Dans une étude décisive sur la qualité de l'éducation en Afrique, menée par l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA, 2004), le facteur linguistique s'avère l'un des facteurs de qualité les plus déterminants. Pourtant, plus de 50 ans après la première déclaration de l'UNESCO et malgré une pléthore de livres, d'articles, de conventions, de déclarations et de recommandations sur ce thème, ainsi que diverses expériences concluantes d'utilisation des langues locales dans l'éducation et la politique, la plupart des pays africains continuent d'utiliser la langue de l'ex-pays colonisateur comme principale langue d'enseignement et de gouvernement du pays. L'Afrique est le seul continent où la majorité des enfants commencent l'école en utilisant une langue étrangère (UNESCO, 2010).

Dans toute l'Afrique, l'idée persiste selon laquelle les langues internationales de grande diffusion (arabe, anglais, français, portugais et espagnol) sont les seules voies d'ascension économique. Il existe des raisons objectives, historiques, politiques, psychosociales et stratégiques à cet état de choses dans les pays africains ; leur passé colonial et le défi moderne que représente la mondialisation ne sont pas des moindres. Beaucoup de malentendus s'avèrent difficiles à dissiper, particulièrement lorsqu'ils servent d'écran de fumée à des motifs politiques de domination et d'hégémonie. (UNESCO, 2010).

De nouvelles études montrent de plus en plus les conséquences négatives de ces politiques : la faible qualité de l'éducation et la marginalisation du continent, qui aboutissent à une « *amnésie rampante attaquant la mémoire collective* » (Prah , 2003).

Cette situation de marginalisation des langues nationales persiste malgré les réussites et les leçons qui ont découlé de ces petites étapes et de ces études à grande échelle, réalisées à travers le continent et ailleurs, Aujourd'hui, il y a suffisamment d'éléments pour remettre en question les pratiques actuelles et favoriser l'adoption de nouvelles approches d'utilisation des langues dans l'éducation.

Au lendemain de l'indépendance, le Mali s'est attaché à mettre en œuvre un système scolaire susceptible de répondre au mieux à ses besoins et réalités dans le but de rompre avec le programme scolaire légué par les autorités coloniales. Dans cette perspective, l'acte qui a constitué le tournant majeur, en termes d'éducation, est incontestablement la réforme de l'enseignement en 1962. (ROCARE, 2009).

Le diagnostic du système éducatif qui a été fait en 1962 a permis d'établir que l'usage exclusif du français était un handicap majeur. Après analyse du système hérité de la colonisation, l'utilisation de la langue française comme seul médium d'enseignement a été perçu comme l'une des causes du retard et de l'échec scolaire d'un nombre important d'écoliers maliens. Aujourd'hui encore ce problème reste entier. Cette persistance du problème est d'autant plus vraie qu'avant d'aller à l'école, la plupart des enfants maliens n'ont jamais été en contact direct avec cette langue. (Naparé, 2010).

C'est pourquoi la réforme de 1962 a inscrit parmi les priorités du système éducatif malien la promotion et l'introduction des langues nationales dans l'éducation scolaire des enfants. Depuis cette date, toutes les autres rencontres nationales autour de l'école malienne ont réitéré l'intérêt des langues nationales comme un impératif pédagogique. Ainsi, le séminaire national de 1964, la conférence des cadres de l'éducation tenue en 1968 et en particulier le séminaire national sur l'éducation tenu à Bamako en décembre 1978, ayant constaté que l'école malienne était en divorce avec les réalités socioculturelles, ont aussi recommandé l'utilisation des langues nationales dans le système éducatif. (Naparé, 2010).

Les tentatives d'introduction des langues nationales se sont renforcées davantage au fil des ans. Sur le plan institutionnel et réglementaire, un certain nombre de faits sont à retenir. Le décret N°85/PG-RM du 26 Mai 1967 portant fixation des alphabètes de quatre langues nationales : bambara, fulfulde, songhaï et tamasheq. L'ordonnance N°60/CMLN du 21 octobre 1975 modifiée par la Loi N°86-56/AN-RM du 24 Juillet 1986 portant création de la DNAFLA et la Loi N°96-046 du 23 août 1996 portant modalités de promotion des langues nationales maliennes, sont autant de témoins de la volonté politique des autorités maliennes.

Cependant, ce n'est qu'en 1979 que les langues nationales sont introduites dans le système formel. Les premières écoles bilingues expérimentales ont vu le jour dans les régions de Koulikoro (Kosa et Djifina) et de Ségu (Banankorni et Zanabougou) avec le bamanankan. En 1982, le fulfulde, le songhoy et le tamasheq ont suivi, portant à 108 le nombre d'écoles pratiquant l'enseignement bilingue. Cependant, durant cette période, qu'on appelle communément la « *première génération* », on s'est contenté de changer la langue d'enseignement sans modifier la pédagogie. (Traoré, 2001).

Vu les résultats probants de la phase expérimentale menée dans ces écoles, les autorités ont jugé opportun d'étendre l'expérience de l'éducation bilingue à d'autres langues maliennes. C'est ainsi que la phase de généralisation de l'utilisation des langues nationales dans les écoles publiques a été lancée à partir de 1995. C'est effectivement à cette date que les premières écoles bilingues ont été ouvertes en milieu dogon, précisément à Irey, dans le cercle de Bandiagara. (Naparé, 2010).

Haïdara (1990 : P.15) met en évidence la place des langues nationales dans l'enseignement au Mali : « *Au Mali, on a opté pour l'utilisation de la langue maternelle de l'élève pour lui donner les connaissances de base et mieux le préparer au passage de la langue maternelle à la langue étrangère. La langue nationale a ainsi un statut partiel. Elle est le véhicule de l'enseignement jusqu'à un certain niveau (3^{ème} année de l'enseignement fondamental) pour être ensuite remplacée par le français* ». Dans cette perspective, le Ministère de l'Éducation Nationale(MEN) à travers la DNAFLA (Direction Nationale de l'Alphabétisation Fonctionnelle et de la Linguistique Appliquée) et l'IPN (Institut Pédagogique National) a entrepris des recherches dans les classes expérimentales en langue nationale. Mais de nos jours, malgré les potentialités de cette démarche, d'importantes contraintes surgissent et

risquent d'amenuiser les chances de réaliser au Mali une école bilingue performante. Après vingt(20) ans d'expérience, l'utilisation des langues nationales n'a pas permis d'améliorer la qualité de l'éducation. Et la baisse du niveau des acquisitions scolaires est plus que jamais préoccupante. Plusieurs facteurs sont à la base de cette impasse.

L'introduction des langues nationales dans l'enseignement se trouve confrontée à de grosses difficultés, qui nécessitent de sérieux investissements humains et matériels. Il s'agit entre autres, du manque de livres et de manuels en langue nationale. Pour apporter une solution à certains de ces problèmes, il faut une collaboration franche des parents d'élèves qui ne peut être obtenue qu'avec leur adhésion au processus. Celle-ci ne peut être que le résultat de perceptions favorables à cette innovation. C'est cet enjeu, le rôle des parents d'élèves, qui a motivé notre intérêt pour les perceptions des parents d'élèves face à l'innovation majeure que constitue l'introduction des langues nationales dans l'enseignement au Mali.

Aussi, dans les recommandations de la « *table ronde sur l'éducation pour tous* » tenue en 1990 à Jomtien , il avait d'ailleurs été fait mention de la nécessité de sensibiliser les partenaires que sont les enseignants, les élèves et les parents d'élèves sur la politique d'utilisation des langues nationales dans l'enseignement (Rapport, table ronde sur l'éducation pour tous, 1990). Nous avons donc senti la nécessité de saisir les différentes perceptions de cette catégorie de partenaire que constituent les parents d'élèves.

Notre étude sur les perceptions des parents d'élèves s'inscrit donc parfaitement dans les recommandations de Jomtien (1990).

La nécessité d'une démarche inclusive dans toute innovation, particulièrement celles qui ont trait à la langue a été souligné par plusieurs auteurs. Ainsi les spécialistes en innovation comme Bronckart & al (2004), Havelock & Huberman (1981) & Perrenoud (1997 : P.97) ont insisté sur la qualité du dialogue social dans la mise en œuvre des innovations. Pour illustrer l'importance de la prise en compte du consensus social, Perrenoud écrivait : « *Toute réforme importante est un pari, qu'il vaudrait mieux assumer collectivement en prenant solidairement des risques raisonnables.* » Il y a donc lieu de veiller au respect scrupuleux du dialogue social dans le sens d'un large consensus autour de l'innovation et du processus d'implantation.

Pour Havelock & Huberman (1980), l'implantation d'une innovation est un véritable marchandage social. S'assurer que l'innovation répond à un besoin collectif avéré pour conduire efficacement toute innovation pédagogique et scolaire, un certain nombre de facteurs interagissent. Il s'agit notamment des infrastructures, de l'autorité, du consensus social et des ressources. Havelock & Huberman (1980) notent que le consensus n'est jamais une donnée immuable, large ou restreint au départ, il importe qu'on le teste et le renforce régulièrement.

Donc, la mise en place d'une politique linguistique n'est pas aisée. L'école en tant qu'institution participe pour une large part à l'encrage de cette politique. Alors au-delà de la volonté politique, la position des parents d'élèves concernés par le phénomène semble à notre avis essentielle. Déjà, la réforme de 1962, dans son rapport de doctrine et d'orientation, voyait toute l'importance du rôle des parents d'élèves dans la scolarisation en demandant « *de veiller à une bonne information des familles quelque peu perdues et effrayées par certaines innovations* ». (Institut Pédagogique National, {IPN}, 1973, Bamako).

En clair, il s'agit dans un **premier temps**, d'apprécier dans quelle mesure, les parents d'élèves acceptent qu'on enseigne à leurs enfants dans la langue qu'ils parlent déjà dans la famille avant d'arriver à l'école, plus précisément la langue dans laquelle les premières expériences d'apprentissage ont été bâties.

Il faut le rappeler, l'innovation avait consisté jusqu'ici à changer seulement la langue d'enseignement au début de l'apprentissage. À partir de 1987, la pédagogie convergente qui est en fait l'élément technique de mise en œuvre du bilinguisme scolaire a été introduite au Mali. Il s'agissait pour les autorités de permettre à l'élève d'accéder plus facilement et plus rapidement aux connaissances de base tout en revalorisant les langues nationales. Cette deuxième innovation devait permettre de valoriser les acquis de la première langue lors de l'apprentissage de la deuxième langue.

Dans un **second temps**, il s'agit de dégager les grandes tendances et leur explication, c'est-à-dire, déterminer les multiples relations que les différentes modalités de la perception entretiennent avec certaines caractéristiques comme le fait de valoriser sa langue maternelle ou pas le fait d'être informé ou pas, le fait d'avoir changé de résidence et bien d'autres.

Donc en dépit de l'intérêt pédagogique que les autorités politiques et les techniciens de l'éducation attachent à l'usage des langues nationales comme médium et matière d'enseignement dans le système éducatif, personne ne peut contester les difficultés que le processus d'extension de l'éducation bilingue rencontre, particulièrement en milieu dogon.

Face à cette situation l'usage des langues maternelles des enfants a été jugé indispensable. Dès lors, les réflexions sur la promotion et l'intégration des langues nationales dans les systèmes éducatifs se sont intensifiées et elles demeurent de nos jours encore une préoccupation. À la base de cet intérêt se trouve la révélation par les recherches (linguistiques, sociologiques, pédagogiques et didactiques) des avantages liés à l'emploi des langues nationales dans l'éducation des enfants. Face aux avantages, notamment psychologique, pédagogique et socioculturel mis en évidence par les experts comme Mackey (1976), Poth (1987), Bronckart (1985), Chatry-Komarek (2005), l'emploi des langues maternelles dans l'éducation des enfants devient plus pertinent. Le but de cette entreprise linguistico-éducative est double : il s'agit d'une part, de revaloriser la culture via les langues nationales, et d'autre part, de se servir d'elles pour améliorer la qualité de l'éducation.

Mais apprend-on mieux dans nos langues nationales ? De prime abord, la réponse est affirmative. Car il n'y a plus de doute que l'utilisation des langues nationales à l'école évite le dépaysement et facilite l'insertion scolaire de l'enfant africain. En réalité, l'usage de la langue maternelle permet à l'enfant de prolonger les réalités de la vie familiale. La pratique scolaire de la langue maternelle récrée le cadre familial et réunit les conditions d'une rapide intégration de l'enfant. Cette adaptation facile de l'enfant au cadre et pratiques scolaires est un tremplin qui a des effets positifs sur toute sa scolarité. Ceci prouve que l'usage de la langue maternelle réduit, d'une façon significative, le sevrage linguistique et psychologique dont souffrait l'enfant africain. En outre, le recours aux langues nationales facilite la communication pédagogique, voire améliore les acquisitions scolaires. Ces constats généraux globalement positifs justifient donc l'avènement de l'école bilingue au Mali.

En plus des raisons scientifiques que nous venons d'indiquer, il y a aussi la conviction politique qu'a rappelé Diop (1980 : P.53), à Kigali à la 33^{ème} session de la Conférence des Ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage (CONFEMEN):

« La promotion des langues nationales n'est pas un enjeu théorique : elle s'inscrit dans le cadre concret du développement des peuples et de leur combat pour la reconnaissance de leur identité.

L'enseignement et, d'une manière générale, l'ensemble du système éducatif peut et doit jouer un rôle déterminant ».

Ainsi, après une longue expérience dans l'alphabétisation dite fonctionnelle (Haïdara, 2005), l'introduction des langues nationales dans l'enseignement formel s'est faite progressivement à partir de 1979. La première langue nationale utilisée à titre expérimental était le bamanakan dans les écoles de Kossa, N'djifina, Banakoroni et Zanabougou. Puis, à partir de 1995, l'expérience a été élargie à quatre autres langues nationales dont le dogoso, cas qui nous préoccupe. **Notre objet d'étude est donc la perception des parents d'élèves à propos de l'innovation pédagogique en milieu éducatif au Mali, en particulier le cas des écoles du Centre d'Animation Pédagogique (CAP) de Bandiagara.**

Comment les parents d'élèves du Centre d'Animation Pédagogique (CAP) de Bandiagara perçoivent-ils l'innovation pédagogique ?

Quels sont les facteurs qui influencent leurs appréciations de l'innovation pédagogique ?

Dans le cadre précis du présent travail, il s'agit de l'emploi concomitant du dogon, Langue première (LI) et du français, Langue seconde (LS). Cette pratique duale, ce bilinguisme scolaire Mackey (1976) s'appelle la Pédagogie Convergente (PC).

Les avantages liés à l'utilisation de la langue maternelle de l'enfant dans l'éducation sont des faits scientifiquement démontrés. Le cas du Mali ne peut nullement être une exception. Il existe des preuves tangibles. Des études sur l'utilisation du bamanakan par exemple ont apporté des preuves tangibles de l'efficacité de la PC. En effet, en 1993, les élèves de la 6^{ème} année des classes de pédagogie convergente de la ville de Ségou ont été soumis à une évaluation externe dont les épreuves en français ont été élaborées par une équipe de l'Université de Mont Hainaut (Belgique) et à une évaluation interne en langue nationale dont les épreuves ont été préparées par IPN du Mali (IPN 1997, cité par Naparé 2010 : P.50). L'évaluation externe qui avait pour objectif de mesurer le niveau de maîtrise du français, langue seconde, a donné les résultats satisfaisants. La deuxième évaluation conduite par l'IPN, la même année, relève que « *les objectifs* » d'enseignement en langue maternelle sont atteints de manière très satisfaisante. Quatre vingt quinze pour cent (95%) des élèves ont atteint les objectifs de la classe de 6^{ème} année dans les différentes épreuves. Ces résultats sont probants

et corroborent les attentes théoriques. Mais ces résultats suffisent-ils pour soutenir l'efficacité sans faille de cette méthode dans d'autres contextes sociolinguistiques maliens?

Rien ne permet de répondre par l'affirmative, tant l'expérience de l'école bilingue en pays dogon par exemple est diversement appréciée.

Selon Naparé (2010 : P.108), pour caractériser la problématique de l'éducation bilingue en milieu dogon, entre autres facteurs de précarité, l'on peut retenir:

- « -*Un environnement sociolinguistique multidialectal : la langue dogon compte plusieurs dialectes dont l'inter-compréhension est plus ou moins faible ;*
- Un environnement lettré souvent très faible, quasi inexistant : l'espace géographique dogon est d'une pauvreté telle que les activités scolaires en langue n'ont aucune chance d'être soutenues par d'autres sources écrites ;*
- Une pénurie persistante d'enseignants locuteurs de la langue ;*
- Une pénurie presque totale de manuels scolaires et de matériels didactiques adaptés ;*
- Des classes surchargées d'élèves, donc inadaptées aux conditions d'application de la PC, qui initialement n'admettait que 25 élèves par classe;*
- Des principes et démarches pédagogiques entachés de préjugés par les parents d'élèves ou mal maîtrisés par les enseignants;*
- Un système d'évaluation des apprentissages que certains trouvent totalement complaisant voire arrangé;*
- Des parents d'élèves peu satisfaits ».*

La liste des facteurs de carence ou de difficulté de l'éducation bilingue dogon/français est loin d'être exhaustive. Mais ces facteurs ci-dessus cités sont suffisants pour comprendre son inefficacité interne et son rejet social malgré les potentialités qui lui sont officiellement attribuées. Cet état de fait permet d'affirmer que l'école bilingue s'expose à la méfiance voire à la réticence des parents d'élèves. Pour ceux-ci, l'heure n'est plus aux illusions d'une école qui garantit l'avenir de leurs enfants. Au contraire, la position de certains parents donne l'idée d'une école caricaturale, une parodie qui ne ressemble pas à l'école classique, l'école qu'ils ont connue jusqu'ici. Cette contrariété est sans nul doute l'expression d'une école bilingue en mauvaise posture sociale. Si nous ne doutons guère des arguments théoriques, l'expérience révèle, sans doute, des difficultés évidentes qu'on ne saurait masquer.

En définitive, plus qu'un problème conjoncturel ou occasionnel, il est évident que la PC en dogon se trouve dans un processus de dégénérescence structurelle profonde. La situation de déconfiture est d'autant plus préoccupante qu'elle nécessite une analyse sans complaisance.

À cet effet, les questions suivantes méritent une réponse urgente afin de mieux comprendre l'état de dysfonctionnement de ces écoles bilingues et d'envisager des mesures qui s'imposent. Le drame de l'éducation bilingue serait moins aigu si un certain nombre de conditions étaient réunies. Par exemple, si les enseignants avaient été initialement bien formés, si un encadrement continu efficace était mis en place, le problème se poserait avec moins d'acuité. Mais ce n'est pas le cas présentement. La présence dans ces écoles d'une documentation riche et d'un équipement complet réduirait la gravité du problème. Au contraire, l'état de dénuement presque total de ces écoles en manuels scolaires et en matériel didactique rend plus aléatoire la réalisation d'une école performante par la PC en dogon.

Ce sont toutes ces raisons qui expliquent l'embarras voire l'inquiétude manifeste des parents d'élèves ; surtout que la complexité de la démarche pédagogique exige des compétences professionnelles avérées. Au lieu d'un personnel enseignant bien préparé, ce sont par exemple des menuisiers, des secrétaires de direction ou encore des comptables du niveau Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP) qu'on retrouve dans ces classes. Quand on considère le niveau d'exigence de la didactique des langues et le profil des enseignants, majoritairement des vacataires sous-qualifiés, on a des raisons de douter de leur efficacité dans les tâches qui leur sont confiées.

À propos des contraintes sociolinguistiques, des situations pédagogiques « *conflictuelles* » où le maître et ses élèves parlent différents dialectes sont fréquentes. Il existe des cas où le dialecte standard, le tôrôsô, est complètement inaccessible aux jeunes apprenants d'autres localités. Faute de quoi, la dynamique de classe risque d'être inefficace ou produit des effets inattendus. Aussi, l'intégration sociale de l'école sur laquelle les autorités ont misé grâce à l'utilisation de la langue nationale est loin d'être réalisée.

Sur le plan social, l'école bilingue n'est pas favorablement perçue non plus. Enseignée dans les classes comme matière ou utilisée comme médium, l'usage de la langue locale devrait pousser les populations à s'approprier leur école. Elle permettrait une intégration sociale de

l'école. Pourtant, l'image sociale de l'école en langue dogon n'est pas des meilleurs souhaitables. Elle est même moins bien perçue que l'école classique. Malgré l'usage de la langue locale, l'école est restée « étrangère » à la société, la chose d'initiés, une institution sacrée. L'éducation bilingue n'a pas permis d'établir un dialogue spontané avec la société. Ainsi, ce que Brandolin (2003), disait des écoles classiques est valable pour les écoles à PC en milieu dogon. En effet pour cet auteur, en Afrique, l'école se présente comme une termitière sans aucun lien fonctionnel avec le tissu social. Cette insuffisance de lien dynamique entre l'école et la société n'es-t-il pas un autre signe de rejet de l'éducation bilingue ?

Apparemment, les populations ne se sont pas approprié cette école. Au contraire, elles estiment que l'école qui utilise la langue locale n'est pas une véritable école, elle est « *une école que les autres n'aiment pas* » car elle ne permet pas la promotion sociale des enfants. Donc l'école en dogon ferait l'objet d'une méfiance de la part des populations. Tous ceux qui ont l'opportunité de l'éviter scolarisent leurs enfants ailleurs, dans d'autres types d'école. La preuve est que la seule école à PC de la ville de Bandiagara n'est fréquentée que par une minorité d'enfants de parents moins avisés. En somme, il faut le reconnaître, dans la circonscription du CAP de Bandiagara, l'école bilingue vit une impasse. Les plaintes des parents et des enseignants des écoles bilingues sont de plus en plus pressantes et interpellent toute personne attentive. Il devient alors utile de recueillir ces perceptions de manière systématique, de les analyser, de les comprendre en vue de surmonter les obstacles au développement de l'utilisation des langues nationales à l'école.

C'est ce qui nous amène à la formulation de la question problème générale suivante:

-Quelles sont les perceptions des parents d'élèves du cercle de Bandiagara à propos de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement formel au Mali ?

La problématique étant posée, nous allons à présent décliner les objectifs de la recherche.

2 Objectifs de la recherche

Les objectifs visés par ce travail de recherche se présentent ainsi :

2.1 Objectif Général :

Cette étude tente de décrire les perceptions des parents d'élèves du cercle de Bandiagara à propos de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement formel au Mali.

À travers l'objectif général, nous allons tenter d'analyser leur niveau d'information et leurs appréciations sur l'introduction des langues nationales au Mali en fonction de quelques unes de leurs caractéristiques individuelles.

Après la problématique, nous allons maintenant aborder le contexte et la justification de la recherche.

CHAPITRE 2 : CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE

Dans ce chapitre, nous tenterons de présenter les grandes lignes de l'offre éducative du centre d'animation pédagogique (CAP) de Bandiagara. Il s'agira de présenter dans un premier temps les infrastructures d'accueil, le personnel enseignant, les types d'écoles et quelques stratégies de promotion de l'éducation notamment les cantines scolaires, des structures de proximité censées faciliter la scolarisation des enfants. Nous terminerons ce chapitre par la justification de l'étude.

1. Contexte de l'étude

1.1. Quelques données générales sur le Centre d'Animation Pédagogique (CAP) de Bandiagara

À l'image de l'ensemble du Mali, la diversification du champ éducatif est un fait tangible à Bandiagara. Le tableau n°1 expose les types d'écoles qu'on rencontre dans le CAP.

Tableau n°1 : Types et nombre d'écoles dans le CAP de Bandiagara

| Type d'école Niveau | Publiques | Privés | Communautaires | Médersas | Total |
|------------------------|------------|-----------|----------------|-----------|------------|
| Premier cycle | 92 | 01 | 44 | 13 | 150 |
| Second cycle | 11 | 01 | 0 | 0 | 12 |
| Lycée | 01 | 0 | 0 | 0 | 01 |
| Total | 104 | 02 | 44 | 13 | 163 |

Sources : CAP de B (2003-2004)

Ce tableau n°1 expose les structures d'accueil. Les niveaux représentés sont le premier et le second cycle de l'enseignement fondamental et le secondaire général.

Les rapports de rentrée scolaire montrent que la plupart des seconds cycles datent d'après 1990. Jusqu'en 1976 la circonscription ne comptait que les seconds cycles de la ville de Bandiagara, de Sangha et de Ningari. La rareté de ces structures obligeait les enfants des autres arrondissements du cercle à poursuivre les études dans des conditions de vie et d'études assez difficiles. De nos jours, 11 établissements du second cycle contribuent au rapprochement des structures scolaires des bénéficiaires directs. Ce rapprochement permet de réduire les distances à parcourir. Les effets positifs sont multiples. Notamment il agirait positivement dans l'amélioration de la fréquentation et des apprentissages (Naparé, 2010). Il

devrait augmenter de façon significative le taux de réussite au niveau fondamental. En plus du nombre croissant des seconds cycles, on constate également l'augmentation du nombre des médersas. Les archives que nous avons consultées ne mentionnent pas des médersas ou d'écoles franco-arabes avant les années 1980. Ce n'est pas leur absence totale sur le terrain qu'il faut signaler mais plutôt leur faible intégration dans les statistiques scolaires officielles. Depuis la fin de l'année 1980, voire avant, quelques-unes existaient. Les premières écoles de ce type se sont implantées dans les arrondissements de Ningari (dans le village de Mory par exemple) et de Sangha. Pour mieux juger de la qualité des structures, examinons le nombre de salles de classe qu'offrent ces établissements. La présence de celles-ci est un indicateur de capacité d'accueil donc du rapport classe-effectif d'élèves.

Tableau n°2 : Répartition des salles de classe entre les établissements publics, privés, communautaires et médersas

| Catégorie | Publiques | Privés | Communautaires | Médersa | Total |
|-----------------------------|------------|-----------|----------------|-----------|------------|
| Premier cycle | | | | | |
| Salles de classe | 351 | 06 | 109 | 37 | 503 |
| Groupes pédagogiques | 338 | 06 | 113 | 52 | 509 |
| Second cycle | | | | | |
| Salles de classe | 39 | 03 | 0 | 0 | 42 |
| Groupes pédagogiques | 47 | 03 | 0 | 0 | 50 |

Sources : CAP de B (2003-2004).

Les écoles publiques du niveau fondamental totalisent 351 salles de classe au premier cycle et 39 au second cycle. Les 351 salles du premier sont organisées en 338 groupes pédagogiques qui sont des cohortes. Cela montre que certains locaux sont inoccupés au niveau du second cycle; probablement pour insuffisance de personnel enseignant. Ainsi, des niveaux d'études se voient rassemblés dans une salle face à un seul enseignant en double division. Ces classes multigrades ou double division persistent malgré l'effort de l'État et de ses alliés financiers et techniques. Même en organisant les effectifs en groupes pédagogiques comme l'indique ce tableau n°2, l'observation des classes a montré que ce sont toujours des cohortes très nombreuses. Quant aux 39 salles de classe du second cycle, elles sont organisées en 47 groupes pédagogiques. Ici, la pénurie des locaux pousse les enseignants à appliquer la double vacation. La même salle de classe reçoit en des moments différents deux groupes d'élèves

différents. Par exemple une classe de 7^{ème} année de 203¹ élèves pourrait être divisée en deux cohortes, l'une occupant la salle le matin et l'autre, la même salle, le soir. Le constat de pléthora est presque identique dans les écoles classiques, communautaires et les médersas toutes relevant des pouvoirs publics. Seules les écoles privées échappent à cette pratique initialement transitoire mais très persistante dans les écoles maliennes. Combien d'élèves sont-ils dans ces classes ? Combien de maîtres sont-ils disponibles pour leur encadrement ? Le tableau n°3 tentera d'apporter des éléments de réponse.

Tableau n°3 : Répartition des élèves et des enseignants selon le type d'école.

| Catégories | Premier cycle | | | | | Second cycle | | | | |
|------------------------|---------------|-------|-------|-------|-------|--------------|-------|------|----|-------|
| | Pu | Pr | Écom | Méd | Total | Pu | Pr | Écom | Mé | Total |
| Élèves | 19849 | 388 | 4298 | 1614 | 26146 | 3901 | 174 | 0 | 0 | 4075 |
| Maîtres | 292 | 07 | 84 | 39 | 422 | 68 | 08 | 0 | 0 | 76 |
| Ratio/ Élèves /Maîtres | 67,96 | 55,42 | 51,16 | 41,38 | 61,95 | 57,36 | 21,75 | 0 | 0 | 53,61 |

Sources : CAP de B (2003-2004).

Ce qu'il importe de retenir de ce tableau n°3, c'est le taux élevé du ratio élèves-maître. Malgré l'application de la vacation double, les classes sont souvent surchargées. Comme on peut le lire dans ce tableau, elles contiennent en moyenne 67,96 élèves pour un seul maître. Au niveau du premier cycle fondamental, les écoles privées ne se distinguent pas sérieusement des écoles publiques. Cependant, on note une certaine marge en faveur des écoles privées. Pour le second cycle de l'enseignement fondamental, la différence est nette entre les écoles publiques et privées. Pendant que le ratio s'élève à 57,36 élèves par maître pour le public, il n'est que 12,36 pour les écoles privées. Quelques facteurs expliquent cette pléthora.

La pléthora dans les classes s'explique essentiellement par la forte demande sociale d'éducation qui ne bénéficie pas d'une offre conséquente: le pays dogon qui scolarisait très peu autrefois affiche de nos jours un intérêt croissant. Dans certaines localités, l'augmentation du taux d'inscription n'est pas suivie de la construction de nouvelles salles de classes.

¹ Un exemple d'effectif pléthorique (Madougou) d'après A. T.

Malgré l'engouement que les communautés dogons affichent vis-à-vis de l'école, on note quelques facteurs de démotivation. L'insuffisance numérique du personnel enseignant, l'insuffisance du matériel didactique et des manuels scolaires, la surcharge des classes et la faible qualification des maîtres depuis l'arrivée massive des contractuels de tous profils. Toutes ces mauvaises conditions que connaissent les écoles classiques sont observées dans les écoles en langue aussi. Devant l'incapacité des structures traditionnelles de répondre efficacement à la demande sociale d'éducation, l'État malien a élargi davantage l'offre éducative au non formelle qui devient une partie intégrante du système. Il s'agit des écoles communautaires (Ecom), des centres d'alphabétisation fonctionnelle/féminins (CAF et CAFE), et des centres d'éducation pour le développement (CED).

1.2 Les structures d'accueil du CAP de Bandiagara

Devant l'impossibilité matérielle de satisfaire la demande sociale d'éducation et sous la pression d'une démographie galopante, les autorités éducatives ont choisi de scolariser autrement. La scolarisation par la voie classique est aujourd'hui relayée au Mali par l'éducation non formelle donnée dans les Centres d'Éducation pour le Développement et les Centres d'Alphabétisation Fonctionnelle. Ces deux formes de scolarisation rejoignent ainsi les écoles communautaires qui, depuis les années 1990, contribuent à relever de façon perceptible le taux brut d'inscription. C'est ce que nous avons appelé la scolarisation multiple.

Nous entendons par scolarisation multiple, l'enrichissement du système de scolarisation par la prise en compte des initiatives de type communautaire et l'intégration de nouvelles alternatives éducatives dans le système formel jadis réservé exclusivement à l'action de l'État. En d'autres termes, il s'agit de l'ouverture du système éducatif formel à d'autres types d'éducation dans un souci d'élargissement de la couverture éducative nationale. Cette disposition aide le Mali à répondre le plus rapidement possible aux exigences de l'éducation pour tous et d'autres engagements internationaux.

Le Mali est signataire des recommandations de Jomtien en 1990. Quarante sept années après l'historique réforme scolaire de 1962, les efforts financiers et humains de l'État n'ont pas permis au système éducatif de réaliser l'éducation universelle. Vu les investissements dont a bénéficié le secteur de l'éducation et malgré les résultats qu'on peut apprécier à travers

l'accès d'un nombre important et la production de cadres, l'école peine à réaliser l'éducation universelle. Aussi, l'efficacité interne du système éducatif et la qualité des diplômés restent toujours un pari difficile.

a) Les missions des Centres d'Alphabétisation Fonctionnelle (CAF)

Les CAF recrutent dans la population n'ayant pas eu la chance d'intégrer l'école classique. Ils s'occupent donc de la formation des adultes non scolarisés ou faiblement scolarisés en les initiant à l'écriture, à la lecture et à l'apprentissage du calcul élémentaires. L'alphabétisation fonctionnelle ainsi assurée contribue à renforcer les compétences en lecture et écriture des bénéficiaires.

b) Les missions des Centres d'Éducation pour le Développement (CED)

Rappelons que le système éducatif formel est resté très sélectif, ce qui explique en partie la déperdition scolaire massive. Les CED s'occupent des enfants de 9 à 15 ans qui ne sont pas allés à l'école ou qui ont été déscolarisés précocement. De nos jours, les CED font partie intégrante du système scolaire. Ils contribuent à développer ou à renforcer l'environnement lettré nécessaire aux initiatives de développement.

Le contexte actuel du système éducatif malien se caractérise aussi par la création de conditions capables de favoriser l'accès à l'école et la fréquentation scolaire. Nous avons retenu la création des cantines scolaires dans certaines écoles.

1.3 Quelques réflexions sur le contexte éducatif du CAP de Bandiagara

1.3.1 Les cantines scolaires

L'appui alimentaire dont bénéficient les élèves dans les cantines scolaires et les possibilités de consultation médicale que les centres de santé offrent aux enfants semblent avoir suscité un intérêt positif pour l'école.

Dans certaines localités où l'école est éloignée des enfants, et où la campagne agricole a significativement baissé, avec l'appui de Programme des Nations Unies pour le développement(PNUD) et de Fonds des Nations Unies pour l'Enfance (UNICEF), l'État a

créé des cantines. Il faut reconnaître que les conditions alimentaires et de scolarisation ont été améliorées. Globalement, les cantines agissent favorablement sur les conditions d'accès à l'école et de fréquentation scolaire. Ces mesures incitatives, d'ordre alimentaire, aident les parents à scolariser leurs enfants et à améliorer la fréquentation. Outre les cantines qui visent le soutien alimentaire, il est à noter la présence de kit sanitaire voire d'une infirmerie dans certaines écoles de la circonscription.

D'après l'Annuaire Statistique Régional², 21% des écoles de la région de Mopti disposent chacune d'une cantine. On dénombre 28427 élèves pensionnaires soit 21% de l'effectif total des élèves de la région. Dans l'Académie de Douentza, les CAP de Ténenkou avec 54%, de Djenné avec 35% et de Douentza avec 28% sont les plus dotés. La question est de savoir si les cantines n'ont que des effets positifs. Pour ce qui est de la scolarisation des filles, des effets pervers sont déjà perceptibles. Les mères donnent l'impression de scolariser uniquement pour avoir de l'huile.

1.3.2 Analyse critique de l'offre éducative dans le Centre d'Animation Pédagogique (CAP) de Bandiagara

En ce début de 21^{ème} siècle et malgré les efforts consentis, le Mali n'arrive pas à scolariser tous les enfants en âge d'aller à l'école. Ce constat de faible couverture ou de démocratisation de l'éducation impose de nouvelles voies d'éducation. Le contexte politique de démocratie pluraliste et surtout le processus de faible décentralisation permettent aux autorités publiques de faire appel aux communautés nationales et aux partenaires à faire davantage pour qu'une L'Éducation pour Tous (EPT) soit une réalité. C'est ce qui explique l'ouverture du système aux structures non formelles : désormais la scolarisation n'est plus l'apanage des structures éducatives classiques. On s'achemine vers le déclin de « l'école unique ».

En effet, au Mali, il existe différents types d'écoles. Elles diffèrent du point de vue de leur statut (Publique/privée), du régime pédagogique (simple vacation/double vacation), du type de pédagogie utilisée (écoles classiques/école à pédagogie convergente et/ou à curriculum). À partir des années 1991, les écoles dites communautaires et les Centres d'Éducation pour le Développement (CED) ont connu un regain d'intérêt. Le système éducatif malien connaît

² Annuaire statistique régional, 2002-03, juillet 2003.

aussi le développement des Centres d'Alphabétisation Fonctionnelle (CAF). Tous ces types d'éducation se développent au détriment de l'éducation traditionnelle et coranique qui perdent d'envergure. Cet environnement multiforme offre une éducation plurielle (Roger et al., 2005) et fait que l'école classique n'est plus la seule institution scolaire. Globalement, ces expériences contribuent à élargir l'offre éducative.

Reléguant l'éducation traditionnelle, l'éducation arabo-islamique et même les campagnes d'alphabétisation à un rang mineur et marginal, le système éducatif malien est longtemps resté incapable de réaliser une éducation populaire. Pendant longtemps, seul l'État, et l'Église dans une certaine mesure, se chargeaient de la scolarisation, traitant les uns d'informels et les autres de non formels. Sous la pression sans cesse croissante de la demande sociale d'éducation impulsée par une démographie galopante, le système est passé momentanément à une dualité public-privé (Duru-Bellat et al., 1989) d'abord, puis à la gestion de l'école en mode décentralisé, sollicitant l'intervention plus forte des individus, des familles et des communautés. Avant l'indépendance, l'État colonial était l'agent principal de scolarisation. À l'indépendance, cette tendance a été renforcée par les autorités qui avaient pris une option socialiste. Certes, grâce à une forte mobilisation sociale, le taux de scolarisation brut fit un bond spectaculaire entre 1960 et 1968. Mais la démocratisation de l'éducation est restée une entreprise chimérique. L'absence d'autres acteurs rendait plus périlleuse la réalisation d'une éducation de base universelle. Selon Fomba (1996), dans l'enseignement primaire, le taux de croissance des effectifs a été de 3,6% entre 1970 et 1980; puis il est passé à 0,1% entre 1980 et 1990.

Malgré les discours politiques à travers les forums (1962, 1978, 1991) en faveur d'une éducation universelle de qualité au Mali, cette tendance à la baisse n'a été renversée que tardivement à partir des années 1991.

Ainsi, tout comme le système éducatif global malien, la circonscription du Centre d'Animation Pédagogique (CAP) de Bandiagara scolarise non seulement dans les structures classiques, mais également dans des écoles communautaires, des écoles privées, des Centres d'Alphabétisation Fonctionnelle (CAF) et des Centres d'Éducation pour le Développement (CED). Malgré ces efforts soutenus par les Partenaires Techniques et Financiers (PTF), par les familles, réaliser une éducation universelle demeura problématique.

2. Justification de l'étude

2.1 Justification sur l'intérêt des perceptions des parents d'élèves

Nous avons porté notre choix de recherche sur les perceptions des parents d'élève. Ce choix se justifie par les représentations des parents et les facteurs qui les déterminent. Ces représentations pourraient mieux orienter les décisions de l'administration scolaire qui a engagé la réforme du système éducatif.

Les parents, constituent une cible importante dans la mise en œuvre des réformes éducatives, c'est pour cela que nous avons décidé de porter notre regard sur leur perception face à cette innovation.

2.2 Justification du choix du thème

Nous avons opté d'étudier l'introduction des langues nationales au pays dogon, notamment dans le CAP de Bandiagara car elle connaît des difficultés manifestes. Rappelons que ces difficultés sont de deux ordres : pédagogique et sociolinguistique. La **première** relève de l'école et du type de pédagogie en vigueur. La **seconde** se classe dans le registre de la langue et de ses caractéristiques. Une réflexion approfondie est donc nécessaire sur cette situation qui risque de s'aggraver davantage. Cela est d'autant plus nécessaire que la pédagogie convergente (PC) est considérée comme la base technique des apprentissages scolaires au Mali. Mieux, dans le cadre de la refondation en cours, elle a été adoptée comme « *le socle* » du curriculum de l'enseignement fondamental. C'est en cela surtout que nos préoccupations doivent être considérées comme opportunes et légitimes. Comment s'engager dans un processus de généralisation d'une expérience peu porteuse, sujette à plusieurs interrogations ? C'est donc le moment ou jamais d'apporter une visibilité afin de tirer le maximum d'enseignements de cette pédagogie controversée. Donc le présent travail se veut être une contribution à la compréhension des perceptions des parents d'élèves à propos de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement formel au Mali en s'appuyant sur le cas du **dogoso** c'est-à-dire la langue, la plus parlée par les dogons dans le CAP de Bandiagara.

2.3 Justification du choix du milieu

Le cercle de Bandiagara fait partie de la 5^{ème} région du Mali (Mopti), le chef lieu de cercle est situé à 691km de Bamako la capitale malienne.

Selon les résultats du recensement général de la population et de l'habitat (RGPH) de 2009, la population du cercle de Bandiagara est de 317.965 habitants dont 10.000 à Bandiagara ville.

Le cercle de Bandiagara compte 21 communes dont une commune urbaine et 20 communes rurales: Bandiagara, Bara Sara, Borko, Dandoli Béré, Doucouumbo, Dourou, Kendé,Kendié, Lowol-Guéou, Métoumou, Ondogou, Pélou, Pignary, Pignari Bana, Sangha, Ségué Iré, Soroly, Timniri et Wadouba.

La population, composée essentiellement de Dogon, mais aussi de Peulhs et d'autres minorités, est répartie sur trois zones : le Plateau, qui représente la majorité de la superficie mais où moins de 10% de la surface est cultivable, la falaise de Bandiagara, qui abrite des cultures traditionnelles sur de micro parcelles, et la plaine, qui permet des cultures de céréales durant la très courte saison des pluies.

Le pays Dogon est connu depuis les travaux de Griaule (1948) et de Leiris (1934). Sous le terme de langue dogon, l'on regroupe environ 80 dialectes, dont vingt sont répertoriés et trois vraiment étudiés (Menigoz, 2001).

Le peuple dogon a longtemps résisté à l'islam ; après une longue transhumance à la fin du XIII^e siècle, il s'est installé dans la falaise de Bandiagara, puis sur le plateau et ensuite vers la plaine qui redescend vers le Niger. Les dogons ont développé une culture et une religion originale et se sont repliés sur eux-mêmes.

L'originalité de l'histoire du peuple dogon, qui justifie en grande partie le choix de notre contexte d'étude, pourrait également expliquer pourquoi l'expérience de l'éducation bilingue en dogon, notamment dans le CAP de Bandiagara, connaît des difficultés.

Rappelons que dix huit ans après l'ouverture des premières écoles bilingues en pays dogon, la couverture géographique de cette innovation est restée très faible. Ces écoles sont presque confinées dans la seule zone du dialecte standard, le tôrôsô, tandis que la planification initiale avait projeté d'ouvrir 5 voire 10 écoles chaque année. Pourquoi cette lenteur ?

L'explication et la compréhension de notre objet d'étude nécessite la précision des concepts qui fondent notre question-problème de recherche. Ces concepts nous amènent à faire dans le chapitre suivant une revue de la littérature théorique et l'étude de quelques travaux portant sur la perception des acteurs en particulier des parents d'élèves à propos des innovations en milieu éducatif.

CHAPITRE 3 : DÉFINITION DES CONCEPTS ET LE CADRE THÉORIQUE

Ce chapitre traite de définition des concepts et du cadre théorique. Ce chapitre fait ressortir à partir d'un effort de réflexion sur la perception des acteurs en particulier des parents d'élèves à propos des innovations en milieu éducatif, de dégager les concepts centraux abordés par la suite, et de clarifier les significations particulières que nous leur donnons dans le contexte de cette étude.

1. Définition des concepts

Pour une meilleure compréhension de notre étude, il nous paraît fondamental d'en définir les concepts clés, notamment la perception des parents d'élèves, l'innovation pédagogique, les langues nationales et les langues maternelles.

1.1 Perception des parents d'élèves :

Selon le dictionnaire Robert (2003 : P.1898), la perception est la fonction par laquelle l'esprit se représente les objets, c'est aussi l'acte par lequel cette fonction s'exerce.

Pour L'Encyclopoedia Universalis (1998 : P.1350), elle est le résultat subjectif guidé par un programme. Celui-ci orientant les stratégies du comportement. Elle est cognitive, c'est-à-dire qu'elle est le résultat d'un ensemble de processus par lequel l'information qui atteint le sujet est transformée, élaborée, mise en mémoire et finalement utilisée. De ce point de vue, la perception est en étroite relation avec l'attitude qui est, en dernier ressort, déterminée aussi d'une certaine manière par l'éducation et les informations reçues.

Selon Brown & Carr (1988), cité par Sall (2002), La façon de percevoir d'un individu dépend grandement de ses connaissances mais aussi de la façon dont il les enregistre ; nos sentiments et le contexte dans lequel le stimulus intervient, guident toute notre perception, avec des effets de discrimination, et/ou d'accentuation.

La perception est alors pour nous la représentation que l'on a d'une chose ou d'un phénomène, laquelle représentation est modulée par les informations reçues et l'éducation.

Nous avons retenu la perception des parents d'élèves à cause de la prépondérance de leur rôle dans le choix du type d'école. En effet, si les parents ne se reconnaissent pas dans les écoles en langue nationale, ils hésiteront à y envoyer leurs enfants. La notion de parenté semble

assez floue si nous nous référons à la tradition. Nous désignerons par parent d'élève, une femme ou un homme qui a un enfant scolarisé ; un homme ou une femme tuteur d'un enfant scolarisé, est également parent d'élève. C'est aussi toute personne reconnue membre d'une association de parents d'élèves.

1.2 Innovation pédagogique

Selon le dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation 2^{ème} édition (1981 : P.546), l'innovation peut être définie comme l'introduction d'un nouveau ou d'un nouveau relatif dans un système existant, en vue d'une amélioration et dans une perspective de diffusion. L'innovation peut donc ne pas être fondamentalement nouveau et avoir déjà existé mais il est nouveau ici parce qu'il est inconnu (ou pas reconnu) par le système qui l'accueille. Elle se distingue en cela de l'invention ou de la découverte. C'est avec l'économiste Schumpeter dans les années 1930, que le mot innovation prend sens dans l'évolution globale des démocraties occidentales, le profit comme plus value à développer, est au cœur de l'innovation. Si l'entrepreneur Schumpéterien veut maintenir sa production dans un marché concurrentiel, il est dans l'obligation de rechercher des produits inédits et commercialisables. L'innovation devient alors le moteur essentiel d'une économie libérale en liaison avec un progrès considéré sur les plans à la fois économique et social. Cette souche sémantique subsistera dans les autres domaines d'utilisation du mot « *innovation* », notamment en éducation et en formation. L'innovation ne va pas sans une certaine idéologie faite de mouvement, de croyance en un progrès nécessairement bienfaiteur, sans une modernité qui s'exprime dans un bouleversement des structures de la société. Le système dans lequel s'implante le « *nouveau relatif* » qui définit l'innovation peut être multiforme : il peut se présenter sous la forme d'un groupe d'élèves, d'une école ; il s'agit également d'une pratique professionnelle, d'une structure organisationnelle, d'un objet, des modalités relationnelles entre les individus, etc. Ce « *nouveau relatif* » peut également se situer dans la subjectivité même de l'innovateur, qui déclare que ce qu'il accomplit est une innovation et qu'il a le sentiment de réaliser autrement certaines pratiques. En réalité, on peut distinguer deux grands types d'innovations en liaison avec le type de « *nouveau relatif* ».

D'une part, l'innovation technologique est le fruit des inventions de produits nouveaux, fabriqués, introduits et mis sur le marché. Dans cette catégorie entrent les innovations techniques centrées sur le produit en tant que tel et non sur l'organisation qui préside à sa

fabrication. Les modes d'organisation à l'intérieur d'une entreprise sont corrélés avec la nécessité de fabriquer des produits nouveaux. Ainsi, la structure hiérarchique pyramidale d'une entreprise est un obstacle à la flexibilité nécessaire du personnel confronté à des actions de créativité et de mouvance de production. On parle souvent dans ce cas d'innovation organisationnelle.

D'autre part, l'innovation sociale repose sur une conception moins étroitement liée au profit économique. Cependant elle n'est pas dénuée d'efficacité, à la recherche d'une réponse à des besoins qui, à un moment donné, ne sont pas socialement remplis. L'évolution de la société engendre ces nouveaux besoins.

Pour Sall (2007 : P.3), c'est l'action d'apporter ou de créer quelque chose de nouveau ou d'agir d'une manière nouvelle. Exemple : Innovation éducative.

Selon Cros & Adamczewski (1996 : P.56), l'innovation «*est une forme d'intervention humaine, audacieuse et prudente* », «*une sorte d'ingérence collaborative, propositive ou impositive*», «*un processus pluridimensionnel (dans un contexte) [...] d'incertitude collective*». L'innovation consiste donc en une intervention provenant d'une personne qui propose ou impose, ou d'un groupe de personnes qui, ensemble, travaillent à changer une situation jugée insatisfaisante. Il s'agit d'un changement qui entraîne inéluctablement un état d'incertitude, voire d'inquiétude, mais qui est surtout chargé d'espoir. Car l'innovation vise des buts bien précis qui peuvent aller de la simple réforme à la transformation profonde, mais de quelque importance qu'elle soit, elle fera toujours partie de l'aventure humaine et, en cela, elle ne sera jamais sans provoquer de très grandes résistances comme des adhésions passionnées. Par ailleurs, «*rien n'est plus nouveau qu'une vieille idée* » pourrions-nous faire remarquer en paraphrasant un adage bien connu. C'est ainsi que la nouveauté comporte souvent sa part de réitération, alors qu'une idée est reprise d'un passé pas toujours lointain et recadrée dans un contexte différent auquel elle est rajustée.

Charlier & Peraya (2003 : P.98), dans l'ouvrage «*technologie et innovation en pédagogie* » propose une définition de l'innovation comme suit: «*l'innovation peut être considérée à la fois comme une innovation technologique et de service. En tant qu'innovation de service, elle modifie la manière d'organiser l'enseignement et l'apprentissage.* ».

Dans cette section, nous tentons de caractériser cette innovation pédagogique tant au niveau du produit (le dispositif lui-même, les objectifs poursuivis, les rôles des enseignants) que du processus : l'adoption et l'implémentation de l'innovation pédagogique. Ainsi, l'innovation en éducation peut être traitée d'au moins deux points de vue : son adoption et son implémentation.³

Selon Fullan (1996), la recherche de l'adoption d'innovations surtout prédominante au cours des années soixante était marquée par le souci de l'expansion de nouvelles idées, de nouvelles approches pédagogiques : les mathématiques modernes, l'apprentissage ouvert, l'individualisation. Au cours des années soixante-dix, l'intérêt s'est porté sur l'implantation , c'est-à-dire sur la manière dont ces nouvelles approches pouvaient réellement être mises en œuvre dans les pratiques, sur les facteurs qui pouvaient influer sur ce processus et sur la manière dont ces changements pouvaient s'opérer.

1.3 Langues nationales

Le Mali est un pays multilingue où cohabitent 13 langues dotées du statut de langues nationales. Ainsi, elles sont toutes définies par la loi portant modalités de leur promotion.

Ce sont des langues reconnues comme telle par un texte législatif.

Selon le Wikipédia l'encyclopédie libre, une langue nationale est considérée comme propre à une nation ou un pays, et dont la définition exacte varie selon les pays. Dans certains pays, une langue peut avoir un statut de langue nationale reconnu par le gouvernement ou la loi. La notion se confond parfois à celle de langue officielle selon les pays.

1.4 Langue maternelle

La loi n° 99/046/ définit la langue maternelle comme étant la langue que l'enfant parle couramment et qui est la langue dominante de son milieu de vie.

Pour Alidou, Boly, Brock-Utne, Diallo, Heugh, Wolff (2006), la langue maternelle est définie : « *comme étant la langue qu'un enfant apprend en premier de la personne ayant le rôle de « mère » ou gardien* ».

³ Nous préférons le terme implémentation au terme implantation parce que selon nous il traduit mieux le processus de mise en œuvre de l'innovation.

La section qui suit traite la revue de la littérature.

2. Le cadre théorique

Dans cette section, nous allons tenter de passer en revue la littérature scientifique pour essayer de montrer la pertinence de la question de recherche. L'objectif de cette section est de se référer aux travaux réalisés dans d'autres contextes africains en général et maliens en particulier, afin de mieux illustrer les résultats dans le contexte de notre étude.

2.1 Les théories sur la perception

2.1.1 Les « *théories implicites de personnalité* »

« *Les théories implicites de la personnalité* » de Bruner & Targui (1954), reprises par Schneider (1973), expliquent que la perception est construite à partir des facteurs comme l'expérience, la motivation et le contexte social. Selon les auteurs, la perception : « *décrit une représentation mentale sommaire dont la fonction est de maîtriser la réalité par une réduction de la complexité et des différences qui le composent* ». En d'autres termes, la perception s'organise comme un schéma dans lequel nous cherchons à placer les objets phénomènes de notre perception. (Fisher, 1995).

Selon Fisher, l'expérience est le premier facteur dont dépend la perception. En effet selon les auteurs, les échanges sociaux sont à la base des idées que nous faisons des autres et de notre environnement. Ainsi les comportements des autres sont perçus de nous, de façon positive ou négative selon les règles apprises et comprises de nous mêmes.

L'exemple qu'en donne Fisher, est celui d'une entreprise qui est décrite par une personne comme étant composée d'un président directeur général, des cadres, d'employés, des chefs intermédiaires et d'ouvriers. Pour cette personne, l'entreprise est perçue selon ce schéma grossier.

Si nous extrapolons ce cas en l'appliquant aux langues nationales dans l'enseignement qui n'est pas lui un objet mais plutôt un phénomène, nous dirons que ce phénomène sera schématisé par des expériences vécues ça et là par les parents d'élèves. Pour ceux qui ont déjà vu des cas, ils garderont de l'ensemble quelques faits négatifs de la pratique. D'autres, qui dès

lors ont entendu parler du phénomène, n'en garderont qu'un ensemble de caractéristiques sommaires. Les autres se fieront peut être à partir de ce que leur inspirent les mots, utilisation des langues nationales dans l'enseignement ou tout simplement à ce que leur inspire le concept d'innovation.

Pour Fisher, la motivation va permettre à l'individu de valoriser certains aspects de l'information au détriment d'autres et ceci en fonction des objectifs personnels.

L'expérience rapportée par Fisher (1995), a consisté à répartir des adolescents en deux groupes. Au premier on disait qu'un match était sans intérêt et au second on disait qu'il était important. Le jeu consistait à répondre à des questions devant un jury de trois personnes pour gagner des places à un match de basket-ball.

En réalité chaque membre du jury devait adopter une attitude particulière : le premier aimable, le deuxième neutre, le troisième critique. À la fin de l'expérience ceux qui étaient fortement motivés ont trouvé le membre de jury aimable, plus « *approbateur* » que ceux là qui étaient peu motivés.

Cette étude a pu mettre en évidences que les attentes des individus déterminent leur perception de la réalité puisqu'ils recherchent les éléments d'information qui renforcent cette attente. Pour ce qui nous concerne, un parent d'élève qui survalorise sa langue maternelle aura tendance à ne retenir que les aspects positifs de l'expérimentation des langues maternelles dans l'enseignement.

Le contexte social est aussi un facteur agissant sur la perception, il détermine un fonctionnement cognitif particulier, c'est la tendance à ne pas tenir compte des probabilités. Ainsi à partir d'indices, l'individu établi une relation entre les données de l'environnement pour constituer un jugement sans recourir à la probabilité générale c'est-à-dire sans se demander s'il est devant une exception.

C'est dire que très souvent la première impression détermine pour une large part notre perception des objets et phénomène.

2.1.2 Commentaires

Les théories implicites de personnalité constituent un cadre d'analyse assez pertinent de la perception. Mais précisons que nos investigations ne nous ont pas permis d'accéder à une de ces applications pour en dégager les limites. Toutefois nous trouvons qu'elles peuvent orienter une recherche sur la perception des parents d'élèves à propos de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement.

En effet le Centre d'Animation Pédagogique (CAP) de Bandiagara, l'expérience d'utilisation des langues nationales dans l'enseignement a duré dix huit ans. Certains parents ont déjà eu à envoyer leurs enfants dans ce type d'école, par contre d'autres en ont seulement entendu parler et souvent à travers des stéréotypes. Ces expériences diverses vont déterminer les différentes perceptions des parents, selon la motivation de chacun. Pour certains parents la langue maternelle constitue une valeur centrale (il y a survalorisation) pour d'autres, l'intérêt porte seulement sur la possibilité qu'offre un système à faire acquérir le plus rapidement possible le français jusque là, la seule langue de promotion sociale. De façon grossière, la langue devient le référent à la perception des deux types d'école (école classique, école expérimentale langues nationales), l'ensemble dans tous les cas passe nécessairement par le filtre de l'expérience personnelle.

Il faut ajouter qu'à certain moment il ya certainement un conflit entre deux choix possibles au plan de la motivation, par exemple on peut être adepte de la promotion des langues nationales et rester dubitatif sur la possibilité pour ces langues d'assurer la promotion de son enfant. Alors se pose le problème de priorité quant il ya plusieurs facteurs prégnants à la fois. Mais selon Rokeach (1960), cité par Cissé (1979 : P.18), l'individu structure sa perception suivant le principe de la congruence (principle of belief congruence). Alors il y a recherche des divergences cognitives par le principe de congruence, et l'individu dans sa recherche de cohérence fait un choix pour réduire son déséquilibre.

Ce cadre théorique met cependant en relief la complexité du phénomène abordé et les pôles autours desquels s'organise la perception, c'est à dire l'expérience, la motivation et le contexte social. Pour le cas de l'étude, l'expérience s'articulera autour du degré d'implication ou d'information du sujet. Quant à la motivation, ou niveau d'appréciation de la langue

nationale, elle sera déterminée par le degré de vitalité ethnolinguistique des langues en présence pour une large part ; le contexte social explique la façon dont les données de l'expérience et la motivation s'installent pour déterminer la perception. Nous ne prendrons pas le contexte social comme facteur à analyser mais plutôt comme cadre général d'élaboration de la perception.

Cette étude s'attachera à mettre en lumière la relation entre la perception et un certain nombre de variables qui constituent l'expérience et la motivation. En plus clair, il s'agit d'établir le degré de relation entre la perception et les données de l'expérience et la perception et les données de la motivation d'autre part.

2.1.3 Synthèse sur les théories de la perception

Selon les théories implicites de personnalité, l'expérience apparaît comme un facteur essentiel dans la détermination de la perception. Cette expérience dépend des échanges sociaux multiples auxquels l'individu est soumis. Nous entendons par échanges sociaux les interactions, les échanges d'information, c'est-à-dire tout ce qui est vécu ou entendu. Ainsi toutes les informations issues de l'expérience cherchent à se placer dans un cadre de façon sommaire pour constituer notre perception tout en respectant le principe de la congruence.

Ajoutons toutefois que ces informations sont réduites pour tenir dans ce cadre, elles sont également sélectionnées pour être en cohérence avec les autres éléments du vécu de l'individu. Ce qui donne à la motivation un rôle assez important dans la constitution de la perception et une fonction de « *filtre* ». C'est pourquoi dans notre cas par exemple, plus la langue maternelle apparaîtra pour l'individu comme une valeur centrale, mieux il percevra l'introduction des langues nationales dans l'enseignement.

2.2 Les théories sur l'innovation pédagogique

De nombreuses études ont été menées sur l'innovation en milieu éducatif. Mais elles n'ont pas toute la même pertinence pour notre travail. Les travaux de recherches sur l'innovation pédagogique, dans l'éducation et la formation, en particulier ceux de Cros (2003), soulignent l'extrême complexité du domaine.

Selon Cros, innover c'est chercher des réponses face à des situations nouvelles rencontrées ou imposées. Les acteurs de l'éducation ont souvent amenés à réagir de façon extrêmement rapide à des impératifs venus de l'institution. Autant de défis pour lesquels les enseignants, les élèves, les parents ou les chefs d'établissement n'ont d'autre issue que d'être inventifs, créatifs, de mettre en place des scénarios pédagogiques inédits, en osant explorer les possibles.

Pour Cros, ce qui importe dans l'innovation, c'est bien la volonté des acteurs de « *procéder autrement* » par le biais d'une démarche, d'une activité ou d'une situation pédagogique nouvelle parce qu'originale, inédite ou simplement différente de la pratique antérieure. En outre, il faudrait que les acteurs éducatifs à qui on demande d'inscrire leurs pratiques dans une « *école innovante* » soient conscients (ou pour le moins informés à priori) que l'innovation pédagogique est ordinairement un processus générateur de tensions, d'inconfort, de déstabilisation. Il faudrait qu'ils sachent que l'innovation est un processus à faire vivre dans la durée, et dont les résultats sont rarement mesurables à court terme. Les acteurs sont bien souvent informés des avantages espérés de l'innovation, mais rarement de ce qu'ils risquent d'y perdre, comme par exemple l'aisance liée à des procédures routinières, la capacité à porter un regard réflexif sur des situations professionnelles bien rodées ou la perception de l'efficacité de stratégies pédagogiques éprouvées. Si l'innovation, en particulier celle qui serait catalysée par les technologies numériques, a pour objectif d'apporter aux dispositifs éducatifs des transformations à effets positifs (Develay & Godinet, 2007), innover en éducation devrait être un mode de travail attendu et soutenu par tous les acteurs et non pas seulement une pratique anecdotique ou expérimentale.

Par ailleurs, les recherches et réflexions sur les innovations liées aux usages des technologies de l'information et de la communication (TIC) en situation pédagogique ont montré que les processus comme les enjeux en sont extrêmement complexes. La nécessité d'intégrer les technologies numériques, notamment pour éviter que se creuse le fossé entre pratiques sociales et pratiques scolaires, conduit inexorablement les différents acteurs de l'éducation à innover, c'est à- dire à imaginer des usages qui questionnent dans le même temps les modes d'apprentissage, les rapports au savoir et la diffusion de la connaissance (Unesco, 2005).

Dans le domaine des sciences humaines, Flichy (1995), tout comme Cros (1997), privilégident l'innovation comme processus notamment pour la distinguer de l'invention, tous deux en

référence aux théories de l'économiste Schumpeter (1965), qui a introduit le concept d'innovation.

Dans une étude sur les programmes scolaires en communauté française de Belgique, Letor (2004), relève que la nouvelle réforme, c'est-à-dire l'approche par compétence, entend améliorer la qualité de la formation des élèves. De ce point de vue, elle augmente le niveau de qualification des jeunes à la sortie du secondaire. Du coup, la nouvelle approche pédagogique répond mieux aux besoins de ceux-ci ainsi qu'aux attentes de l'enseignement supérieur.

L'auteur ajoute que l'approche par compétences joue un rôle important dans les modes de résolution des situations problèmes. En clair, elle amène l'élève à générer des solutions pertinentes face aux situations auxquelles il est confronté.

S'inspirant des travaux de Perrenoud sur la question, Zanga (2006), note que l'approche par compétence donne plus de sens au métier d'élève. De plus, elle aide les élèves en difficulté scolaire à améliorer leurs apprentissages. L'auteur relève que cette nouvelle approche pédagogique contribue à combler les lacunes constatées par les pédagogues et les enseignants dans les programmes existants. Ainsi, l'approche par compétences prend en compte, outre les savoirs, la capacité de les mobiliser et de les transférer.

L'importance de l'approche par compétences est également évoquée par Benzerari (2009).

L'auteur souligne que celle-ci permet à l'enfant de découvrir et d'élaborer son propre savoir. Le fondement de la méthode réside donc dans la prise en compte des besoins de l'élève qui est désormais le centre de toute la vie scolaire.

Dans une étude sur la réforme des programmes dans l'enseignement secondaire, Jadouille, DeKetele & al (2007), Benzerari (2009) mentionnent que les nouveaux curricula de formation préservent suffisamment l'esprit de créativité et la liberté des enseignants. Les principales qualités qui sont reconnues à ces programmes concernent la clarification des objectifs d'apprentissage. Présentant les effets de l'approche par compétences sur l'enseignement, Altet & Fomba (2008) retiennent que la nouvelle approche a favorisé le passage d'un enseignement centré sur les savoirs à un enseignement centré sur l'apprenant et son activité. Dans le nouveau contexte d'apprentissage, il est important de relever la place donnée à l'initiative de l'élève. La centration sur les compétences et l'activité de l'élève se présentent également comme des aspects importants de la nouvelle démarche pédagogique.

Outre les apprentissages scolaires, certaines études relèvent que l'approche par compétences prend en compte, dans sa démarche pédagogique, l'environnement social de l'apprenant.

Le nouvelliste, un journal haïtien, dans un article sur l'approche par compétences ou le pilotage par les résultats, indique que la nouvelle approche pédagogique permet de mobiliser et de transférer dans un contexte extrascolaire, particulièrement professionnel, les connaissances acquises dans le contexte scolaire. De ce point de vue, l'élève saisit l'utilité et le sens des savoirs car les compétences acquises lui offrent la possibilité de réaliser une tâche concrète. L'article relève que l'approche par compétences doit permettre d'améliorer le rendement externe de l'école en favorisant une meilleure adéquation entre les apprentissages et les besoins de l'économie.

À ce propos, Zanga (2006), souligne que l'approche par compétences prône dans sa démarche des activités scolaires liées aux pratiques sociales.

Il ressort d'une étude de la Banque Mondiale (1998), sur l'amélioration de la qualité des apprentissages dans les écoles rurales africaines que la détermination du contenu des apprentissages doit tenir compte des besoins locaux des apprenants. De ce point de vue, les méthodes actives, centrées sur l'enfant et impliquant les communautés et les parents dans le processus d'éducation et la gestion de l'école, se révèlent être les plus efficaces.

À ce sujet, une étude de l'ADEA (2003 : P.9), sur la qualité de l'éducation met en évidence que « *la combinaison entre intrants et processus – programme adapté, enseignants compétents, stratégies pédagogiques efficaces et environnement scolaire propice – entraîne de véritables résultats d'apprentissage.* ». Selon cette étude, un programme scolaire pertinent permet de relier approches par compétences et qualité de l'éducation (ROCARE, 2009) l'apprentissage à l'expérience et à l'environnement de l'enfant. Un tel programme répond mieux aux attentes et aux demandes des parents tout en préparant l'enfant à l'évolution de la société.

Le forum mondial sur l'éducation (Dakar, 2000), s'est penché sur la question en mentionnant que l'éducation de qualité doit répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition des connaissances ainsi que des compétences liées à la vie courante afin de répondre aux attentes professionnelles des parents et de la société. Les programmes scolaires devront insister sur

l'acquisition des compétences de base. De ce fait, les curricula de l'éducation reposent sur l'idée de préparer les élèves aux marchés de l'emploi (ADEA, 2003) et leur faire acquérir des compétences favorables à leur intégration socio-économique.

Depover & Noël (2005), notent, pour leur part, que les réformes en matière d'éducation font souvent l'objet de certaines formes d'appropriation locale.

Les études menées dans le cadre du PRODEC ont souligné la pertinence d'introduire des innovations dans le contenu des nouveaux curricula, notamment des activités pratiques permettant une meilleure assimilation des cours théoriques mais également une insertion harmonieuse des apprenants dans leur milieu (MEN, 2004).

En somme, l'analyse de ces différents travaux met en évidence d'une part l'importance de l'approche par compétences dans les apprentissages scolaires et d'autre part le lien entre la nouvelle approche pédagogique et l'environnement social de l'élève.

Lors de la réunion bisannuelle de 2003 de l'association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA), intitulée « *Amélioration de la qualité de l'éducation dans l'Afrique subsaharienne* », l'un des principaux thèmes abordés a été l'utilisation des langues africaines comme élément déterminant de la qualité de l'éducation. Il a ensuite été repris dans le rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous de 2006 intitulé « *L'exigence de qualité* ». Améliorer la qualité de l'éducation est l'un des six objectifs de l' « *Éducation pour tous* ». Lors des réunions biennuelles ultérieures de l'ADEA, les études présentées sur l'enseignement bilingue en langue maternelle ont favorisé d'intenses discussions et fait émerger le besoin de travaux plus approfondis. Comme indiqué dans les délibérations de la réunion biennuelle de 2003 : Les participants ont conclu que le choix des langues africaines était incontournable pour faire face à ces nouveaux défis. « *Revenons à nos identités africaines ! Faisons table rase du passé colonial !* ». A demandé l'un des ministres. Cela étant, la plupart des planificateurs de l'éducation les plus expérimentés venus de pays très variés et qui ont été confrontés à cette question linguistique ont exprimé des réserves et connaissent bien les résistances à l'adoption des langues africaines dans l'éducation.

L'une des ministres a rapporté ce que lui avait dit un parent, dans un village : « *La réussite d'un enfant dans la vie n'est pas liée à sa maîtrise de sa langue maternelle mais à son niveau d'anglais. Allez-vous instaurez un système où certaines écoles seront pour les riches et les autres pour*

les pauvres ? Au bout du compte, nous sommes tous censés passer des examens en anglais ! » (ADEA, 2004 : P.45).

Pour rechercher les données pour prendre des décisions en connaissance de cause, afin de clarifier les sujets litigieux et aider les dirigeants politiques et éducateurs, un projet global d'évaluation des expériences faites lors de la mise en œuvre de 42 programmes d'éducation en langue maternelle et multilingue dans 25 pays d'Afrique Sub-saharienne au cours des quarante dernières années a été commandé par l'ADEA, soutenu par l'agence de coopération technique allemande pour le développement (Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit, GTZ) et effectué par l'institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (IUL), grâce à une équipe de six experts de haut niveau. Le résultat de ce bilan a été présenté lors de la réunion bisannuelle de l'ADEA, en 2006, à un groupe étendu d'experts et de spécialistes des réformes éducatives, ainsi qu'aux ministres chargés de l'éducation. Les données clés liées dans ce plaidoyer proviennent de cette étude (Alidou et al, 2006).

Depuis que l'étude a été menée, plusieurs pays comme le Burkina Faso Alidou et al (2008), l'Ethiopie Heigh et al. (2007), le Malawi, le Mozambique et le Niger Alidou et al (2009), ont commencé à évaluer, à améliorer et à revoir leurs stratégies et leurs politiques relatives à l'utilisation de la langue dans l'éducation.

Moumouni (1998 : P.327) dans « *l'Éducation en Afrique* », dresse le tableau de l'éducation et de l'enseignement en Afrique noire précoloniale, ensuite de l'enseignement colonial, avant d'établir la situation au lendemain des indépendances, puis de montrer la nécessité de réforme. Le texte de Moumouni montre que les langues africaines étaient les médiums d'enseignement et d'éducation durant la période précoloniale, d'une part, et dans le système d'enseignement islamique dans les sociétés musulmanes africaines, d'autre part. La grande rupture n'est intervenue qu'avec le fait colonial. Et il fait un vibrant plaidoyer en faveur de l'introduction des langues africaines à l'école pour un développement harmonieux de l'enfant et de la scolarisation. Il suggère le choix d'une à deux langues, à transcrire de manière adéquate en vue d'en faire des médiums d'enseignement.

Fall (2002 :410) pour sa part, retrace, dans sa thèse de troisième cycle l'historique du système éducatif sénégalais de 1817 au début du troisième millénaire, c'est-à-dire des débuts de l'enseignement à la période postindépendance. Ainsi il a passé en revue les différentes réformes qui ont traversées l'école sénégalaise dont l'expérience des classes télévisuelles et des classes non-télévisuelles.

Diagne, Mbaye, Sidibé (2002), cités par Dagnoko ; Dièye ; Guèye ; Mballo (2012), dans leur mémoire de fin de formation, posent la nécessité de l'enseignement des langues nationales comme solutions pour régler le problème de l'insuffisance des résultats bref du manque de performance du système éducatif.

Cependant, le schéma directeur, stratégie élaborée pour la mise en place de l'expérimentation a fait abstraction des parents d'élèves et des enseignants acteurs incontournables pour la réussite d'une telle expérimentation. Voilà l'intérêt et la raison d'être qui fondent un travail de recherche basée sur la prise en charge des enseignants et des parents d'élèves quant à leur réaction par rapport à l'expérimentation.

Ils insistent sur la nécessité de prendre conscience des risques de laisser le français continuer son bonhomme de chemin dans le processus enseignement-apprentissage. Cela déteint sur la qualité des apprentissages et marque un retard chez les enfants obligés à suivre les enseignements uniquement sur une langue étrangère. Comme cadre d'étude, ils ont choisi la circonscription scolaire de Guédiawaye pour plusieurs raisons. Zone de diverses communautés linguistiques, elle est en même temps une circonscription dynamique en innovation pédagogique. À travers les œuvres visitées d'éminents chercheurs comme Yero, Kesteloot et autres, ils ont fait ressortir les aspects pédagogiques positifs mais aussi l'inconvénient d'imposer aux enfants une langue étrangère.

L'accent a été mis sur la nécessité et l'importance de la sensibilisation des acteurs cibles pour une réussite de l'expérimentation.

Pour le degré d'information au niveau des acteurs, un faible taux a été touché révèle leur étude ce qui peut comporter des risques.

Cependant, de l'avis des parents sur l'introduction des langues nationales, la majorité des acteurs contactée est pour l'expérimentation ; ce qui peut garantir d'une adhésion de ces derniers à l'expérimentation.

Pour les avis favorables ou défavorables, l'étude révèle que des inquiétudes concernant l'expérimentation, la promotion sociale des produits formés dans ce système, sont exprimées par les acteurs. Quant au statut des langues nationales dans le système éducatif, certains parents pensent que le français doit rester médium d'enseignement, tandis que d'autres restent convaincus que ce statut doit revenir à nos langues nationales. Cependant, les enseignants eux pensent que le français doit rester le médium d'enseignement.

Au niveau des recommandations, l'étude met l'accent sur l'information, la sensibilisation auprès des acteurs mais aussi l'existence de moyens matériels et didactiques.

Ndiaye (2008 : P.294), a étudié la politique d'enseignement du wolof à l'école élémentaire au Sénégal. Il a insisté sur les aspects institutionnels et les enjeux sociopolitiques et a montré les contradictions entre la volonté de promouvoir cette langue nationale et les pratiques sociales et les pratiques éducatives en cours dans le système éducatif. Toutefois, il n'a pas abordé les questions financières et les propositions de solutions aux difficultés soulevées.

Selon Diallo (2006), l'enseignement en langue maternelle a donc un impact sur l'environnement direct. Selon lui, les apprenants peuvent utiliser immédiatement ce qu'ils ont appris. Les évaluations des programmes d'éducation non formels montrent que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans la ou les langues utilisées au niveau de la communauté mobilise les apprenants. Ils participent et adoptent des rôles moteurs dans les institutions et les organisations locales. Ils prennent de l'assurance, créent des entreprises, gèrent des associations locales et des groupes communautaires, et participent aux institutions politiques locales. En tant que parents, ils apportent un meilleur soutien à leurs enfants en âge scolaire.

Un autre phénomène a permis de mettre en lumière l'importance du développement et de l'enseignement des langues des communautés africaines. En effet, de nombreux étudiants ayant des diplômes universitaires de haut niveau ne trouvent pas de travail dans le secteur économique formel, qui n'emploie que 10 pour cent de la main d'œuvre (l'Organisation Internationale du Travail {OIT}, 2007). En outre, ils ne peuvent pas appliquer leurs

connaissances à d'autres secteurs, car les compétences et connaissances linguistiques qu'ils ont acquises dans le système éducatif formel ne sont pas compatibles avec celles qui s'avèrent nécessaires dans d'autres contextes. C'est l'une des raisons pour lesquelles de nombreux jeunes ayant fait des études supérieures vont vers les centres urbains ou quittent l'Afrique.

L'expérience en matière de programmes éducatifs bilingues additifs a concrètement prouvé que l'acquisition de compétences solides dans une langue africaine et dans la langue officielle peut être très bénéfique, comme dans le cas du programme bilingue du Burkina Faso (Alidou et al , 2008) ; et (Ilboudo, 2003). Les apprenants ont acquis des compétences multilingues fortes pour différents contextes. Le programme renforce en connaissance de cause leur formation professionnelle. Il est en adéquation avec les activités socioéconomiques de la région, intègre une formation professionnelle et fait le lien entre les filières techniques, professionnelles et universitaires.

2.2 1 Les études sur les écoles bilingues au Mali

A la suite de Ouane, (1995), Orpheim, (1999) & Trefault , (1999), d'autres ont abordé la problématique de l'introduction des langues nationales dans le système formel via la culture : Meunier (2001), Chatry-Komarek (2005) & Brandolin (1999). Ils ont consacré des chapitres à la place et aux rôles des langues nationales africaines dans l'éducation des enfants. Enfin, un regard rétrospectif permet de retenir d'autres auteurs comme Champion (1986) et Dumont (1986).

Malgré cette riche littérature, il reste vrai que toutes les questions en la matière sont loin d'être épousées. Par exemple, à notre connaissance, pour ce qui est de l'enseignement en langue dogon, la littérature s'avère relativement pauvre voire très rare. Cependant nous savons que sur le plan purement linguistique cette langue a fait l'objet de plusieurs études, Tembiné (1986), Ongoïba (1988), Christopher, Kodio & Togo(1994). Bien avant, Griaule (1968), Griaule & Prost (1969), avaient déblayé des pistes linguistiques importantes. Cette riche littérature masque l'insuffisance d'études consacrées à l'utilisation de cette langue comme médium dans l'enseignement formel. Seuls quelques réflexions fragmentaires (rapport de rentrée scolaire) et d'études de moindre envergure ont été consacrées à l'expérience de

l'enseignement du dogoso dans le système formel. Avant de poursuivre, nous sommes obligés de faire cas de Guindo (1982) et de Dougnon (1982).

Zono (2000), a mené une étude sur « *les problèmes linguistiques au passage de la première langue (dogon) à la seconde langue (français) dans les écoles à pédagogie convergente des CAP de Bandiagara et de Koro* ». Sur le plan géographique cette étude a couvert tout le terrain expérimental de l'enseignement en dogon.

L'auteur, non satisfait des résultats d'autres études fondées sur des tests de connaissance qu'il considère encore très partiels, inscrit son étude dans une logique environnementaliste :

« *Une étude du cadre environnemental (conditions d'enseignement, méthode d'apprentissage, comportement de l'enseignant et de l'élève), du contact des deux langues et de l'utilisation sur le terrain du modèle bilingue recommandé par la Pédagogie Convergente révélerait mieux la situation.* » .

Contrairement aux approches traditionnelles « *crayon et papier* », fondées sur la résolution d'épreuves d'addition ou de soustraction de type scolaire, Zono a tenté une approche plus originale, plus globale avec des implications sociales et culturelles de l'éducation bilingue : exploitation de conte ou de légende.

Sur le plan méthodologique, il a utilisé l'observation participante comme technique de collecte de données. À l'aide d'un guide d'observation, il a ciblé les comportements langagiers des enseignants et des élèves en situation de classe.

Les écoles concernées ont été essentiellement celles à pédagogie convergente (P.C.) ayant atteint au moins le niveau de la quatrième année. Au total 8 écoles et 15 classes ont été visitées. L'analyse a surtout porté sur les difficultés de compréhension chez les élèves, les difficultés en lecture, les interférences entre le français et le dogon, et le manque d'outils pédagogiques. Il a aussi analysé les causes de toutes ces difficultés.

Il a relevé aussi que les élèves répondent aux questions de leurs enseignants de façon machinale sans chercher à les comprendre. Par ailleurs, il a constaté que l'apprentissage de la langue seconde (français) se déroule exclusivement dans un cadre scolaire sans lien avec l'expérience socioculturelle des enfants.

Le niveau des élèves est particulièrement faible a souligné Zono. En lecture et en expression orale, l'acquisition du français laisse à désirer chez les élèves des écoles en P.C. Il a noté également que, à bien des égards, le français et le dogon n'ont pas la même structure. Cette situation est source de plusieurs problèmes dont les nombreuses interférences linguistiques. L'auteur a noté les problèmes de conjugaison que manifestent les élèves de son échantillon. Il déclare qu'en discours oral et écrit par exemple, les élèves construisent très souvent des phrases sans verbe ou bien, ils ne les utilisent qu'à l'infinitif.

En ce qui concerne la lecture, Zono arrive à la conclusion que les élèves font plus de la remémoration visuelle qu'une lecture proprement dite. À ce propos l'auteur rapporte :

« La lecture est plus une mémorisation visuelle et une reproduction de cette mémorisation qu'une reconnaissance matérielle d'un texte. Les mots nouveaux ne peuvent pas être lus. ».

Un exercice à trous et une simple opération de repérage de mots ont permis d'identifier la faiblesse des élèves en lecture. Par exemple, les nouveaux mots ne sont pas lus et les vides dus à l'effacement d'un texte ou mot remplacé par des pointillés ne sont pas reconnus par les élèves.

Devant cette situation, Zono a tenté de chercher les raisons profondes qui affectent l'apprentissage des élèves des écoles qui enseignent en dogon. Une des causes de ces multiples problèmes que rencontrent ces enfants est la mauvaise préparation des enseignants appelés à appliquer l'enseignement. En outre, aucun problème n'est suffisamment étudié en amont. On a dû croire que tout coulera comme le prévoit la théorie de l'enseignement bilingue développée par le professeur Wambach. Le pire selon Zono, c'est qu'une dichotomie a été créée entre le français et le dogon. Selon lui, les enseignants ont une attitude ferme : à l'heure du français, c'est uniquement le français et à l'heure du dogon, c'est uniquement le dogon sans aucune interférence. Il a décrit cette autre situation de la façon suivante :

« La méthodologie peut donc se résumer de la façon suivante ; quand on est en langue nationale dogon, on ne doit parler qu'en langue nationale et quand on fait les cours en français, on ne doit parler que dans cette langue. Cette manière de concevoir l'enseignement bilingue n'est pas une méthodologie pouvant faciliter l'acquisition des deux langues. À certains égards on reprend les principes de l'enseignement classique

où l'enfant est plongé dès le premier jour à l'école dans une langue qu'il ne comprend pas. » (Zono, 2000 :p.86)

On pourrait formuler quelques reproches à cette démarche. Si ce constat est justifié, c'est le fondement de la P.C. qui est blâmé car la démarche n'a rien de convergent. On sent le recours par les enseignants à des pratiques de la pédagogie traditionnelle frontale. Les élèves ne bénéficient pas de son aide dans leur effort de construction de savoir. Leurs erreurs sont sanctionnées alors que leurs réussites ne sont presque jamais encouragées.

S'appuyant sur les données de l'observation participante, Zono a noté aussi que les enseignants n'exploitent pas à bon escient la pratique de la mémoire de classe. Par ailleurs, ils exploitent mal les fichiers lexicaux, ensemble de textes de différente importance collés sur les murs de la classe.

Ainsi, ces textes ne participent pas à l'enrichissement du vocabulaire des élèves quoique ce soit le but recherché par la P.C. Au cours de ces observations de classe, l'auteur dit n'avoir jamais vu un enseignant demander à ses élèves d'exploiter le coin bibliothèque. Finalement il conclut que ces textes ne jouent qu'une fonction décorative.

Sous une rubrique qu'il appelle « *offre linguistique* », l'auteur a analysé la quantité et la qualité des textes de base pour l'apprentissage. Les textes en français sont généralement issus du manuel « *Rencontres* ». Le niveau de ces textes est relativement plus élevé que le niveau des enfants, en français bien sûr. Ensuite, très souvent, ils ne correspondent pas aux intérêts des enfants. Les textes conçus par les maîtres eux-mêmes sont plus accessibles aux élèves : ils les comprennent mieux.

L'analyse révèle que les manuels ne sont pas adaptés car le niveau de langue des textes est jugé trop élevé. En outre, l'environnement des enfants n'étant pas lettré, la méthode globale que recommande la P.C. n'est pas bénéfique pour l'enfant dogon dont la pratique de l'écrit reste essentiellement scolaire. Sur le plan technique, pour Zono, la mauvaise répartition horaire et le manque d'un emploi de temps rendent difficile le travail des enseignants.

Suite à cette analyse, il a proposé des pistes tendant à amoindrir les effets négatifs de l'enseignement en dogon. Elles intéressent aussi bien les valeurs théoriques de la P.C. que la

pratique effective des enseignants. En effet, il propose que les enseignants valorisent davantage la participation des élèves dans le processus d'enseignement-apprentissage.

Zono, constate que les stratégies mises en œuvre dans les classes de langue par les enseignants ne permettent pas aux enfants de mieux réussir le passage de la langue maternelle au français.

Pour que l'introduction du dogon soit mieux digérée par les parents d'élèves, il faut travailler pour que le français cesse d'être perçu comme une langue de prestige et la langue dogon comme celle des activités domestiques.

Menigoz (2001 et 2003), a aussi consacré d'importantes réflexions sur l'enseignement en langue nationale. En effet, dans le cadre de ses travaux de thèse en sciences du langage, didactique et sémiotique, Menigoz a abordé la question de l'apprentissage de l'écrit dans les sociétés multilingues sous l'angle de la valorisation de la culture et de la langue d'origine. La problématique qu'il pose est beaucoup plus large : l'accès à la culture de l'écrit. Avant tout, il tente de démontrer que l'Afrique précoloniale n'était pas totalement vierge en matière d'écriture. Après avoir démontré avec Battistini la contribution africaine à la civilisation écrite, Menigoz tire la conclusion que l'attitude défavorable que certaines communautés africaines ont affichée face à l'introduction des langues nationales dans les systèmes d'éducation formelle vient du fait que l'école n'avait pas valorisé ces langues au départ.

Inspiré par les constatations personnelles que lui ont permises ses séjours prolongés et répétés en pays dogon, Menigoz conteste tout d'abord la thèse de l'absence de l'écriture dans l'Afrique précoloniale. Fort des conclusions de certains chercheurs américains et africains tels que Goody, Diop, Théophile, Obenga, Battistini, Menigoz soutient et développe la thèse selon laquelle l'écriture en tant que représentation du réel a bel et bien existé en Afrique avant la colonisation. Le niveau que les pratiques picturales, idéographiques des sociétés traditionnelles africaines avaient atteint au début de la colonisation est sans doute une phase de l'évolution de l'écriture. Ces représentations picturales et idéographiques jouaient les deux fonctions essentielles de l'écriture moderne. Elles étaient des supports volontaires, conscients et collectifs (certes à faible circulation dans certains cas). Elles servaient non seulement à fixer des événements, en plus elles ont été des outils de communication.

Malgré ce gigantesque effort de démonstration que l'écriture existe en Afrique avant la colonisation, Mengioz constate que les effets des préjugés négationnistes ont développé chez certains africains un comportement dévalorisant voire nihiliste de leurs propres cultures. Personnellement, il est favorable à l'enseignement dans les langues maternelles. Mais considère avant tout qu'il est nécessaire d'ouvrir davantage le débat sur cette question afin que la volonté politique ait un soutien social favorable sur le terrain. Néanmoins, les entretiens ont révélé qu'il existe des réticences au niveau des intellectuels plutôt sceptiques. D'une façon générale, selon Menigoz, les enseignants pensent qu'on ne peut pas enseigner la science, la technique et la technologie dans nos langues. Pour étayer ses affirmations, rapportons les propos de ce dernier: « *Nos langues sont-elles capables de dire ces choses-là ?* »

Menigoz évoque une autre forme de réticence. Mais elle est comme la conséquence de la première. L'on penserait que l'enseignement en langue nationale limiterait les capacités cognitives des enfants.

Enfin, les plus sérieuses oppositions viennent des parents ruraux, dit-il. Pour eux, l'école doit enseigner dans le français et dans la langue maternelle plus tard. Ainsi, il constate la réticence des parents face à l'introduction des langues nationales dans l'enseignement formel. Sur le plan des résultats de l'expérience en langue nationale, il adopte une position prudente : excepté le cas du bamanankan, les études sont relativement rares. Et donc, il est difficile de tirer une conclusion conséquente.

En ce qui concerne la P.C. qui est la trame technique qui sert à pratiquer l'enseignement en langue nationale au Mali, l'auteur relève quelques difficultés. L'écrit, dit-il, est le maillon faible de la pédagogie convergente. Selon Menigoz, cette difficulté est essentielle car elle est la clé du reste de tout le processus enseignement-apprentissage. En outre, il trouve à juste titre que l'enjeu de l'apprentissage en langue nationale n'est pas une équation banale. Cette vision simpliste des autorités malientes, suscitée et entretenue par Wambach, ne paraît pas très pertinente aux yeux de Menigoz. Il a matérialisé ses soucis en ces termes : « *Comment enseigner et s'approprier l'écrit dans une société où l'écrit n'existe presque pas ?* ».

Les travaux de Sangaré (2004), consacrés aux écoles à pédagogie convergente (P.C.) de la région de Mopti, ont intéressé plus directement les écoles expérimentales en pays dogon dans les CAP de Bandiagara et de Koro. Se situant sous l'angle du diagnostic du devenir des élèves issus des écoles à P.C. dans la région de Mopti, Sangaré a déployé une méthodologie axée sur :

- Le recueil et l'exploitation de documents ;
- L'élaboration d'outils et la collecte de données ;
- Organisation d'entretien et ;
- Observation de cours et ;
- Le suivi d'une cohorte.

Les populations cibles ont été les conseillers pédagogiques (C.P.), les directeurs d'école et enseignants exerçant dans les écoles à P.C., des élèves et quelques parents. D'une manière générale, Sangaré relève que la P.C. est mal connue des parents d'élèves. Il a noté aussi que les maîtres ne sont pas bien motivés. Selon lui, les enseignants sont plutôt intéressés par les aspects péculiaires des formations. Ils manquent d'engagement nécessaire pour créer les conditions d'ancre. Par ailleurs, il a constaté aussi que les écoles expérimentales ne bénéficient pas de suivi régulier de la part des conseillers pédagogiques qui traînent le pas chaque fois qu'il s'agit des écoles à P.C.

Pour ce qui est de l'analyse des acquisitions qu'il a relevées des procès verbaux d'examens du certificat de fin d'études du premier cycle de l'enseignement fondamental (CFEPCEF), les résultats sont bons, ils sont relativement meilleurs qu'à ceux des écoles classiques.

Par exemple, il note qu'entre 2000 et 2003, 964 élèves ont été admis au CFEPCEF soit un taux de réussite qui tourne autour de 70 %. En revanche, ce taux élevé de promotion est victime d'une forte déperdition.

Trefault (1999) et Opheim (1999) ont conduit des travaux sur l'expérience de l'éducation bilingue dans la région de Ségou. Un bref examen de leurs travaux est fait dans les lignes suivantes.

Si Opheim a planché sur le cas précis de l'école de Dougoukouna, Trefault lui a étendu ses réflexions à celle de Banacoroni et de Dougoukouna. Après une revue critique de la méthodologie, Marianne n'oppose pas l'approche quantitative à l'approche qualitative. Chacune d'elles est choisie selon les objectifs poursuivis. Toutefois, elle a inscrit son travail dans une approche qualitative. Pour ce faire, elle a mené des enquêtes à l'aide de tests oraux et écrits d'une part, et d'interviews semi-directifs et d'observations de classes d'autre part.

Les premiers constats qui résultent des données recueillies montrent que le cadre géographique de son étude est unilingue. Elle est la langue de la famille, de la rue, des radios et c'est lui qui est, à titre expérimental, la langue d'enseignement.

Sur le plan des attitudes des parents, Opheim a constaté que les parents ne sont pas bien au courant de ce qui se passe à l'école. Ils ont d'autres problèmes plus préoccupants, celui de se nourrir et nourrir leurs enfants. Néanmoins, les parents souhaitent que leurs enfants apprennent le français, cette langue qui permet de comprendre des choses de la vie.

Ce qui montre que le français garde tout son prestige face au bamanankan, toujours confiné dans ses fonctions ordinaires et usuelles. D'ailleurs, un parent n'a pas hésité de déclarer que la langue française permet de voyager et connaître le monde entier. « *Alors qu'avec le bamanankan, tu n'es rien* ». La langue française est la langue qui ouvre la porte du monde entier. C'est aussi elle qui procure le travail salarié tandis que le bamanankan est perçu par ses propres locuteurs comme la langue des activités quotidiennes au village. En somme, les parents sont globalement déçus de l'enseignement en langue nationale bamanankan qui n'améliore pas les acquisitions des élèves.

Le passage suivant d'un parent d'élève que Opheim (1999 : P.98) rapporte est très édifiant :

« *Autrefois, si on avait fait trois ou quatre ans d'école, on comprenait le français et on était capable d'écrire des lettres. Mais ça fait longtemps maintenant que les choses ne sont pas comme ça. L'école est devenue très compliquée ces derniers temps. Maintenant, on fait l'alphabétisation (en bambara) et l'école (en français) en même temps. On a constaté ceci : nos enfants ne savent plus écrire des lettres en 4^{ème} année.* ».

Les propos de ce parent montrent que les choses ne se présentent pas comme l'avaient prévu les autorités. Pour les parents, l'introduction de la langue maternelle ne transforme pas l'école positivement : au contraire ils boudent cet enseignement bilingue. Pire, selon eux, le niveau des enfants ne cesse de baisser. Ils imputent cette baisse à l'enseignement en Bamanankan. Ainsi, les parents qui attendent beaucoup de la réussite scolaire de leurs enfants se trouvent désemparés car ce type d'école ne garantit pas la promotion sociale de leur progéniture.

Les conclusions que Marianne tire méritent une attention particulière afin que l'école bilingue soit plus profitable. En effet, pour elle, les enfants se trouvent dans une impasse : d'un côté, ils n'ont pas d'opportunité de pratiquer le français oral en famille car l'environnement familial ne s'y prête guère ; d'un autre côté les opportunités de pratiquer le bambara écrit sont rares, faute d'activités intellectuelles incitatives.

Naparé (2010), examine les représentations des parents d'élèves de l'école bilingue et le vécu des enseignants et des élèves de ces écoles au pays dogon. Il montre que le choix du tôrôso comme dialecte standard suscite des ressentiments, puisqu'il s'enseigne aussi dans des zones non tôrôsophones, par des enseignants d'autres dialectes, et que ces faits, parmi d'autres, font revenir les parents vers le français. Il montre de plus que les maîtres s'estiment insuffisamment formés, qu'un grand nombre d'enseignants sont non professionnels, sans connaissance de la PC, que certaines techniques de la PC sont stigmatisées, qu'il y a un manque de manuels en langue dogon, que les suivis pédagogiques sont rares et irréguliers, et que « *l'environnement lettré des apprenants est d'une pauvreté très aiguë* » (*op. cit.* : P.3). Pour ces raisons, il prévoit que l'école bilingue va régresser plutôt qu'avancer en pays dogon.

Les préoccupations de base de Trefault (1999 : P.45), étaient de rendre compte sur le terrain des réalités de l'enseignement en langue nationale bambara. La question fondamentale à laquelle il a tenté de répondre était la suivante :

« Comment les acteurs, enseignants, parents d'élèves et élèves, construisent jour après jour l'école bilingue ; comment ils s'approprient et adaptent cette donnée complexe d'avoir à leur disposition deux codes linguistiques aussi différents que la langue française et le bambara,... ? ».

Si, d'une façon explicite, la gestion des langues n'apparaît pas, on peut relever à travers les propos ci-dessus la complexité de l'usage officiel des langues nationales dans l'éducation scolaire. Il inscrit son travail dans la logique d'un système éducatif dont l'inefficacité notoire est généralement constatée.

Il note que l'interdisciplinarité est de mise pour ce travail. Mais la composante principale reste la sociolinguistique. Trefault opte pour une étude qualitative avec un échantillon restreint (deux écoles) mais dans une analyse fine et rigoureuse. Ce qui lui permet de poser l'hypothèse globale suivante : si l'école est mal acceptée par la société rurale, c'est parce que le milieu villageois et le milieu scolaire ne sont pas porteurs des mêmes valeurs éducatives. Lorsque l'école et le village utilisent la même langue de communication, une meilleure compréhension pourra s'instaurer. Mais cela peut-il suffire à bâtir un système efficace ?

Pour Trefault, tout est fonction des représentations que les communautés se font de l'école, du rôle éducatif de la langue nationale en question et de l'image de l'instituteur.

Tout d'abord, Trefault a analysé l'éducation traditionnelle chez les Bambara. Son analyse lui a permis de constater que l'aboutissement de cette éducation est l'intégration sociale. Ensuite, il a abordé le bilinguisme en Afrique où l'école se trouve au confluent de l'oralité et de l'écrit. Son fonctionnement est ainsi partagé entre deux réalités culturelles très différentes. Dans l'une, le verbe domine les contacts et les échanges sociaux. Dans l'autre, un effort de fixation du réel par l'écrit domine l'activité humaine.

Enfin, les constats de Trefault révèlent essentiellement un gaspillage des méthodes pédagogiques et des moyens, une usure des enseignants, et une école qui demeure en marge de la société. Il a écrit que l'école bilingue de Dougoukouna a été victime de vandalisme sans que les auteurs ne soient ni retrouvés encore moins inquiétés. On pourrait déduire que l'environnement de l'école bilingue reste austère.

Si ce n'est pas l'école elle-même, ce sont souvent les enseignants qui font l'objet de vulgarités dissimulées ou ouvertes. Finalement, l'on admet avec Trefault que le remède des problèmes de l'école malienne n'est pas le seul recours aux langues nationales. Il importe de continuer à sensibiliser les communautés pour que l'école intègre davantage la société.

Ces travaux ne sont ni présentés par ordre chronologique ni par ordre thématique. Ce qui est important de signaler, c'est leur contribution théorique à notre travail. En effet, d'une manière générale, ils reconnaissent les avantages de l'utilisation de la langue maternelle. Cependant on relève que les parents sont méfiants. Une mauvaise perception sociale se dégage. Elle se traduit par le rejet de l'école bilingue. Rappelons les vulgarités que Trefault a relevées par rapport à l'école de Dougoukouna.

Orpheim a montré que malgré tout le bamanankan ne bénéficie plus de prestige que le français auprès des populations.

2.2 2 Synthèse de la revue

Avant de passer au cadre opératoire et hypothèses de recherche, nous proposons une synthèse des travaux antérieurs sur l'éducation bilingue au Mali.

L'étude de Zono a permis de relever que les élèves ont du mal à maîtriser l'expression orale en classe. Les difficultés dans ce domaine sont plus perceptibles en français qu'en langue. En lecture, les élèves ne font que de la remémoration. Les enseignants ne maîtrisent pas les techniques de la didactique des langues maternelles et de la P.C. L'auteur estime que ce handicap est imputable à la faible qualification professionnelle des enseignants.

Pour Menigoz, les populations manquent de confiance en la capacité des langues nationales à être des médiums scolaires efficaces. Il a noté aussi que le niveau actuel de l'environnement lettré ne permet pas aux élèves d'établir une dynamique fonctionnelle entre leurs activités scolaires et parascolaires : même avec les langues nationales, l'écriture s'arrête aux portes de l'école et ne parvient jamais dans les familles pour soutenir les apprentissages scolaires.

Selon Opheim, les parents de Dougoukouna préfèrent que leurs enfants apprennent en français. C'est le français qui leur permet de « *mieux voir les choses de la vie* ». Ce que veut dire le français est mieux valorisé par les parents que leur propre langue locale.

Enfin Trefault a constaté que les deux écoles de son étude font l'objet de rejet. Car ces écoles ont victimes de vandalisme et de pillage. Les enseignants qui y travaillent victime de raillerie.

Bref, sans renier les avantages de l'enseignement en langue nationale, les différents auteurs sont presque unanimes sur les faibles résultats de l'expérience malienne. Le cas particulier du dogon traité par Zono et Sangaré n'a pas non plus donné des résultats convaincants : les auteurs ont mis en exergue l'insuffisance des ressources matérielles et la mauvaise qualification des enseignants.

Cette partie nous a permis de définir les concepts théoriques liés à notre champ d'étude, de présenter quelques travaux relatifs à notre thème de recherche.

Le chapitre suivant tente d'expliciter les questions problèmes et hypothèses qui sont consacrées à l'étude des variables et à leur opérationnalisation.

CHAPITRE 4 : CADRE OPÉRATOIRE

1. Cadre opératoire

Dans le but de rendre opérationnelle notre recherche, nous allons procéder à une formulation méthodique des questions problèmes et hypothèses de recherche.

Le modèle que nous proposons et qui constitue la base de l'opérationnalisation de notre recherche, est une adaptation du modèle de Bonami, Garant, Havelock & Huberman (1993), dont les travaux constituent une référence. À la suite de ces réflexions théoriques, aujourd'hui, il est généralement admis qu'un certain nombre de facteurs doivent être pris en compte pour conduire efficacement toute innovation pédagogique en milieu scolaire. Il s'agit notamment des infrastructures, de l'autorité, du consensus social et des ressources, représentés sous le nom de modèle Infrastructure Autorité Consensus Ressources (IACR). Sans vouloir reproduire textuellement, nous nous inspirons de ce modèle I.A.C.R proposé par Bonami, Garant, Havelock et Huberman dans « *Innovation et problèmes de l'éducation* ». De quoi s'agit-il en fait ?

L'idée de base est que la mise en œuvre d'une innovation fait souvent recours à quatre éléments essentiels. Ces éléments sont interdépendants et fonctionnent de façon systémique. La mauvaise qualité de l'un influence plus ou moins directement les trois autres et affecte les résultats escomptés. Et les risques d'échec se consolident.

Nous allons présenter brièvement les quatre éléments constitutifs de ce modèle tels qu'ils sont définis par les auteurs.

-L'infrastructure : C'est la façon dont le plan de mise en œuvre de l'innovation est élaboré : l'analyse fine des besoins, la définition intelligible des problèmes et la mise au point des solutions préconisées sont autant de facteurs à prendre en compte.

Les infrastructures doivent s'appuyer sur une administration efficace.

-L'autorité : Il s'agit à la fois de la volonté politique et surtout de l'engagement optimal des autorités impliquées dans la mise en œuvre de l'innovation. L'autorité est la composante la plus importante car c'est l'autorité (administrative et politique) en place qui propose et met en œuvre les éléments d'une politique éducative. C'est cette autorité qui mobilise les ressources, actionne le dispositif et gère tout le processus. C'est aussi le niveau de contrôle et d'encadrement, donc le régulateur par essence du microsystème mis en place pour améliorer les pratiques. La pédagogie convergente (PC) a été introduite au Mali comme élément

technique de mise en œuvre du bilinguisme scolaire. Les agents du CAP et les directeurs des écoles concernées représentent le microsystème. Ils devraient jouer le rôle de régulation. Ajoutons que l'autorité fait allusion également au leadership des personnes impliquées dans le pilotage de l'innovation. Ceci implique une capacité managériale avérée pour une mobilisation sociale autour du projet.

-Le consensus : Il est intimement lié à l'autorité qui doit saisir des implications négatives d'un manque de consensus tout autant que les avantages d'un consensus social dynamique. Le consensus exprime l'adhésion sociale et conduit l'innovation vers un changement doux et négocié, toutes choses qui assurent sa pérennité. Il pourrait exister au départ mais les vicissitudes de parcours modifient souvent radicalement les positions initiales des individus. D'où la nécessité d'un dialogue social permanent. Généralement, les conclusions empiriques soutiennent que c'est l'absence de consensus qui hypothèque la plupart des projets novateurs dans les pays en développement. À ce propos Huberman (1992 : P.121) écrivait :

« Le système d'innovation exige un minimum d'ordre, de régularité et de prévisibilité pour conserver son intégrité ou son identité; or ce minimum est presque toujours sous-estimé par les administrateurs. C'est là en fait l'un des écueils rencontrés dans la gestion des innovations ».

Ces trois préalables doivent être complétés par la disponibilité et l'accessibilité de ressources adéquates.

-Les ressources : La dimension ressource complète le modèle dit IACR. L'innovation devrait bénéficier de la disponibilité d'une ressource humaine hautement qualifiée, d'une structure technique et de communication efficace. L'insuffisance des ressources et/ou leur inadéquation limitent à coup sûr la réalisation des résultats escomptés.

Les facteurs ci-dessus présentés constituent les composantes essentielles du modèle. Leur combinaison dynamique contribue à la réalisation efficace des projets éducatifs en général et des innovations pédagogiques en particulier. Nous avons tenté d'appliquer ce modèle au processus d'implantation de la pédagogie convergente en dogon.

La spécificité de leurs terrains d'étude et le large éventail de leur public nous inspirent de tenter de faire quasiment la même chose, mais sur un autre terrain d'étude qu'est le Mali et particulièrement le territoire du pays dogon et sur un public plus réduit.

Cette tâche se justifie à nos yeux par le fait, que très peu d'études en contexte malien ont exploré le champ de la connaissance de ce que les parents d'élèves pensent de l'enseignement des langues nationales à l'école.

Notre étude s'intéresse à la connaissance de ces acteurs scolaires, en l'occurrence les parents d'élèves et à ce qu'ils pensent de l'enseignement des langues nationales à l'école. Cette étude va suivre la voie de ceux qui optent pour une explication des phénomènes par les comportements des acteurs, comme Havelock & Huberman.

Nous proposons de ce qui suit la spécification des questions problèmes.

1. 1 Questions problèmes spécifiques

Notre question générale se trouve donc être inscrite au cœur des préoccupations de tous ceux qui s'intéressent à la question sur les perceptions des acteurs impliqués dans une innovation, en particulier celles des parents d'élèves à propos des innovations en milieu éducatif.

Rappelons que notre question problème générale telle que formulée au chapitre 1 s'énonce comme suit : « Quelles sont les perceptions des parents d'élèves du cercle de Bandiagara à propos de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement formel au Mali ? »

Pour mieux appréhender la question problème générale, il convient d'en formuler quatre grandes questions spécifiques :

Question spécifique1 (QS1) : Quel est le niveau d'information des parents d'élèves sur l'expérience d'introduction des langues nationales dans l'enseignement formel ?

Question spécifique2 (QS2) : Quelles sont les appréciations des parents d'élèves à propos de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement formel ?

Question spécifique3 (QS3) : Quelles sont les perceptions des parents d'élèves selon leur niveau d'étude ?

Question spécifique4 (QS4) : Quelles sont les perceptions des parents d'élèves selon leur lieu de résidence ?

La section qui suit présente les variables de la recherche.

1. 2 Les variables de la recherche

À l'instar de plusieurs recherches White et Tisher cité par Sall (1997 :53), nous adoptons un modèle d'analyse des phénomènes éducatifs qui met en jeu trois types de variables : des variables d'entrée, des variables de processus, des variables d'effet.

a) Les variables « Entrée »

Les variables d'entrée ont pour caractéristique principale de ne pas évoluer, au moins dans un terme relativement court, en tout cas sur la durée de la recherche. Elles sont considérées comme fixes. La recherche va établir dans quelle mesure elles influent sur le processus et surtout sur les effets des processus qui sont mis en œuvre. Au cours de cette étude une seule variable d'entrée a été retenue. Il s'agit des caractéristiques liées aux parents d'élèves.

b) Les variables de « processus »

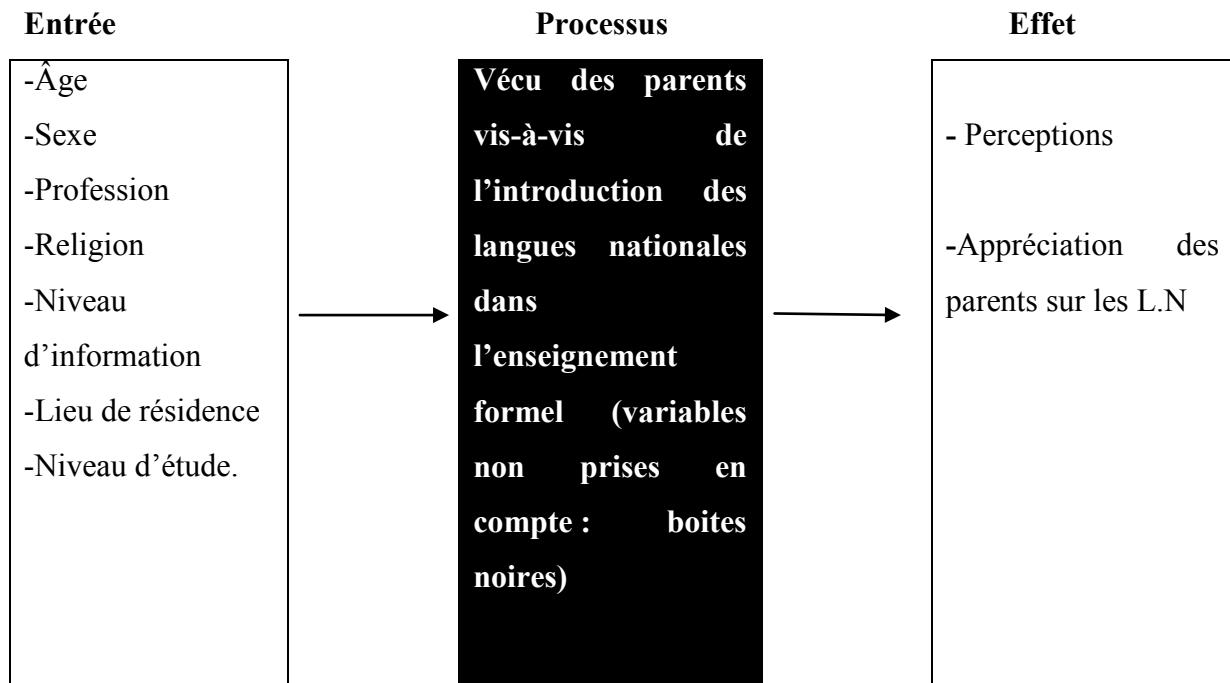
Les variables de processus sont celles qui sont liées aux activités de mise en œuvre de l'innovation, aux interactions entre les acteurs impliqués dans l'introduction des langues nationales.

c) Les variables « Sortie »

Au cours de cette étude, une seule variable de sortie, les perceptions des parents d'élèves, est retenue. Compte tenu du cadre opératoire, cette macro variable sera opérationnalisée par quatre modalités : favorable, peu favorable, moins favorable, défavorable.

De ces différentes variables, découle la représentation graphique du cadre opératoire de la recherche.

Figure 1 : La représentation graphique du cadre opératoire de la recherche



1.2.1 Explication du cadre opératoire :

Nous allons chercher à évaluer d'abord les perceptions des parents d'élèves du cercle de Bandiagara à propos de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement formel au Mali et ensuite voir si ces perceptions sont en relation avec certaines variables comme, le niveau d'information, le lieu de résidence , le niveau d'étude des parents et leur appréciation des langues nationales. Aucun effet réciproque ne sera testé. Cela ne veut pas, pour autant, dire qu'il n'existe pas ce type d'effet. Bien au contraire, il peut bien y avoir une causalité réciproque entre les variables de sortie et les variables d'entrée.

La relation, entre les perceptions des parents d'élèves et l'introduction des langues nationales dans l'enseignement formel, constitue l'élément central de notre recherche. Nous tenterons de décrire les relations entre les variables « Effet » et les variables « Entrée ».

La perception est alors pour nous la représentation que l'on a d'une chose ou d'un phénomène, laquelle représentation est modulée par les informations reçues et l'éducation. En définitive, seront considérés comme ayant une perception favorable ceux qui auront choisi, TFA (tout à fait d'accord) et défavorable ceux qui n'auront pas d'accord ou pas du tout d'accord (PA, PTA).

Nous avons expliqué dans cette partie les variables de la recherche. Les questions-problèmes spécifiques ont été élaborées.

Le chapitre suivant présentera la méthodologie.

CHAPITRE 5 : LA MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre est consacré à la présentation de la méthodologie que nous allons suivre pour répondre à nos questions-problèmes.

En effet, en raison de la complexité du phénomène à étudier —la perception des parents d’élèves à propos de l’introduction des langues nationales —la présente étude combine l’approche quantitative et l’approche qualitative. Nous présenterons successivement la population cible, l’échantillonnage, les techniques et outils de recueil de données et les méthodes de traitement.

1. La population cible

Amyotte définit une population comme «*un ensemble de tous les faits, de tous les objets ou de toutes les personnes sur lesquels porte une étude ou une recherche*» (Amyotte, 1996 cité par Tanko, 2005 : p.83).

Notre population cible est constituée l’ensemble des

parents d’élèves des 5 écoles publiques en langue nationale du Centre d’Animation Pédagogique (CAP) de Bandiagara à savoir : Bandiagara-ville, Bendjely, Doucouumbo, Irély et Soroli.

2. L’échantillon

« *Echantillonner revient tout simplement à prélever un petit morceau d’un grand univers qu’est la population-mère* » (Huberman, 1991 cité par Kantabaze, 2006 : P.129).

L’échantillon sera donc constitué par une partie des parents d’élèves des 5 écoles publiques en langue nationale du Centre d’Animation Pédagogique (CAP) de Bandiagara. Ainsi, compte tenu de la nature même de notre population de référence et de l’impossibilité de bien la circonscrire, il s’avère nécessaire de procéder à un échantillonnage non probabiliste qui se caractérise essentiellement par le fait que les sujets de la population cible n’ont pas tous les mêmes chances d’être choisis dans l’échantillon. Ils ne sont pas choisis au hasard. (Amyotte , 1996).

Les critères retenus pour l’échantillonnage sont : le degré d’homogénéité linguistique, le type d’école (école en langue nationale/école publique), la présence ou pas d’une école dans le village.

- **La taille de l'échantillon**

L'échantillon est constitué de 110 parents d'élèves dont un sous-échantillon de 100 sera soumis à un questionnaire alors que les 10 seront soumis à un entretien. Cette option méthodologique résulte d'un ensemble de contraintes d'ordre budgétaire, temporel et administratif. Le tableau n°4 suivant décrit la structure de l'échantillon de recherche.

Tableau n° 4 : Répartition de l'échantillon

| Localité | Nb parents : questions | Nb parents : entretien |
|------------------|------------------------|------------------------|
| Bandiagara-ville | 20 | 2 |
| Bendjely | 20 | 2 |
| Doucumbo | 20 | 2 |
| Irély | 20 | 2 |
| Soroli | 20 | 2 |
| Total | 100 | 10 |

3. Méthodes et techniques de recueil d'informations

3.1 Les instruments de recueil d'informations

Dans le présent travail, la collecte des données repose sur deux instruments sont utilisés au cours de l'étude : les questionnaires, et le guide d'entretien.

Le questionnaire comporte 24 questions dont la plupart sont des questions fermées qui se prêtent plus facilement aux analyses quantitatives. Il a également l'avantage de s'adapter à la collecte des représentations comme l'affirme Tessier : « *la méthode du questionnaire lorsqu'on souhaite recueillir des données quantitatives chiffrées pour connaître des conduites, des comportements ou établir des représentations...* » (Tessier, 1994 : P.62).

Pour Deketele & Rogiers (1993), en amont de l'utilisation d'un questionnaire d'enquête, il est essentiel de bien cerner l'objectif recherché, ainsi que le type d'information à recueillir.

Le questionnaire est utilisé avec des questions fermées. Toutefois pour approfondir les réponses nous avons fait suivre un bon nombre de ces questions fermées d'une question ouverte du genre « *justifier votre réponse* ».

Selon Ndiaye (2003), le questionnaire reste jusqu'à maintenant l'instrument le plus utilisé. Il a l'avantage de pouvoir introduire des aspects quantitatifs quant à l'organisation des réponses,

de procéder à l'étude de facteurs explicatifs ou discriminants, de situer des groupes, de mener des études sur de gros échantillons.

Notre questionnaire a été élaboré à partir des informations qui sont réunies lors d'une enquête exploratoire menée sur le terrain dans le cadre de notre recherche de mémoire de master en éducation et formation.

Quant au guide d'entretien, il nous a permis d'obtenir une meilleure fiabilité des informations recueillies comme le recommandent certains auteurs comme Tremblay (1968). Cet instrument qui s'adressait à des leaders d'opinion recherchait les mêmes informations tout en donnant cette fois-ci plus de liberté au répondant. Ici les questions sont regroupées en thèmes et seulement quand le thème est insuffisamment abordé que l'enquêteur pose des questions complémentaires. Loin d'être un débat d'idées que nous avons sérieusement évité.

3.2 Recueil et traitement des données

Les données ont été recueillies à partir d'un questionnaire comportant 24 items. Ce questionnaire a été couplé avec un guide d'entretien. Tenant compte du degré d'alphabétisation de la population à enquêter et pour minimiser les risques de déperdition, nous avons demandé aux enquêteurs de poser les questions et recueillir les informations dans la langue de convenance du répondant. Les données de l'interview sont enregistrées et puis retranscrits.

Le traitement des données consiste à décrire les données, puis à chercher à mettre en évidence les relations qui existent entre elles. Dans cette section, il sera présenté les techniques de traitement et d'analyse des données recueillies. Cette phase comprend trois étapes: la codification, le traitement statistique et l'analyse des résultats.

a) La codification.

Chaque question était destinée à mesurer une variable. Pour chaque variable une légende de codage a été élaborée pour expliciter les modalités possibles.

b) Le traitement statistique des données recueillies.

Les données recueillies par les questions fermées ont été traitées à l'aide du logiciel Statistical Package for the Social Science (SPSS). Quant aux réponses fournies par les questions ouvertes, le recours à une analyse de contenu catégorielle a été privilégié.

c) L'analyse.

L'analyse des données consiste à décrire les données puis à chercher à mettre en évidence les relations qui existent entre ces différentes données. Les résultats sont présentés sous forme de distribution de pourcentage. Le choix des variables à croiser sera fonction des hypothèses de la recherche. Toutefois, il a fallu se garder d'émettre des conclusions hâtives. En effet, l'existence d'une corrélation entre deux phénomènes, aussi forte soit-elle, ne suffit pas pour fonder une prédition, car « *corrélation n'est pas raison, sinon il faudrait se garder de tout séjour dans les hôpitaux, où les statistiques de décès sont les plus élevées... en oubliant que c'est là aussi que sont arrachées les plus grandes victoires à la mort et à la souffrance* » (Debry, Leclercq & Boxus, 1998 cité par Dieng, 2000: P.105). Le chapitre suivant est consacré à l'analyse et à l'interprétation des résultats et les limites de l'étude.

CHAPITRE 6 : ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES.

Ce chapitre porte sur l'analyse des données, l'interprétation des résultats et les limites de l'étude. En d'autres termes, il s'agit de voir, à travers les données recueillies, si les hypothèses sont confirmées ou infirmées. Nous allons dans un premier temps procéder à une description des données sous forme de fréquence, et dans un deuxième temps, à une analyse des relations entre les variables et à leur interprétation.

1. Description de l'échantillon

Nous chercherons à déterminer principalement la perception des parents d'élèves du cercle de Bandiagara à propos de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement formel au Mali, et à travers elle, le niveau d'information des répondants, leur degré d'appréciation de leur langue maternelle et leur perception selon le niveau d'étude. À partir de l'étude de ces différents paramètres, nous aboutirons à des relations qui seront analysées.

Sur les 100 questionnaires qui ont été distribués, nous avons pu récupérer 80 questionnaires et les 20 questionnaires sont restés sans réponses.

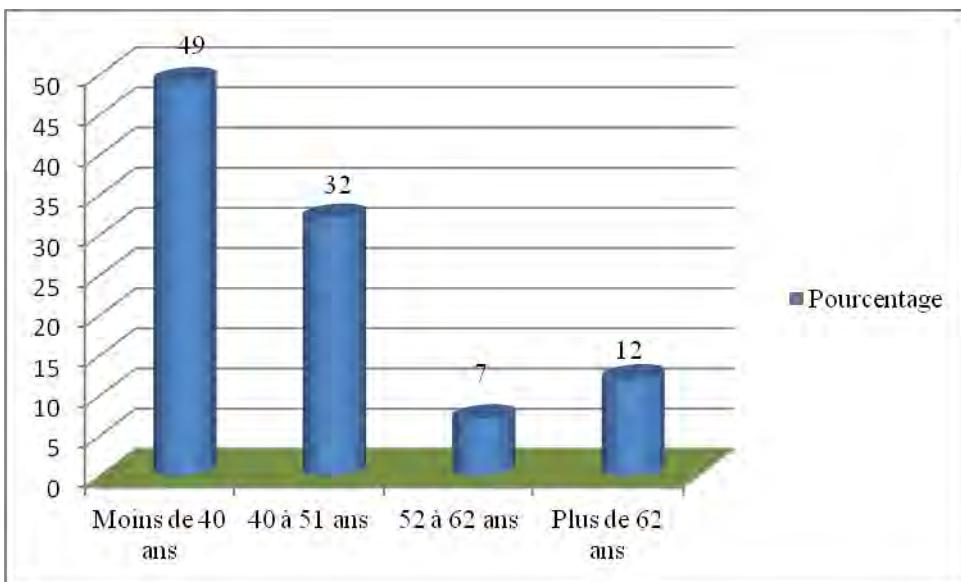
Concernant l'entretien, sur les 10 parents d'élèves concernés nous avons pu entretenir avec 06 parents d'élèves.

Les caractéristiques retenues sont l'âge, le sexe, la profession, la religion, le niveau d'information, le lieu de résidence, le niveau d'étude et leur appréciation de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement.

1.1 Répartition des parents d'élèves selon l'âge :

La mesure de l'âge doit nous permettre de savoir si les parents plus âgés sont plus favorables à l'introduction des langues nationales que les parents moins âgés.

Graphique 1 : Répartition des parents d'élèves selon l'âge



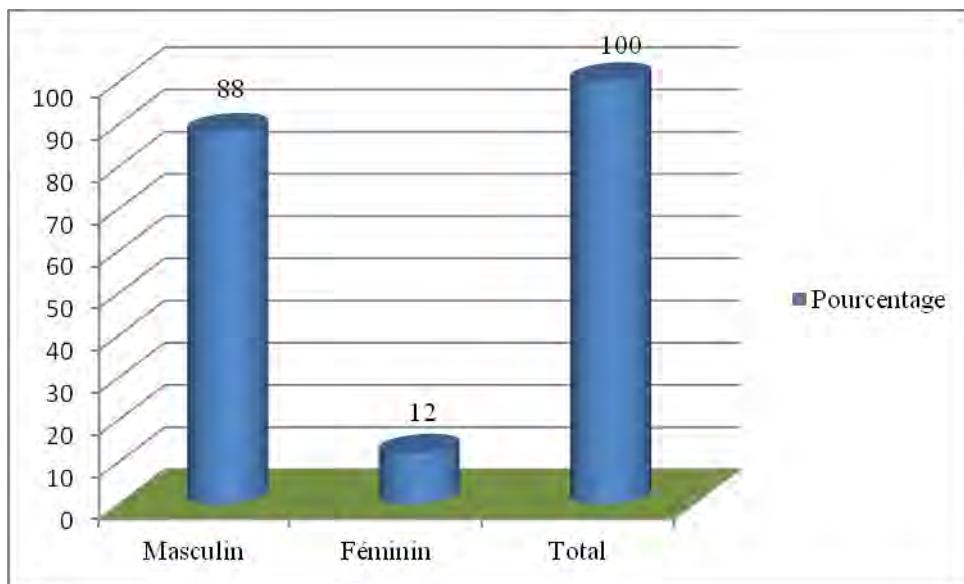
Sources des données : enquêtes de terrain, 2012.

Ce graphique n°1 indique que l'échantillon est reparti entre quatre groupes d'âge (voir graphique). Les parents âgés de moins de 40 ans sont plus nombreux que les autres catégories d'âge avec un pourcentage de 49% et les parents les moins nombreux sont ceux de 52 à 62 ans qui affiche un pourcentage de 7%. Les parents dont l'âge se situe entre 40 et 51 ans constituent 32% de l'échantillon et ceux âgés de plus de 62 ans représentent 12% des enquêtés. Ce graphique n°1 révèle que les parents de moins de 40 ans sont plus représentés que les parents de 52 à 62 ans.

1.2 Répartition des parents d'élèves selon le sexe :

Cette section doit permettre d'apprécier si le fait d'être femme ou homme influence de façon significative la perception du parent. Le répondant est invité à indiquer masculin ou féminin.

Graphique 2 : Répartition des parents d'élèves selon le genre



Sources des données : enquêtes de terrain, 2012.

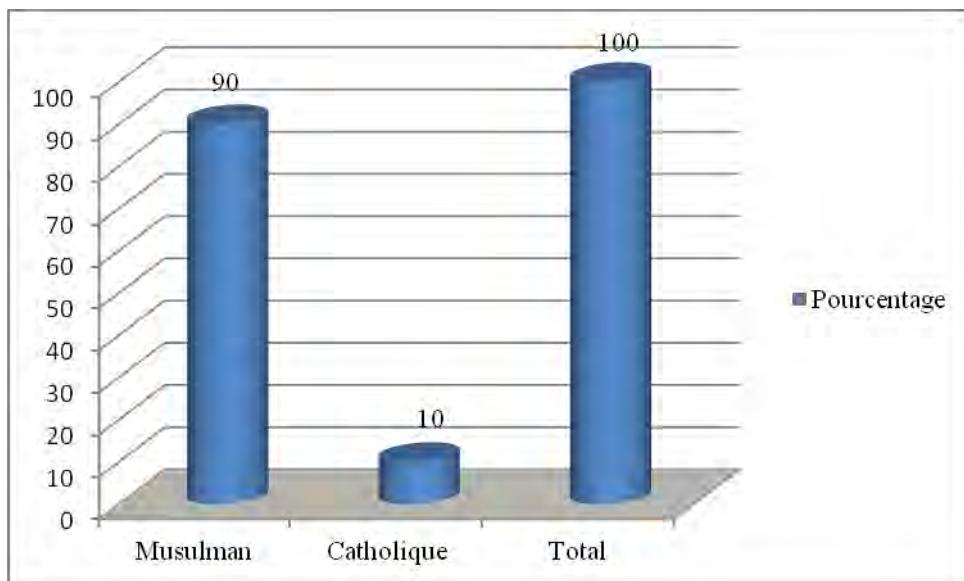
En ce qui concerne le genre, le graphique n°2 indique que les hommes constituent la majorité de l'échantillon avec 88% de l'échantillon contre 12% des femmes. Cela explique de ce que nous avions dégagé au niveau de la méthodologie que nous avions privilégié les adultes de sexe masculin lors de notre enquête parce que beaucoup de femmes s'occupent du ménage et sont de ce fait moins disposées à accepter les questionnaires.

Ceci est une réalité vivante malgré la contribution matérielle et sociale si importante de la femme dans l'équilibre familial (Rondeau, 1994) : entretien du mari, des enfants, travaux domestiques et champêtres occupent la vie quotidienne de la femme dogon. Ainsi, leur faible implication dans la vie scolaire n'est que l'expression du pouvoir des hommes.

1.3 Répartition des parents d'élèves selon la religion :

Cette section permettra d'apprécier si le fait d'être musulman ou chrétien influence de façon significative la perception du parent. Le répondant est invité à indiquer son appartenance religieuse.

Graphique 3 : Répartition des parents d'élèves selon la religion



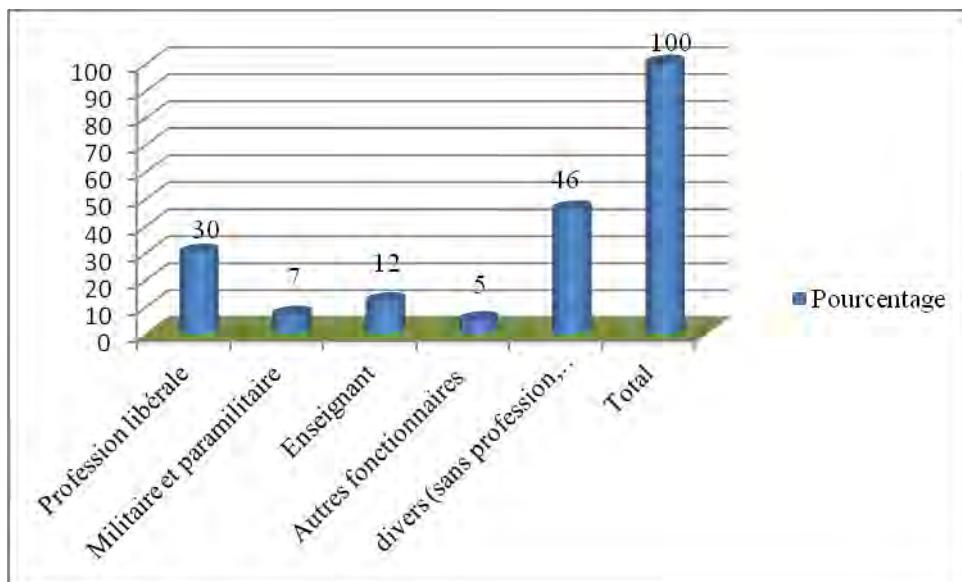
Sources des données : enquêtes ,2012.

Ce graphique n°3 indique la répartition des parents selon la religion, sur les 100 parents de l'échantillon, 90 % sont de confession musulmane et 10% des parents sont de confession catholique, ce qui montre au Mali selon Cissé (1989), l'islam est la principale religion pratiquée avec 95%.

1.4 Répartition des parents d'élèves selon la profession :

Cette variable est pertinente parce qu'elle peut permettre de voir dans quelle mesure la profession du parent influe sur ses attentes à l'égard de la réussite scolaire de son enfant, et par conséquent influencer sa perception sur l'introduction des langues nationales dans l'enseignement.

Graphique 4 : Répartition des parents d'élèves selon la profession



Sources des données : enquêtes de terrain, 2012.

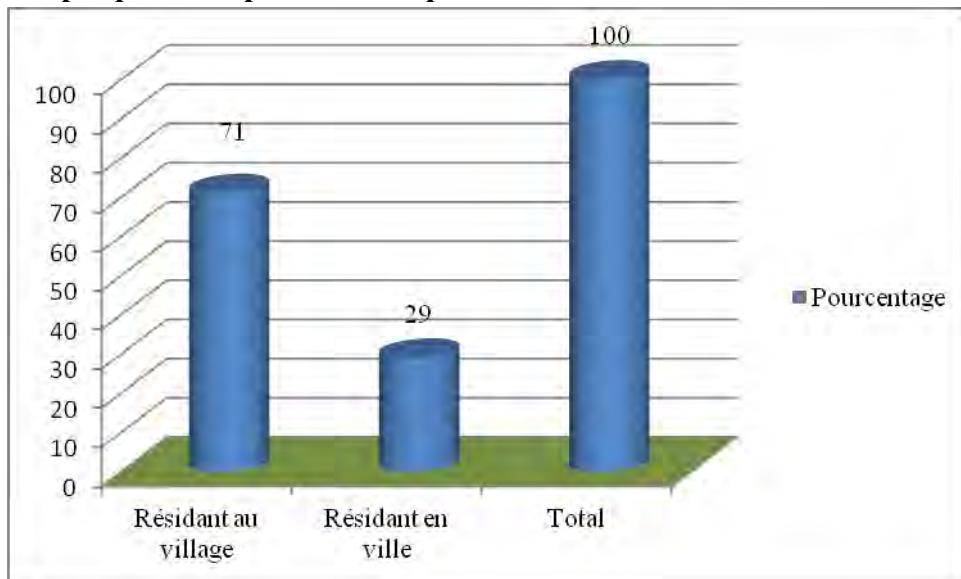
Pris séparément, nous pouvons observer sur le graphique n°4 que la majorité de l'échantillon est constituée de la catégorie sans profession salariale. Qui sont-ils ? Cette catégorie regroupe les éleveurs, les paysans, les ménagères, les tailleur, les maçons, et les commerçants ambulants. Ils sont généralement les plus nombreux dans les campagnes.

Ce graphique n°4, indique, la répartition des parents d'élèves selon la profession. Sur les 100 parents de l'échantillon, 30 % exercent une profession libérale, tandis que 7% des parents sont des militaires et paramilitaire, 12% des parents sont des enseignants, 5% des parents sont constituée d'autres fonctionnaires et 46 % des parents exercent des professions sans salariales.

1.5 Répartition des parents d'élèves selon la résidence :

Cette rubrique nous permettra d'apprécier si le fait d'être au village ou en ville influence la perception du parent. Le répondant est invité à indiquer s'il réside au village ou en ville.

Graphique 5 : Répartition des parents d'élèves selon la résidence



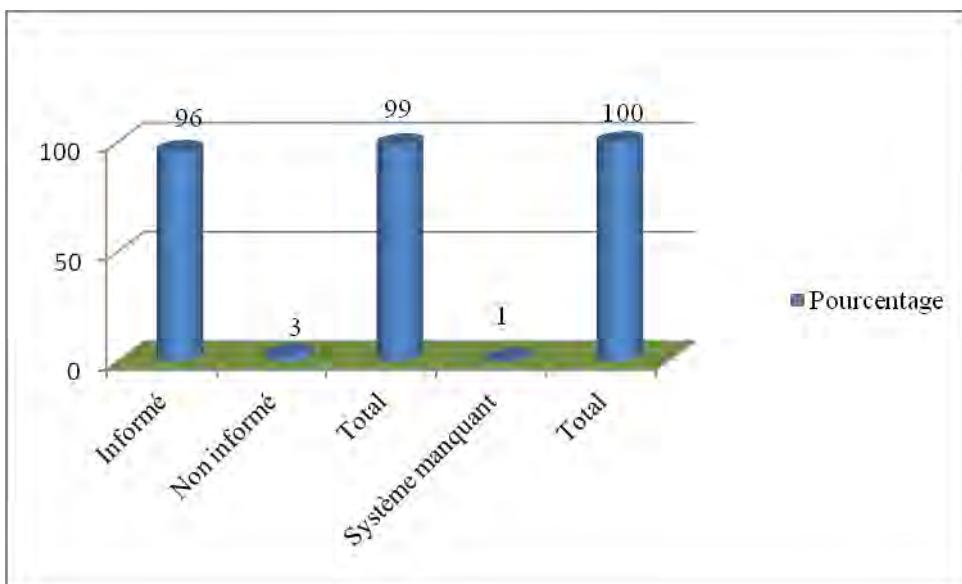
Sources des données : enquêtes de terrain, 2012.

En ce qui concerne la résidence, ceux qui résident au village sont plus nombreux que ceux qui résident en ville. Ce graphique n°5 indique que sur les 100 parents d'élèves de l'échantillon, 71 % résident au village tandis que 29 % résident en ville. Comme nous l'avons dit dans le contexte de notre étude le cercle de Bandiagara compte 21 communes dont une commune urbaine et 20 rurales donc pour dire que la majorité de notre population d'enquête est en campagne.

1.6 Répartition des parents d'élèves selon le niveau d'information :

Cette section va permettre de voir l'expérience des parents à travers leur niveau d'information qui peut à son tour résulter de son degré d'implication. Dans le cadre théorique nous avons indiqué que l'expérience est un facteur essentiel de la perception.

Graphique 6 : Répartition des parents d'élèves selon le niveau d'information



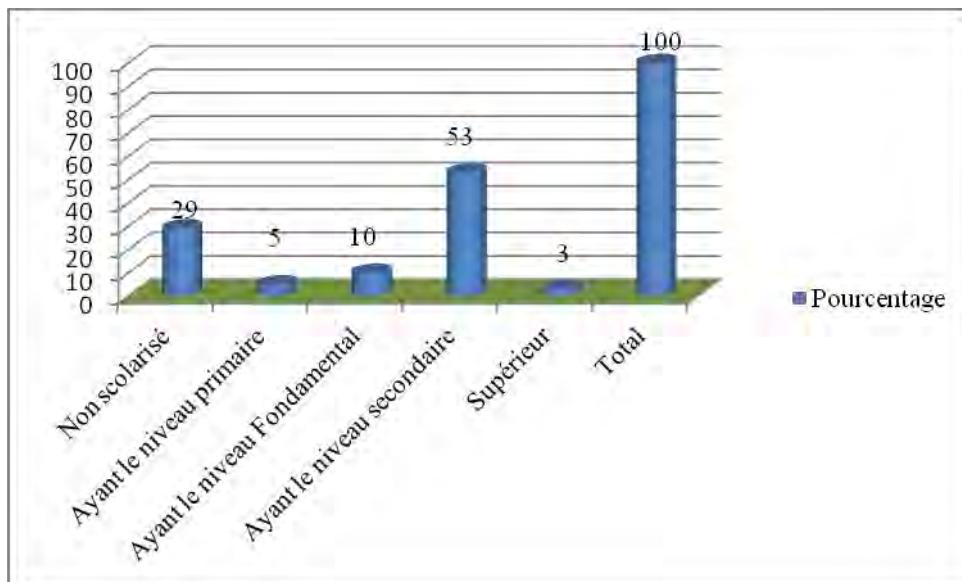
Sources des données : enquêtes de terrain, 2012.

Ce graphique n°6 indique le niveau d'information des parents. Sur les 100 parents d'élèves de l'échantillon, 96 % sont informés de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement, tandis que 3 % des parents ne sont pas informés et un seul sans avis. Globalement, les réponses attestent que les parents sont informés de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement. Mais la grande majorité des parents soutient que c'est de façon informelle qu'elle l'a apprise. Dans certains villages, en particulier à Irey, ils se rappellent le passage d'une mission officielle. Excepté celle-ci, aucune autre n'a été signalée. Même si nous n'avons pas trouvé de traces écrites (rapports de mission par exemple), il est permis de croire aux déclarations de l'administration que les membres de l'association des parents d'élèves (l'A.P.E) d'Irey ont confirmées. D'après ces derniers, en 1995 une forte délégation est venue dans leur village pour les informer que le dogon sera introduit dans l'enseignement formel. Cette délégation était composée du directeur régional de l'éducation, des agents du CAP et même des représentants de l'UNICEF.

1.7 Répartition des parents d'élèves selon le niveau d'étude :

Cette section doit appréhender le niveau de formation des parents d'élèves à travers leur cursus scolaire et les langues à travers lesquelles ils ont été formés. Ces éléments sont les points sur lesquels nous nous basons pour comprendre l'effet de ces variables.

Graphique 7 : Répartition des parents selon le niveau d'étude



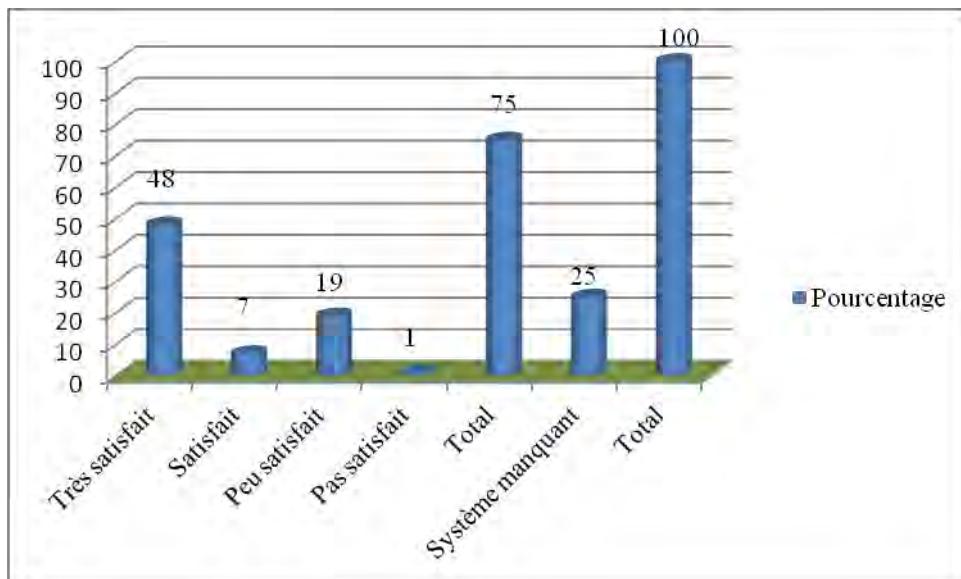
Sources des données : enquêtes de terrain, 2012.

Ainsi, sur l'ensemble des répondants constituant notre échantillon (100), 29 % n'ont pas été du tout scolarisés, 5% ont le niveau primaire, 10% des parents ont le niveau fondamental, 53% des parents ont le niveau secondaire et seulement 3% des parents ont le niveau supérieur. Le graphique n° 7 montre que ceux qui ont le niveau secondaire sont majoritairement représentés que les autres catégories avec 53% de l'échantillon, suivi des non scolarisés avec 29% de l'échantillon.

1.8 Répartition des parents d'élèves selon appréciation de l'introduction des langues nationales:

Cette section va nous permettre de déterminer si le fait d'être très satisfait, satisfait, peu satisfait, pas satisfait à l'introduction des langues nationales dans l'enseignement influence de façon significative la perception du parent. Le répondant est invité à indiquer son degré d'appréciation.

Graphique 8 : Répartition des parents d'élèves selon leur appréciation de l'enseignement des langues nationales



Sources des données : enquêtes de terrain, 2012.

Ce graphique n°8, indique la répartition des parents d'élèves selon leur détermination à propos de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement. Ce graphique, laissent apparaître que les parents sont plutôt satisfaits du travail des enfants qui sont dans les écoles en langue nationale.

Sur les 100 parents de l'échantillon, 48 % sont très satisfaits de l'enseignement des langues nationales, tandis que 7 % des parents sont satisfaits, 19% des parents sont peu satisfaits, et un seul parent qui n'est pas du tout satisfait et les 25 autres sans avis.

2. Présentation de la perception des parents d'élèves selon les variables étudiées

Après avoir décrit la perception des parents d'élèves face à l'introduction des langues nationales dans l'enseignement formel, nous allons à présent voir dans cette section si cette perception était en relation avec certaines variables comme, le lieu de résidence, le niveau d'information, le niveau d'étude et l'appréciation de l'enseignement des langues nationales.

Tableau 5 : Perception des parents d'élèves selon la résidence

| Résidence | Perception des parents d'élèves | | Total |
|----------------------------|---------------------------------|---------------|-------|
| | Favorable | Non favorable | |
| Résidant au village | Effectif | 49 | 22 |
| | Pourcentage | 69,0% | 31,0% |
| Résidant en ville | Effectif | 28 | 1 |
| | Pourcentage | 96,6% | 3,4% |
| Total | Effectif | 77 | 23 |
| | Pourcentage | 77,0% | 23,0% |

Source : Enquêtes de terrain, 2012.

Le tableau n°5 indique que sur les 100 parents d'élèves de l'échantillon, les 71 parents résidant au village .Sur les 71 parents 69,9% sont favorables contre 31% non favorables. Sur les 29 parents qui résident en ville soit 96,6% sont favorables contre 3,4% non favorables. Les données du tableau n°5 montrent que les parents qui résident en ville sont plus favorables que ceux qui résident en campagne.

Les résultats de cette étude corroborent ceux de Menigoz (2001 : P.102), signalés dans la problématique : « *Les plus sérieuses oppositions viennent des parents ruraux*, dit-il. *Pour eux, l'école doit enseigner dans le français et dans la langue maternelle plus tard. Ainsi, il constate la réticence des parents face à l'introduction des langues nationales par exemple dans l'enseignement formel.* » Sur le plan des résultats de l'expérience de l'introduction des langues nationales, il adopte une position prudente : excepté le cas du bamanankan, les études sont relativement rares. Et donc, il est difficile de tirer une conclusion conséquente. Ce qui lui permet de poser l'hypothèse globale suivante : « *Si l'école est mal acceptée par la société rurale, c'est parce que le milieu villageois et le milieu scolaire ne sont pas porteurs des mêmes valeurs éducatives. Lorsque l'école et le village utilisent la même langue de communication, une meilleure compréhension pourra s'instaurer*».

Tableau n°6: perception des parents d'élèves selon le niveau d'information

| Degré d'information | Perception des parents d'élèves | | Total |
|---------------------|--|---------------|--------|
| | Favorable | Non favorable | |
| Informé | Effectif | 76 | 20 |
| | % dans Degré d'information des parents d'élèves à propos de l'introduction des L.N | 79,2% | 20,8% |
| Non informé | Effectif | 0 | 3 |
| | % dans Degré d'information des parents d'élèves à propos de l'introduction des L.N | ,0% | 100,0% |
| Total | Effectif | 76 | 23 |
| | % dans Degré d'information des parents d'élèves à propos de l'introduction des L.N | 76,8% | 23,2% |

Source : Enquêtes de terrain, 2012.

L'observation des données du tableau n°6 fait apparaître que sur les 96 parents d'élèves qui ont été informés de l'introduction des langues nationales 79,2% ont une perception favorable, contre 20,8% qui ont une perception non favorable. Sur les 3 parents d'élèves qui ne sont pas informés de l'introduction des langues nationales, tous les trois ont répondu non favorable. De façon générale, on peut affirmer au regard de ces résultats, que les parents qui ont une perception favorable sont majoritairement ceux qui sont informés sur l'existence de l'introduction des langues nationales. L'un des déterminants les plus forts de l'attitude envers l'enseignement en langue nationale est alors le degré d'information.

Cependant ces résultats corroborent les propos de certains auteurs, en l'occurrence Naparé (2010), attestant dans sa thèse de doctorat, que les parents informés étaient plus favorables à l'introduction des langues nationales dans l'enseignement que les parents qui n'étaient pas informés.

Tableau n°7: Perception des parents d'élèves selon le niveau d'étude

| Niveau d'étude | Perception des parents d'élèves | | Total |
|------------------------------------|--|---------------|--------------|
| | Favorable | Non favorable | |
| Non scolarisé | Effectif | 21 | 8 |
| | % dans niveau d'études | 72,4% | 27,6% |
| Ayant le niveau primaire | Effectif | 3 | 2 |
| | % dans niveau d'études | 60,0% | 40,0% |
| Ayant le niveau fondamental | Effectif | 7 | 3 |
| | % dans niveau d'études | 70,0% | 30,0% |
| Ayant le niveau secondaire | Effectif | 43 | 10 |
| | % dans niveau d'études | 81,1% | 18,9% |
| Ayant le supérieur | Effectif | 3 | 0 |
| | % dans niveau d'études | 100,0% | ,0% |
| Total | Effectif | 77 | 23 |
| | % dans niveau d'étude | 77,0% | 23,0% |

Source : Enquêtes de terrain, 2012.

Nous avions cherché à vérifier si le niveau de formation d'un parent était de nature à influencer sa perception de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement. Cinq niveaux avaient été dégagés : ceux qui n'ont pas été scolarisés, ceux qui ont le niveau primaire, ceux qui ont le niveau fondamental, ceux qui ont le niveau secondaire et ceux qui ont le niveau supérieur. Les données du tableau n°7 doivent permettre d'apprécier si le niveau de formation du parent influence sa perception de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement. À partir des données du tableau n°7, on découvre que sur les 29 parents de l'échantillon qui n'ont pas été scolarisés, 72,4% ont une perception favorable contre 27,6% qui ne sont pas favorables. Sur les 5 parents d'élèves qui ont le niveau primaire, 60% ont une perception favorable contre 40% qui ne sont pas favorables. Sur les 10 parents d'élèves qui ont le niveau fondamental, 70% ont une perception favorable contre 30% non favorable. Sur les 53 parents d'élèves du niveau secondaire, 81,1% ont une perception favorable contre 18,9% non favorable. Les 3 parents d'élèves du niveau supérieur soit 100%, sont tous favorables. L'effectif le plus élevé appartient à la catégorie de parents, qui ont le

niveau supérieur (100% favorable), suivie de la catégorie des parents qui ont le niveau secondaire (81,1% favorable).

Il apparaît clairement que les parents qui ont le niveau d'éducation les plus élevés dans leurs cursus scolaires sont plus favorables à l'introduction des langues nationales dans l'enseignement, que ceux qui n'ont pas fait des études poussées. Ce qui confirme notre troisième hypothèse spécifique, selon laquelle plus le niveau d'étude du parent est élevé, plus il a une perception favorable de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement.

Tableau n° 8 : perception des parents d'élèves selon leur appréciation

| Appréciation des parents d'élèves | | Perception des parents d'élèves | | Total |
|-----------------------------------|---|---------------------------------|---------------|--------|
| | | Favorable | Non favorable | |
| Très satisfait | Effectif | 48 | 0 | 48 |
| | % dans Appréciation des parents d'élèves à propos de l'introduction des L.N | 100,0% | ,0% | 100,0% |
| Satisfait | Effectif | 4 | 3 | 7 |
| | % dans Appréciation des parents d'élèves à propos de l'introduction des L.N | 57,1% | 42,9% | 100,0% |
| Peu satisfait | Effectif | 0 | 19 | 19 |
| | % dans Appréciation des parents d'élèves à propos de l'introduction des L.N | ,0% | 100,0% | 100,0% |
| Pas satisfait | Effectif | 0 | 1 | 1 |
| | % dans Appréciation des parents d'élèves à propos de l'introduction des L.N | ,0% | 100,0% | 100,0% |
| Total | Effectif | 52 | 23 | 75 |
| | % dans Appréciation des parents d'élèves à propos de l'introduction des L.N | 69,3% | 30,7% | 100,0% |

Source : Enquêtes de terrain, 2012.

Dans ce tableau n°8, nous cherchons à savoir l'appréciation des parents d'élèves à propos de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement.

Selon les données de ce tableau, les parents sont plus ou moins satisfaits qu'insatisfait du résultat de leur enfant.

Sur les 48 parents répondant « très satisfait », soit 100%, sont tous favorables à l'introduction des langues nationales tandis que les 7 parents répondant « satisfait » soit 57,1%, sont « favorables » contre 42,9% « non favorables ». Les 19 parents qui ont répondu peu satisfait, soit 100% sont tous défavorables. Un seul parent a répondu « pas du tout favorable ».

Les résultats du tableau n° 8, montrent que les parents qui sont satisfaits (favorables à l'introduction des langues nationales) sont plus nombreux que ceux qui ne sont pas satisfaits de l'introduction des langues nationales. Les résultats auxquels la présente étude a abouti corroborent les conclusions de nombreuses recherches notamment celle de l'équipe NUFU Doumbia, Kanè, Kanouté, Opheim, Skattum, Traoré (2000), et celle de Maurer (2007), Canvin (2003).

À l'instar de nombre d'études quantitatives, sa thèse, une étude qualitative portant sur un complexe scolaire, conclut que l'école bilingue souffre de moins de redoublements et d'abandons que l'école classique. Celle de Canvin (2003) souligne l'importance d'autres paramètres que la langue pour la réussite scolaire (manque de matériel, d'enseignants, de salles de classes, affection des maîtres sans prendre en compte leur langue maternelle).

Dumestre (1997 : P. 85), également membre de l'équipe NUFU, trouve comme Canvin que la langue d'instruction ne peut à elle seule expliquer la situation « *catastrophique* », mais il met en avant les facteurs culturels : « *les mauvais résultats du système éducatif sont liés à des tendances lourdes qui plongent dans la géographie et l'histoire du Mali, et dans l'organisation, ancienne et contemporaine, des communautés humaines qui le constituent* ».

Il rappelle que la plupart des pays situés dans la frange sahélienne de l'Afrique se trouvent parmi les plus mal classés du monde en matière d'éducation, que la culture de l'écrit y est peu implantée, la solitude mal appréciée et l'obéissance requise devant les aînés, que le métier d'enseignant est dévalorisé, la hiérarchie des âges demandant une certaine distance de la part des adultes vis-à-vis des enfants et enfin que les écoles coraniques, où la mémorisation et l'obéissance tiennent lieu de méthode pédagogique, constituent le modèle de référence de l'institution scolaire. Quant à l'introduction des langues nationales dans le système éducatif, il trouve que « *la mauvaise gestion du plurilinguisme fait de celle-ci un fardeau supplémentaire, malheureusement à forte connotation idéologique et politique* » (*op. cit* : P.44).

Tréfault (2007), dans sa thèse montre qu'il est, comme Canvin, plutôt favorable aux méthodes de la PC, et met, comme Canvin et Dumestre, en avant les facteurs externes à l'école. Étudiant la vie quotidienne de deux écoles bilingues situées dans la même zone bambarophone, il arrive à la conclusion que c'est la différence d'accueil fait à ces deux écoles (l'un des villages étant favorable, l'autre non) qui explique en grande mesure leurs résultats divergents malgré l'environnement apparemment semblable.

Retenons que ces dernières années, l'introduction des langues nationales dans l'enseignement ne fait plus l'objet d'une attention particulière au niveau des médias d'État comme c'était le cas au début. Comme il ya eu une forte implantation de l'innovation dans le cercle de Bandiagara, il est aisément de supposer que beaucoup de personnes sont informées de l'existence des écoles en langue nationale pour y avoir inscrit, ou vu inscrire un enfant ou pour en avoir entendu.

À travers les différentes analyses des données, nous pouvons dire que les parents d'élèves du cercle de Bandiagara ont une perception favorable à propos de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement formel.

La section suivante analyse les réponses aux questions ouvertes.

3. Analyse des réponses aux questions ouvertes

À la question de savoir que pensent les parents d'élèves du cercle de Bandiagara à propos de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement formel?

La majorité des parents d'élèves (77%) pense qu'en commençant les études dans sa langue maternelle, on apprend mieux. En cela ces parents rejoignent les résolutions de l'UNESCO et les objectifs majeurs de l'innovation dont il est ici question.

Les données du questionnaire concordent avec le contenu des entretiens où D.T. déclare : « *Mon expérience personnelle, puisqu'il faut parler de ça, a prouvé que l'introduction des langues nationales dans le système éducatif est positive, car la communication entre maître et élève passe facilement et l'apprentissage devient plus aisé* ». Il rejoint cet autre parent apparemment bien informé qui dit : « *Je pense que l'introduction des langues nationales dans l'enseignement comme médium est une très bonne chose parce que moi-même j'ai eu à constater qu'un élève qui apprend dans sa langue est éveillé et qu'il apprend vite parce qu'il comprend ce qu'on lui dit* ».

Les parents d'élèves s'accordent à reconnaître à la langue maternelle son rôle de facilitateur des apprentissages scolaires. Ceux qui sont sceptiques quant à l'introduction de ces langues semblent ignorer cette évidence. À ce moment, certains arguments sont avancés pour justifier les positions, tel ce répondant mal informé et assez défavorable qui dit : « *Les élèves des écoles des langues nationales n'ont pas la chance de continuer les études* » ou cet autre déclare : « *ça met l'enfant en retard en français* ».

D'autres soutiennent que les élèves des écoles utilisant les langues nationales sont faibles. À y voir de près, on constate qu'ils utilisent des critères d'appréciation très subjectifs ou restrictifs comme celui qui affirme : « *L'enfant de mon cousin est de l'école en langue nationale. Il ne maîtrise pas du tout le français. Personnellement je déteste l'introduction des langues nationales dans l'enseignement* ».

L'adhésion des parents à la politique nationale d'introduction des langues nationales, appuyée sur la motivation pour la langue maternelle et sur le sentiment qu'on apprend mieux dans sa langue, a résulté du contact avec l'expérience. Ainsi à Doucoumbo, où existe une école en langue nationale, nous n'avons trouvé qu'un seul parent défavorable.

À lire les réponses à la question de savoir pourquoi les parents ont inscrit ou non leur enfant dan une école en langue nationale ?

On remarque que tous les parents ne l'ont pas fait par conviction au départ ; ce qui soutient l'idée que la présence d'une telle école joue sur le degré d'acceptation de l'innovation.

C'est ainsi qu'on rencontre cette variété de réponses qu'il est important de signaler :

Ceux qui l'on fait par conviction ou « patriotisme » :

-« ...*j'ai toujours eu confiance dans les langues nationales* »

-« ...*ça me plait que mon enfant apprenne dans sa langue maternelle* »

-« ...*de mon propre gré car je ne veux pas que mon enfant soit acculturé* »

-« ...*Ma conviction est que l'enfant assimile mieux dans sa langue maternelle* »

Ceux qui doutaient ou qui l'on fait par curiosité :

« C'est pour faire une évaluation entre les élèves des écoles traditionnelles et ceux de l'école en langue nationale ».

« C'est la curiosité qui m'a amené à le faire ».

D'autres, parce qu'ils n'avaient pas d'autre choix, ont déclaré :

« Au moment du recrutement, il n'y avait plus de place à l'école classique. Je ne regrette pas aujourd'hui de l'avoir mis mon enfant à l'école en langue nationale ».

Certains ont peur ou ne veulent pas du tout de ce type d'école et ont, quant à eux, déclaré :

« Parce que mon mari est fonctionnaire, il peut être muté du jour au lendemain ».

« Mes enfants qui sont dans le classique donnent des résultats satisfaisants, donc je crains le changement ».

« Je n'approuve pas ce procédé ».

Etant donné que l'école classique constitue un repère pour l'appréciation des écoles en langue nationale, certaines inquiétudes ont été souvent relevées, notamment le manque de matériels didactiques, l'insuffisance de formation des maîtres à la transcription des langues nationales, le niveau d'avancement de la recherche linguistique. Si des mesures ne sont pas prises pour supprimer ces appréhensions, soit par des actions concrètes, soit par l'information, elles continueront à hypothéquer l'adhésion de certains parents à l'innovation.

Il ressort que plusieurs facteurs jouent : certains sont connus, d'autres relèvent du domaine de l'inconscient, ce qui rend difficile l'explication des perceptions à propos de l'introduction des langues nationales. Cependant, si certains parents sont mus par leur désir de voir leur langue se hisser au rang de celles qui sont « *scientifiquement plus développées* », d'autres se réfèrent à des expériences concrètes. Les plus hésitants sont le plus souvent ceux dont les expériences antérieures constituent des parades au changement. Ces parents se situent parmi la tranche d'âge la plus vieille. Les différentes propositions qui ont également été faites par les parents reflètent leur degré de conviction pour la réussite de l'innovation.

Les parents se sont prononcés par rapport à des choix de niveaux d'introduction des langues nationales. Mais nous ferons surtout cas des propositions qu'ils ont librement faites en guise de suggestions.

En effet, la majorité des parents s'est prononcée pour l'introduction des langues nationales au premier cycle comme cela se pratique maintenant dans les écoles en langue nationale.

Les plus motivés voudraient que cette introduction continue au secondaire et au supérieur. Elle regrette l'absence de la langue maternelle au niveau des examens.

Au terme de l'analyse des questions ouvertes, nous pouvons soutenir que les parents d'élèves, dans leur majorité (77%), développent une perception favorable à propos de l'introduction des langues nationales, cette perception est en relation d'une part avec leur expérience de cette pratique, d'autre part avec l'attachement qu'ils manifestent pour leur langue maternelle.

Les langues nationales constituent le meilleur moyen d'asseoir les connaissances scolaires de base et le biais par lequel on doit maintenir la culture régionale et nationale (Haïdara, 2005). Ces langues, pour atteindre le niveau scientifique tant souhaité, doivent être utilisées à l'école et dans l'administration et faire l'objet d'une recherche permanente. Elles doivent être utilisées concomitamment avec le français qui reste la seule langue officielle, puisqu'il assure jusqu'ici une ouverture sur le monde extérieur et la science. Le niveau d'utilisation le plus consensuel pour le moment demeure le premier cycle de l'enseignement fondamental.

Cette perception favorable est plus partagée par les parents d'élèves au fur et à mesure qu'on va des centres urbains vers les villages, qu'on va des parents plus âgés aux parents plus jeunes.

Le contact avec la réalité des classes a été le moyen qui a le mieux permis aux parents d'être informés et d'adhérer à l'innovation, puisque la majorité est satisfaite du niveau scolaire de ces élèves. Et les séances de récitation ont été pour certains parents l'occasion de comprendre toute la richesse de leur langue.

La section suivante est consacrée à l'interprétation des résultats.

4. Interprétation des résultats

La perception des parents d'élèves à propos de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement formel tel qu'il se dégage des différents tableaux analysés est plus favorable que défavorable. Par ailleurs, il apparaît que la langue maternelle, le niveau d'information sur l'introduction des langues nationales dans l'enseignement, et certaines caractéristiques individuelles comme, le niveau d'étude, le niveau d'information, le lieu de résidence et leur appréciation sont en relation avec leur perception.

Les parents du cercle de Bandiagara apprécient l'introduction des langues nationales dans l'enseignement. Cependant, quelques-uns sont indécis et une minorité ne l'apprécie pas. Une évolution positive de ces différentes perceptions pourrait apparaître si l'on tenait compte des différentes justifications avancées par ces parents pour expliquer leur position.

Une forte proportion des parents pense qu'en apprenant dans sa langue maternelle on apprend mieux. Il en est de même pour ceux qui affirment que toutes les langues sont capables d'assumer des fonctions de transmission de connaissances scientifiques. Ainsi, les arguments qui soutiennent les perceptions positives des parents pourraient se regrouper en deux grandes catégories, les raisons d'ordre affectif et culturel et des raisons pragmatiques.

L'analyse des différents discours laisse apparaître, pour certains parents, la nécessité d'appartenir à une culture où l'on se reconnaît, comme l'affirme ce parent d'élève de Soroli (cercle de Bandiagara) qui a voulu faire des suggestions en matière de politique linguistique : « *Ce que je demande aux autorités, c'est de se connaître, connaître ses sources et travailler dans sa langue* ». Et il continue, « *Mon désir est que les autorités fassent de nos langues des instruments de travail* ». Un autre perçoit dans l'apprentissage des langues nationales à l'école un devoir culturel et civique, et un troisième fait de leur promotion un point d'honneur : « *Le français est une ethnie de la France tout comme il ya d'autres ethnies en France. Mais ils sont arrivés à l'imposer. Qui sait peut-être nous, un jour pourrons imposer le...pourquoi pas ?* ».

Certains parents qui apprécient également l'introduction des langues nationales, font de leur introduction le moyen de développer le monde rural et d'assurer l'intégration de la communauté, tel cet agent de développement, K.M. interrogé à Irély, qui dit : « *En tant qu'agent de développement,...je suis du Nord, mais je dois être en mesure de comprendre les langues qu'on parle dans ce pays. L'étude des langues nationales est très importante à plus d'un titre...par le fait qu'un citoyen malien qui a la chance de connaître toutes ces langues, peut mieux contribuer au*

développement de ce pays...nous savons qu'en matière d'animation, il y-a plus de confiance quand vous parlez la même langue...l'interlocuteur qui est analphabète se confie plus à vous qu'à un autre qui s'exprime en français. ».

Les parents sont certes attachés à leurs langues, mais ils sont également réalistes puisqu'ils y voient le moyen de développer leur milieu. Ces parents d'élèves perçoivent qu'en les utilisant dans l'enseignement, on aide l'enfant à s'épanouir, à apprendre plus vite. Un autre parent d'élève de Irély trouve même que l'on peut « *alphabétiser à 100% l'ensemble du pays en un temps record* ».

C'est le lieu de signaler que les leçons de récitation ont été des occasions pour certains parents de découvrir toute la richesse de leur langue, comme on le constate à travers certains propos.

En résumé, la majorité des parents est attachée à leur langue maternelle à cause du lien affectif et de la sécurité que celle-ci leur assure. Quelques-uns la perçoivent avec des réserves, à cause peut-être de l'insuffisance des dispositions prises en matière de politique linguistique.

Sur ce point, la multiplicité des langues a été évoquée, tout comme les examens en français ont été critiqués.

En revanche, certains parents n'apprécient toujours pas les langues nationales. Parmi eux, se retrouvent ceux qui avancent que les langues nationales sont limitées géographiquement, et qui pour cette raison ne voient pas la nécessité de les développer, et ceux qui survalorisent le français à cause de sa couverture géographique et surtout de son statut.

Le fait que les langues nationales occupent une place très limitée dans le devenir scolaire des enfants, selon la vision de certains parents, dévalorise ces langues auprès de ces locuteurs. En guise d'illustration, le constat qui suit a été recueilli auprès de 6 parents : « *le français est la seule langue viable pour nous, les langues nationales n'ont pas d'issue le long des études* ». Ces déclarations, même si elles sont différentes dans leur formulation de celles qui vont suivre, les rejoignent quant aux préoccupations qu'elles expriment. Ainsi, certains pensent que l'on doit continuer avec les langues nationales le plus loin possible et d'autres reprochent leur absence de la langue nationale comme moyen d'évaluation des élèves.

Les parents en demandant de continuer le plus loin possible leur utilisation dans l'enseignement ne demandent-ils pas qu'on fasse de celles-ci le moyen d'accéder à des emplois ?

La majorité des parents d'élèves apprécie leur langue maternelle, ce qui a dû agir en partie sur leur perception. Force est de constater que ceux qui ne le font pas sont certainement mus par d'autres types d'intérêt, comme les avantages liés à la langue française par exemple, ou peut être que leur expérience ne leur a pas encore permis d'acquérir une certaine confiance dans leur langue maternelle.

-L'expérience des parents :

Dans le cadre théorique, nous avons longuement développé les relations entre perception et niveau d'information. Les données de l'enquête ont confirmées cette corrélation.

Sur les 77 parents d'élèves qui ont une perception favorable, 96% sont informés à propos de l'introduction des langues nationales, même si seulement 3% des parents pensent que des informations sont rares sur l'introduction des langues nationales.

Il est à noter qu'une forte proportion a au moins un enfant à l'école en langue nationale, soit 66%, mais que ceux qui ne sont pas dans ce cas sont aussi très satisfaits (48%) ou satisfaits (26%) de la performance scolaire des élèves. Ceux qui sont sans avis sont moins nombreux (26%) mais ne dépassent en pourcentage cumulé des réponses positives. Autrement dit, les parents sont plutôt satisfaits du niveau de ces élèves.

En rapportant ces informations à celles qui sont relatives aux sources d'information, on se rend compte que l'expérience des parents s'est bâtie des réalités vécues plutôt que sur une stratégie de communication bien élaborée. En effet, 45% de ceux qui se disent informés, affirment l'avoir été lors des échanges avec un ami. Toujours sur les 96% des parents informés, 22% déclarent également avoir été informés lors d'une réunion, tandis que 9% lors des échanges avec un enseignant, 21% ont été informés à travers la radio et la télévision. Les trois restants sont sans avis.

La lecture des entretiens et des justifications à propos de certaines questions ouvertes montre que la position de certains repose beaucoup plus sur des suppositions, des stéréotypes que sur

des informations. C'est ainsi que, dès qu'on leur parle d'introduction des langues nationales, beaucoup pensent à son utilisation exclusive. Les propos de ce parent d'élève de la ville de Bandiagara essayant d'expliquer la résistance de certains l'illustre : « *Donc, je disais que les parents perçoivent mal la chose et ce qui amène ce rejet. Selon eux, les enfants vont à l'école pour apprendre à lire et à écrire en français, au fait pour avoir un travail au niveau de la fonction publique, parce que pour eux, tous les fonctionnaires travaillent en français. L'administration aussi travaille en français. Donc, il n'est pas question pour eux d'apprendre à lire et écrire en dogon. D'ailleurs, ils n'ont pas besoin d'aller à l'école pour apprendre la langue dogon, parce que déjà à la maison, ils la parlent, c'est une manière de divertir leurs enfants. Pour beaucoup, on n'a pas besoin d'aller à l'école pour apprendre une langue qu'on parle déjà à la maison, pour d'autres on scolarise pour qu'il devienne fonctionnaire* ».

Ces propos semblent résumer la préoccupation de la majorité des parents qui ont une perception défavorable de l'introduction des langues nationales en même temps qu'ils montrent l'inadaptation voire l'insuffisance des stratégies de communication en matière de mise en œuvre des innovations. En effet l'inquiétude de certains parents pourrait être dissipée s'ils comprenaient qu'on apprend à la fois le français et une langue nationale dans les quatre premières années, et terminer la scolarité dans la langue officielle comme c'est le cas du français au Mali. Rappelons que c'est surtout en vue de mieux apprendre plus tard dans cette langue. Aussi, s'ils apprenaient que la stratégie d'utilisation des langues maternelles au Mali prend en compte l'utilisation du français, ces parents seraient moins défavorables. De même, s'ils savaient que les langues nationales étaient déjà utilisées dans certaines écoles expérimentales au cours des examens, ils seraient mieux convaincus de leur utilité.

Les parents qui ont le niveau primaire sont moins favorables (60%). Ils sont suivis des parents qui ont le niveau fondamental (70%). Les trois autres niveaux sont, ensuite presque équitablement représentés (72,4%, 81,1%, 100%).

Il semble que ceux qui ne sont pas allés à l'école ne voient pas dans le français le seul moyen de réussite sociale, peut-être à partir de leur propre cas. Il semble aussi qu'ils valorisent beaucoup plus leur langue. La tendance des parents à se retrouver à travers leurs enfants se confirme. Ceux qui ont débuté la scolarité sans aller jusqu'au bout semblent majoritairement s'attacher fortement au médium qu'ils ont connu, comme s'ils en gardaient un arrière-goût à l'issu d'un « *sevrage* » brutal. Par contre, ceux qui semblent avoir été des autodidactes ou

ceux qui ont achevé leur scolarité apprécient mieux le rôle des langues nationales dans l'enseignement. Mais ne pourrait-on pas craindre qu'entre l'intention de scolariser son enfant dans une école en langue nationale et l'action de le scolariser, y a-t-il pas, une marche que ces cadres le plus souvent ne franchissent pas ?

Néanmoins, les parents qui ont fait des études poussées sont dans l'ensemble les plus favorables dans leur perception, viennent ensuite ce qui ont atteint le niveau secondaire.

-L'effet du lieu de résidence des parents sur leur perception :

Sur les 71 parents qui résident au village 69,9% sont favorables contre 31% non favorables. Sur les 29 parents qui résident en ville 96,6% sont favorables contre 3,4% non favorables. Ces données montrent que les parents qui résident en ville sont plus favorables que ceux qui résident en campagne, ce qui confirme notre quatrième hypothèse, selon laquelle les parents qui résident en ville sont plus favorables que ceux qui résident en campagne.

5. Les limites de l'étude

Toute recherche comporte des limites et celle-ci n'en est pas exempte. La réalisation de ce travail de recherche a connu un certain nombre de difficultés. La première contrainte à laquelle nous avons été confrontées est à l'épineux problème de la documentation au pays.

Au regard du caractère quelque peu original de notre thème, il nous a été impossible, dans un premier temps, de rassembler les documents nécessaires à la réalisation du sujet. Pour pallier ce manque, nous avons eu recours à certains documents à savoir: les ouvrages généraux, les thèses, les mémoires et les archives au niveau de l'institut supérieur de formation et de recherche appliquée de Bamako (ISFRA), du ministère de l'éducation nationale du Mali, de la bibliothèque nationale de Dakar et celle de la bibliothèque de la chaire Unesco sciences de l'éducation à la faculté des sciences et technologies de l'éducation et de la formation (FASTEF) portant sur les travaux sur les innovations pédagogiques, et à la recherche électronique.

Ces sources nous ont permis, en grande partie, de réaliser la partie théorique de cette recherche.

La deuxième contrainte provient de l'enquête de terrain. À ce niveau, nous avons surtout rencontré des difficultés pour rallier le CAP de Bandiagara à partir de Bamako. Cet itinéraire n'est pas le plus aisé des voyages. Le Centre d'Animation Pédagogique (CAP) en question est situé à 691 kilomètres de Bamako notre résidence. Outre cette distance, il importe de noter que, sur le terrain, les écoles intéressées ne sont pas concentrées en un endroit. Elles se situent dans un rayon relativement large de 60 kilomètres. Si par exemple Bendjely n'est qu'à 17 kilomètres de Bandiagara, et Doucombo seulement à 5 km, il est important de savoir que Irey et Ibi se situent à 60 kilomètres environ de la ville de Bandiagara. En plus, l'accès à ces deux localités est très difficile : les routes sont ou caillouteuses ou sablonneuses ; impraticables à moto à certains moments, nous étions souvent obligés de parcourir des distances à pied.

Dans la section suivante, nous allons tirer les conclusions et dégager les perspectives pour la suite de ce travail.

CONCLUSION ET PERSPECTIVES:

À la lumière des résultats analysés et présentés ci-dessus, nous avons tiré la conclusion suivante : les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche montrent que les parents d'élèves du cercle de Bandiagara, dans leur majorité sont plutôt favorables que défavorables, dans leur perception, à propos de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement formel, contrairement à ce que nous avions formulé au niveau de notre hypothèse principale. Cette perception est en relation avec d'une part leur expérience de cette pratique, d'autre part avec l'attachement qu'ils manifestent pour leur langue maternelle.

Ces langues, pour atteindre le niveau scientifique tant souhaité, doivent être utilisées à l'école et dans l'administration, faire l'objet d'une recherche permanente. Elles doivent être utilisées concomitamment avec le français qui reste la seule langue officielle, puisqu'elle assure jusqu'ici une plus grande ouverture sur le monde extérieur et sur la science. Le niveau d'utilisation le plus consensuel pour le moment a été le premier cycle de l'enseignement fondamental.

Cette perception favorable sur l'introduction des langues nationales est plus partagée par les parents d'élèves au fur et à mesure, par les parents qui résident en ville que ceux qui résident en campagne et les parents de moins de 40 ans sont plus représentés que les parents de 52 à 62 ans.

Le contact avec la réalité des classes a été le moyen qui a le plus permis aux parents d'être informés et d'adhérer à l'innovation, puisque la majorité des parents est satisfaite du niveau scolaire de leurs élèves. Et les séances de récitation ont été pour certains parents l'occasion de comprendre toute la richesse de leur langue.

Certains parents envoient par conviction leurs enfants dans les écoles langues nationales actuellement. Cependant, quelques-uns l'ont fait parce qu'aucune autre offre éducative n'était disponible. Néanmoins, parmi ces derniers, il y en a qui sont actuellement satisfaits et ne regrettent plus de n'avoir pas pu envoyer leurs enfants dans les écoles classiques.

En revanche, la capacité pour une langue unique à donner accès à un emploi ou un diplôme a accaparé l'horizon et les perspectives de certains parents au point qu'ils ne voient plus les autres fonctions de la langue, notamment son rôle de moyen d'acquisition des connaissances à

l'école. L'évocation des systèmes d'évaluation, de la faible performance des enfants en français, le retard technique des langues sont autant d'arguments pour justifier les positions. Cette difficulté d'acquisition de la langue étrangère qui compromet les apprentissages futurs des enfants, au lieu d'être un motif de rejet de cette langue, tout au moins en attendant que les acquisitions de base à l'école s'installent, devient un motif de mise aux renseignements des langues maternelles. Cette étude est une contribution à l'effort de réhabilitation de notre système éducatif à travers ce qu'elle a de plus sûr, de plus apte à rétablir et la qualité du système et la dignité du peuple malien, c'est à dire les langues nationales. Puisse cette étude susciter d'autres plus approfondies.

Tenant compte des problèmes évoqués, nous allons au terme de cette étude présenter quelques perspectives que nous pensons dignes d'intérêt :

-Examiner les attitudes et les opinions des enseignants et des parents, dans quelques villages où les écoles bilingues sont implantées;

-Décrire les problèmes pédagogiques liés à l'application de la pédagogie convergente qui est, au Mali, la trame technique de mise en œuvre de l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement formel public ;

Aujourd'hui, nous pensons que la pratique scolaire des langues nationales doit se nourrir de la réflexion permanente sur une question fondamentale : quelles sont les meilleures voies de succès de l'éducation bilingue dans un environnement socioculturel hétérogène ?

Références bibliographiques

ADEA (2004). *La quête de la qualité : à l'écoute des expériences africaines compte rendu de la biennale de l'ADEA* (Grande Baie, Maurice, 3-6 décembre 2003), www.adeanet.org, consulté le 08 mars 2013.

ADEA, & Traoré, S. (2001). *La Pédagogie Convergente : Son Expérimentation Au Mali Et Son Impact Sur Le Système Educatif.*

ADEA. (2003). *La quête de la qualité. À l'écoute des expériences africaines.* Compte rendu de la biennale, Grand Baie, Maurice, 3-6 décembre 2003.

Alidou, H., Boly, A., Brock-Utne, B., Diallo, Y.S., Heugh,K., Wolff, E.(2006). *Optimiser l'apprentissage et l'éducation en Afrique. Le facteur langue: Étude/bilan sur l'enseignement en langue maternelle (LM) et l'éducation bilingue (EBL) en Afrique (ADEA), Institut de l'UNESCO pour l'éducation (IUE) et Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ). Document de travail préparé pour le Biennale de l'ADEA 2006,* Libreville, Gabon, 27-31 mars.

Alidou,H. ,Batiana, A. ,Damiba, A. ,Paré, A.K. ,Remain Kinda, E.C. (2008). *Le continuum d'éducation de base multilingue du Burkina Faso : une réponse aux exigences de l'éducation de qualité. Evaluation prospective du programme de consolidation de l'éducation bilingue et plan d'action stratégique opérationnel 2008-2010.* Rapport d'étude (version finale) mai 2008.

Altet, M., & Fomba, C.O. (2008). *Étude sur la réforme curriculaire par l'approche par compétences au Mali.*

Amyotte, L. (1966). *Méthodes quantitatives. Application à la recherche en éducation.* Saint-Laurent: ERPI.

Banque Mondiale/Unesco. (1998). *Amélioration de la qualité de l'apprentissage dans les écoles rurales africaines*, séminaire organisé à Lusaka, Zambie, du 6 au 11 décembre 1998.

Béchard, J.P., & Pelletier, P. (2001). « *Développement des innovations pédagogiques en milieu universitaire : un cas d'apprentissage organisationnel* » in *Nouveaux espaces de développement et organisationnel sous la direction de Danielle Raymond*, Éditions CRP, pp.131-149.

Benzerari, A. (2009). « *L'approche par compétence, ses fondements et les moyens de la rendre féconde* ». In El Watan, Quotidien Indépendant de l'Algérie, Edition du 3 janvier 2003.

Bonami, M., & Garant, M. (1996). *Système scolaire et pilotage de l'innovation, émergence et implantation du changement*. Bruxelles, De Boeck Université.

Bourhis, U., & Taylor. (1977). *Des études politiques du point de vue spatial: anglo-américaines des essais sur la géographie politique*.

Brandolin, J. (1999). *Réinventer l'éducation en Afrique. Afrique Education*.

Bronchart, J.P., & al. (2004). *Transformer l'école*. De Boeck Université, coll. Raison éducative.

Brown, J.S., & Carr, T.H. (1988). S'adapter aux exigences de traitement de la production de discours: le cas de l'écriture. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception & Performance*, n° 14, pp. 45-59.

Bruner, J.S. & Targui. (1954). *Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire*. PUF.Coll « Psychologie d'aujourd'hui ».

Calvet, L.J. (1988). *Évaluation Des Classes Expérimentales En Bambara Dans La Région De Ségou*. Bamako.

Canvin, M. (2003). *Language and Education in Mali: A consideration of two approaches*. Ph.D., University of Reading. SIL Publications. (Summer Institute of Linguistics). Cas des écoles du Centre d'Animation Pédagogique de Kalabancoro (Région de Koulikoro au Mali). Rapport de recherche.

Champion, J. (1986). *Langage et pédagogie en France et en Afrique*. Edit. anthropos.

Charlier, B., & Peraya, D. (2003). *Technologie et innovation en pédagogie*. Bruxelles : De Boeck.

Cissé, B. (1979). *Attitude des élèves-maîtres des Instituts Pédagogiques d'Enseignement Général (IPEG) du Mali vis-à-vis du milieu rural*, Université Laval, Québec, publication du projet Ouest Africain de Formation à la recherche évaluative en éducation, Faculté des Sciences de l'Éducation, Étude N°5.

Cissé, S. (1989). *L'islam et l'éducation musulmane au Mali*, Université Strasbourg 2, (Thèse d'État de Sociologie).

CONFEMEN. (1986). *Promotion et intégration des langues nationales dans les systèmes éducatifs. Bilan et inventaires*. Paris : Librairie Honoré Champion.

Couez, M., & wambach, M. (1994). *La Pédagogie Convergente à l'école Fondamentale. Bilan Sénégal*, Dakar <Http://Democratie.Francophonie.Org/IMG/Pdf/Mali-2.Pdf> (Consulté Le 22.04.12).

Cros, F. (1997). « L'innovation en éducation et formation ». *Revue française de pédagogie*, n° 118, pp. 127-156.

Cros, F. (2003). « L'innovation en éducation, imprévue et rebelle ». In ministère de l'Éducation nationale, direction de l'Enseignement scolaire, bureau de la valorisation des innovations pédagogiques, *L'innovation, levier de changement dans l'institution éducative* [1999]. Paris : CNDP (Pratiques innovantes).

Cros, F. (2004). *L'innovation scolaire aux risques de son évaluation*. Paris : L'Harmattan.

Cros, F., & Adamczewski. G. (1996). *L'innovation en éducation et en formation*. Bruxelles : De Boeck Université ; Paris : INRP (Coll. Pédagogies en développement).

Dagnoko, D., Guèye, S., & Mballo, A. (2012). *Les Problèmes liés à l'introduction de l'enseignement des langues nationales dans l'éducation formelle au Sénégal : L'expérience de 2002*. Mémoire de fin de formation.

Darwin, C., & al. (1972). *Un analogue auditif de la procédure de rapport partiel Sperling: Evidence pour le stockage auditive brève*. *Psychologie cognitive*. 1972; 3:255-267.

De Boeck (Collection Pédagogie en développement, Méthodologie de la recherche).

De Ketela, J.M., & Roegiers, X. (1993). *Méthodologie du recueil d'informations*. Bruxelles, éd. De Boeck&Larcier S.A

Depover, C., & Noël, B. (2005). *Le curriculum et ses logiques*. Paris : L'Harmattan.

Develay, M., & Godinet, H. (2007). « Éléments pour une problématique du changement ». In J. Wallet. (coord.), *Le Campus numérique FORSE, analyses et témoignages*. Rouen : PURH, p. 17-29.

Diallo, F. (2006) *Approches et processus centrés sur les apprenants: le lien entre l'éducation non formelle et la création d'un environnement lettré*. Document de travail préparé pour le Biennale de l'ADEA 2006, Libreville, Gabon, 27-31mars.

Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation. (1998). 2^{ème} édition, Nathan.

Dieng, B. (2000). *Sélection à l'entrée à l'université et facteurs prédictifs de la performance des étudiants en première génération: cas de la faculté des sciences et technologies de l'université Cheikh Anta Diop de Dakar*. ENS/ UCAD/ CUSE (mémoire de DEA non publié).

Diop, C.A. (1979). *Nations nègres et culture*. Paris, Dakar, éd. Présence Africaine.

Direction Nationale De l'Alphabétisation Fonctionnelle Et De La Linguistique Appliquée. (2000). l'Évaluation Du Projet « *Alphabétisation Fonctionnelle Et Promotion Des Femmes En Zone Périurbaine De Bamako-Quartier Lassa* ». Bamako (Rapport)

Direction Nationale De l'Enseignement Fondamental. (1993). Rapport Sur *Les Écoles En Langue Nationale Bamanankan Situés En Aire Linguistique Mamara*. Bamako

Direction Régionale De l'Éducation De Ségou. (1997). *4ème Stage De Formation De Haut Niveau A La Pédagogie Convergente Du 12 Au 22 Février 1997*. Ségou.

Dougnon, D. (1983). *La formation des jeunes dogons alphabétisés : d'une pédagogie traditionnelle à une pédagogie moderne*. Thèse de l'ISFRA. Bamako.

Doumbia, A., & al. (2000). L'enseignement du bambara selon la pédagogie convergente au Mali : théorie et pratiques. *Nordic Journal of African Studies* 9-3: 98-107. www.njas.helsinki.fi/.

Dubet, F., & Martucelli, D. (1996). *À l'école, sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil.

Dumestre, G. (1997). « De l'école au Mali », in *Nordic Journal of African Studies*. 6 (2) : 31-52. www.njas.helsinki.fi/.

Dumestre, G. (2000). De la scolarité souffrante (Compléments à « De l'école au Mali »). *Nordic Journal of African Studies* 9-3: 172-186. www.njas.helsinki.fi/.

Dumont, P., & al. (1986). *Sociolinguistiques du français en Afrique francophone*. EDICEF/AUPELF.

Duru-Bellat, M., & al. (1989). Sociologie de l'école. Armand collin. École Normale Supérieure. (1997). *Echec de l'école ou échec à l'école*. Revue ivoirienne des sciences de l'éducation N°1. Mai 1997.

Fall, A., (2002). *L'École au Sénégal : la question de l'adaptation. Histoire d'une problématique récurrente de 1817 à nos jours*, Thèse de doctorat 3e cycle, UCAD.

Fisher, G.N. (1995). *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*, Presse de l'Université de Montréal, éd. Dunod

Flichy, P. (1995). *L'innovation technique*. Paris : La Découverte.

Fomba, O. (1996). *L'enseignement primaire au Mali : modes de financement et acquisition des élèves*. Thèse de doctorat institut de recherche sur l'économie de l'éducation, Université de Bourgogne, Djion.

Forum National Sur l'Éducation. (2008b). *Déclaration*. Bamako. www.education.gov.ml/Sip.Php?article120 (Consulté Le 22.03.12).

Fullan, M.G. (1996). *Implementation of innovation. International Encyclopedia of Educational Technology Plomp.*, D& Elly, P., Cambridge: Cambridge University Perss; New-York: Pergamen Press, 2ème edition.

Goody, J. (1994). *Entre l'oralité et l'écriture*. Paris, Presses Universitaires de France. Universitaires Internationales, Montréal.

Griaule, M. (1948). *Dieu d'eau*. Entretiens avec Ogotemmeli, Paris, Chêne.

GTZ, (2001). Une École Pour La Joie d'apprendre : Guide De Suivi Et d'évaluation Des Activités d'apprentissage Dans Les Écoles De Pédagogie Convergente.

Guindo, P. (1982). *Éducation et Développement en pays Dogon, des entreprises éducatives non conventionnelles à une perspective d'éducation permanente*. Ministère de l'Éducation Nationale, ISFRA, thèse de doctorat, Mali, Bamako.

Haïdara, M. L. (1990). « Attitude des maîtres en service dans les écoles de Bamako face à l'introduction des langues nationales dans l'enseignement » Mémoire E.N.sup.

Haïdara, M.L. (2005). *Problématique de l'enseignement Des/En Langue Nationales : Le Cas Du Mali*. Thèse, Institut Supérieur De Formation Et De Recherche Appliquée, Université De Bamako.

Havelock, R., & Huberman, M. (1980). *Innovation et problèmes de l'éducation : théorie et réalité dans les pays en voie de développement*. Paris : UNESCO.

Heugh, K., Benson, C., Bogale, B., Yohannes, M.A.G. (2007). *Final report study on Medium of instruction in primary schools in Ethiopia, 22 January 2007*. Commissioned by the Mistry of Education sept. to Dec; 2006.

Huberman, A.M., & Miles, M.C. (1991). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles: Editions du renouveau pédagogique.

Hutchison, J. (1991). *Évaluation de l'expérimentation en langues nationales dans l'enseignement fondamental en République du Mali*. Washington : Agence des États-Unis pour le Développement International.

Ilboudo, P.T., (2003). *Étude de Cas National-Burkina Faso. Pertinence de l'éducation-adaptation des curricula et utilisation des langues africaines : le cas de l'éducation bilingue au Burkina Faso*. Document de travail pour la biennale de l'ADEA, 2003, Grand Baie, Maurice, 3-6 décembre 2003.

IPN. (1997). « *Convergence Méthodologique Français Langue Nationale Bambara* ». (Rapport Stage A St Ghilain, Belgique), Bamako, Imprimerie IPN.

Jadouille, J.L., Letor, C., De Ketele, J.M., Vandenbergh, V., & Estevan, F. (2007). *La réforme des programmes dans l'enseignement secondaire de transition. Qu'en pensent les enseignants ?*

Kantabaze, P.C. (2006). *Déperditions scolaires dans les pays en voie de développement : Analyse à travers le cas du Burundi*. Mémoire de DEA en sciences de l'éducation inédit, Université Cheikh Anta Diop Dakar, Dakar, Sénégal.

Le Robert, P. (2003). *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris : Petit Robert.

Legendre, R. (1993). *Dictionnaire Actuel De l'Education*. 2^{ème} Edition, ESKA.

Leiris, M. (1934). *Miroir de l'Afrique*, Paris, Gallimard, coll. Quarto, 1996, reprise de l'Afrique fantôme.

Letor, C. (2004). *L'évaluation des compétences depuis la diversité des définitions et des procédures d'évaluation à leur standardisation : quelques pistes de réflexion sur la mise en place d'une évaluation centralisée et ses implications*. 3^{ème} Congrès des chercheurs en éducation, Bruxelles, 16 et 17 mars 2004.

Mackey, W. (1976). *Bilinguisme et contact des langues*. Paris édit. Klincksieck.

Marie- Chatry. K. (2005). *Enseigner le français en contexte multilingue dans les écoles français*, éd. L'harmattan.

Maurer, B. (2007). *De la pédagogie convergente à la didactique intégrée : langues africaines - langue française*. Paris : L'Harmattan.

Mauss. M. (1978). *Sociologie et anthropologie*. Paris, Presses Universitaires de France, 1^{ère} édition.

MEN. (2003). *Évaluation de la performance en français, en mathématique et en Langues nationales des élèves des classes de 4^{ème} années des écoles à Pédagogie Convergente et des écoles classiques du premiers cycle de l'enseignement fondamental au Mali*. CNE. Bamako, Mali.

MEN. (2004). *Curriculum de l'Enseignement Fondamental « Référentiel, Niveau 1 »*. Bamako : CNE.

Menigoz, A. (2001). *Apprentissage et enseignement de l'écrit dans les sociétés multilingues, l'exemple du plateau dogon au Mali*. Ed. L'Harmattan.

Menigoz, A. (2004). *Apprentissage et enseignement de l'écrit dans les sociétés multilingues, l'exemple du plateau dogon au Mali*. Thèse de doctorat, Université de Franche-Comté.

Meunier, O. (2001). *Éducation, diversités culturelles et stratégie politiques en Afrique subsaharienne*. Paris, L'Harmattan.

Moumouni, A. (1998). *L'Éducation en Afrique*. Paris: François Maspéro; Présence africaine.

Naparé, H. (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.

Ndiaye, B.D. (2003). *Étude des conceptions des enseignants du Sénégal sur le métier, en référence au modèle de l'enseignant professionnel*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation inédite, Université Catholique de Louvain, Louvain, Belgique.

Ndiaye, D. (2008). *L'enseignement des langues nationales à l'école primaire, le cas du wolof au Sénégal*. Paris/Dakar: Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis/Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Thèse de doctorat en Sciences de l'Education.

Nkongolo, J.J. (1997). *Choisir une langue d'enseignement au Zaïre : problématique et évaluation d'une situation sociolinguistique*. Thèse de doctorat, Université de Mons-Hainaut, Belgique.

OCDE. (2001). *Connaissances et compétences : des atouts pour la vie. Premiers résultats du programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) 2000*. [En ligne] <http://www1.oecd.org/publications/e-book/9601142e.pdf> (page consultée le 19 février 2013 à 10h 20).

OI. (2007). [GB.298/ESP/4.www.ilo.org/public/french/standards/relm/gb/gb298/pdf/esp-4.pdf](http://www.ilo.org/public/french/standards/relm/gb/gb298/pdf/esp-4.pdf), consulté le 12 mars 2013.

Ongoïba, O. (1988). *Étude phonologique du dogon, variante jamsay (Mali)*. Thèse de doctorat. Québec : Université Laval.

Ophiem, M. (1999). *L'Education bilingue au Mali. Le cas de Doukougouna, une école expérimentale en bambara*. Mémoire de fin d'études, Université d'Oslo.

Ouane, A. Sous la direction de, (1995). *Vers une culture multilingue de l'éducation*. Unesco, Hambourg.

Paulston, C.B. (1976). *Les relations ethniques et l'éducation bilingue: Comptabilisation des données contradictoires*. Dans. J. Alatis. Et K. Twaddell, EDS: *l'anglais comme seconde langue dans l'enseignement bilingue*. Washington

Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école. Pratique et enjeux pédagogiques*. Paris, ESF.

Philippe, J., & al. (2004). *Constructivisme, choix contemporains*. Montréal, Presses de l'Université du Québec.

Plungian, V., & Tembiné, I. (1994). *Vers Une Description Sociolinguistique Du Pays Dogon : Attitudes Linguistiques Et Problèmes De Standardisation*. In : Gérard Dumestre. (Ed.). 1994b, 163-96.

Poth, J. (1987). *Langues nationales et formation des maîtres en Afrique, guide méthodologique n°3, dossiers pour la formation pratique des agents de la réforme linguistique*, Unesco.

Prah , K.(2003). *Going native: Language of Instruction for Education, Development and African Emancipation*. In: Birgit Brock-Utne, Zubeida Desai et Martha Qorro (eds). Language of instruction in Tanzania and South Africa (LOITASA). Dar es Salaam: E &D Publishers. PP.14-35.

Prost, M., & al. (1969). *Contribution à la classification généalogique des langues voltaïques*, le « pana »P.106.

ROCare. (2008). *L'introduction des langues nationales dans le système éducatif formel. Entre medium de communication et outils d'apprentissages scolaires*.

ROCare. (2009). *Approche Par Compétences et qualité de l'éducation*.

Rokeach, M. (1960), *L'esprit ouvert et fermé*, Book Édition de base.

Rondeau. C. (1994). *Les Paysannes du Mali*. Karthala.

Rossier,P., & Farrella, M. (1976). *Dans la jungle des discours: genres des discours et discours rapports*, P.143.

Sall, C.T. (1997). *La résolution de problème en sciences physiques : conceptions, stratégies et performances scolaires dans l'enseignement secondaire*. Dakar : Université Cheik Anta Diop, École Normale Supérieure, (Mémoire de DEA).

Sall, C.T. (2002). *Les conceptions des professeurs de physique et de chimie en résolution de problème dans l'enseignement secondaire : structure, impact, du profil*

professionnel et processus d'évolution en situation de formation. Louvain-La-Neuve : UCL, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Thèse de doctorat.

Sall, C.T. (2007). *Tic et enseignement/apprentissage : innovation ou changement de paradigme ?* Forum des enseignants novateurs, les 21,22 et 23 Juin à Dakar.

Sangaré, H. (2004). *Problèmes didactiques et linguistiques de l'enseignement de la philosophie au Mali. Une étude de compréhension de textes par les lycéens de langue première bamanankan et fulfulde.* Thèse, Institut Supérieur de Formation et de Recherche Appliquée, Université de Bamako.

Schneider, B. (1973). « *Les gens font l'endroit* ». *De psychologie du personnel*, vol. 40, pp 437-453.

Schumpeter, J. (1965). *Histoire de l'analyse économique*, trad. fr. Paris Payot.

Sellitz. C. (1976). *Les méthodes de recherche en Sciences sociales*, Cook Montréal, Éd : HR.W.

Skutnabb,K., & Toukomaa, P. (1976). *Enseigner la langue maternelle des enfants de migrants et l'apprentissage de la langue du pays d'accueil dans le contexte de la situation socio-cultural de la famille migrante.* Helsinki: la finition commission nationale pour l'Unesco.

Tanko, L. (2005). *Éducation pour tous et qualité : accès des femmes nigériennes à l'éducation en matière de santé et de lutte contre le sida.* Mémoire de DEA en sciences de l'éducation inédit, Université Cheikh Anta Diop Dakar, Sénégal.

Tardif. J. (1997). *Une pédagogie de l'intégration, compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, 2^{ème} Ed Deboeck.

Tessier, G. (1994). *Pratiques de recherche en sciences de l'éducation. 3^{ème} trimestre*, press universitaire de Rennes.

Trefault, T. (1999). *L'école Malienne A l'heure Du Bilinguisme. Deux Ecoles Rurales De La Région De Séguéla.* Paris : Didier Érudition.

Tremblay, M. (1968). *Initiation à la recherche en sciences humaines*. Montréal: McGraw Hill, Éditeurs, 1968, 425 pp.

UNESCO (1953). *L'emploi des langues vernaculaires dans l'enseignement*. Paris : UNESCO.

UNESCO (2004). Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005 : *l'exigence de qualité*. Paris : UNESCO.

UNESCO. (1999). *Étude sur la place actuellement occupée par les femmes dans les carrières scientifiques, techniques et professionnelles en Afrique*. Dakar : BREDA.

UNESCO. (2005). *Vers les sociétés du savoir*. Rapport mondial. Paris : Unesco. Disponible sur Internet : <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141907f.pdf> (consulté le 10 janvier 2013).

UNESCO. (2010). *Pourquoi et comment l'Afrique doit investir dans les langues africaines et l'enseignement multilingue*. Felbrunnenstrabe58, 20148 Hambourg, Allemagne.

Wambach, M. (2003). *Méthodologie des langues en milieu multilingue, la pédagogie convergente à l'école fondamentale*. ACCT, CIAVER. www.njas.helsinki.fi/.

Zanga, A.O. (2006). *L'approche par compétences dans l'enseignement technique et la formation professionnelle au Burkina Faso*. Ouagadougou : MEN.

Zono, A. (2000). *Les Problèmes linguistiques au passage de la première langue dogon à la seconde langue (français) dans les écoles à pédagogie convergente des CAP de Bandiagara et de Koro*. Rapport d'étude. Projet Éducation de Base. Bamako, Mali.

Index des Auteurs

A

- Adamczewski, G. 27
ADEA..... 5, 35, 36, 37
Alidou,H. ;..... 28, 37, 40
Altet, M. 34
Amyotte, L. 58

B

- Banque Mondiale 35
Bonami, M. 52
Brown, J.S., 25
Brumer,J.S. 29

C

- Canvin, M. 75, 76
Carr,T.H 25
Champion, J..... 40
Charlier, B., 27
Cissé, B..... 31
CONFEMEN. 10

D

- Depover, C., 36
Develay, M., 33
Diallo, F.,..... 39
Dieng, B. 61
Diop, C.A. 10, 44
Dougnon, D. 41
Doumbia, A. 75
Dumestre, G. 75, 76
Dumont, P. 40
Duru-Bellat, M. 22

F

- Flichy, P..... 33
Fomba, C.O..... 22, 34
Fullan, M.G..... 28

G

- Garant, M. 52
Godinet, H..... 33
Goody, J..... 44
Griaule, M. 24, 40
GTZ,..... 37
Guindo, P. 41
Gustave,N. 29, 30

H

- Haïdara, M.L..... 7, 11
Havelock, R. 8, 9, 52, 54
Huberman, M. 8, 9, 52, 53, 54, 58

I

- Ilboudo, P.T 40
IPN 7, 9, 11

J

- Jadouille, J.L..... 34

K

- Kantabaze, P.C..... 58

L

- Leiris,M.....24
Letor, C.,.....34
-

M

- Mackey, W.....10, 11
Maurer, B.....75
Mauss, M.....4
Menigoz, A.....24, 44, 45, 50, 71
Meunier, O.....40
-

N

- Naparé, H.....6
Ndiaye,B.B.....59
Noël, B.36
-

O

- OIT39
Ongoïba, O40
Ouane, A.....40
-

P

- Peraya, D.....27
Perrenoud, P.8, 34
Poth, J.....10
Prost,M.40
-

R

- ROCAR.....35
-

- Rokeach, M.....31
Rondeau, C.64
-

S

- Sall, C.T.....25
Sangaré,H.....46, 51
Schneider,B.....29
Schumpeter, J.....26, 34
-

T

- Targui,.....29
Tembiné, I.....40
Tessier, G.....59
Traoré, S75
Trefault, T.....40, 46, 47, 48, 49, 50
Tremblay, M.60
-

U

- UNESCO.1, 5, 37, 76
-

W

- Wambach, M.....42, 45
-

Z

- Zanga, A.O.....34, 35
Zono, A.41, 42, 43, 44, 50, 51
-

Table des matières

| | |
|--|-----------|
| DÉDICACE : | I |
| REMERCIEMENTS | II |
| SOMMAIRE | III |
| INTRODUCTION..... | 1 |
| CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE ET OBJECTIFS DE LA RECHERCHE | 4 |
| 1. Problématique..... | 4 |
| 2. Objectifs de la recherche | 14 |
| 2.1 Objectif Général : | 14 |
| CHAPITRE 2 : CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE..... | 16 |
| 1. Contexte de l'étude..... | 16 |
| 1.1 Quelques données générales sur le Centre d'Animation Pédagogique (CAP) de Bandiagara..... | 16 |
| 1.2 Les structures d'accueil du Centre d'Animation Pédagogique (CAP) de Bandiagara..... | 19 |
| a) Les missions des Centres d'Alphabétisation Fonctionnelle (CAF) | 20 |
| b) Les missions des Centres d'Éducation pour le Développement (CED) | 20 |
| 1.3 Quelques éléments de réflexion sur le contexte éducatif du Centre d'Animation Pédagogique (CAP) de Bandiagara..... | 20 |
| 1.3.1 Les cantines scolaires | 20 |
| 1.3.2 Analyse critique de l'offre éducative dans le Centre d'Animation Pédagogique (CAP) de Bandiagara | 21 |
| 2. Justification de l'étude | 23 |
| 2.1 Justification sur l'intérêt des perceptions des parents d'élèves | 23 |

| | |
|--|----|
| 2.2 Justification du choix du thème..... | 23 |
| 2.3 Justification du choix du milieu | 23 |

CHAPITRE 3 : DÉFINITION DES CONCEPTS ET LE CADRE THÉORIQUE 25

| | |
|---|-----------|
| 1 Définition des concepts..... | 25 |
| 1.1 Perception des parents d'élèves : | 25 |
| 1.2 Innovation pédagogique | 26 |
| 1.3 Langues nationales | 28 |
| 1.4 Langue maternelle | 28 |

2 Le cadre théorique. 29

| | |
|---|----|
| 2.1 Les théories sur la perception..... | 29 |
| 2.1.1 Les « théories implicites de personnalité » | 29 |
| 2.1.2 Commentaires..... | 31 |
| 2.1.3 Synthèse sur les théories de la perception | 32 |
| 2.2 Les théories sur l'innovation pédagogique..... | 32 |
| 2.2 1 Les études sur les écoles bilingues au Mali | 40 |
| 2.2 2 Synthèse de la revue | 50 |

CHAPITRE 4 : CADRE OPÉRATOIRE 52

| | |
|---|-----------|
| 1. Cadre opératoire | 52 |
| 1.1 Questions problèmes spécifiques..... | 54 |
| 1.2 Les variables de la recherche | 55 |
| a) Les variables « Entrée »..... | 55 |
| b) Les variables de « processus » | 55 |
| c) Les variables « Sortie »..... | 55 |
| 1.2.1 Explicitation du cadre opératoire : | 56 |

CHAPITRE 5 : LA MÉTHODOLOGIE 52

| | |
|------------------------------------|-----------|
| 1. La population cible..... | 58 |
|------------------------------------|-----------|

| | |
|---|-----------|
| 2. L'échantillon..... | 58 |
| 3. Méthodes et techniques de recueil d'informations..... | 59 |
| 3.1 Les instruments de recueil d'informations | 59 |
| 3.2 Recueil et traitement des données | 60 |
| a) La codification. | 60 |
| b) Le traitement statistique des données recueillies. | 60 |
| c) L'analyse..... | 61 |
| CHAPITRE 6 : ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES. | 62 |
| 1. Description de l'échantillon..... | 62 |
| 1.1 Répartition des parents d'élèves selon l'âge | 62 |
| 1.2 Répartition des parents d'élèves selon le sexe | 63 |
| 1.3 Répartition des parents d'élèves selon la religion | 64 |
| 1.4 Répartition des parents d'élèves selon la profession | 65 |
| 1.5 Répartition des parents d'élèves selon la résidence | 66 |
| 1.6 Répartition des parents d'élèves selon leur niveau d'information | 67 |
| 1.7 Répartition des parents d'élèves Selon le niveau d'étude | 68 |
| 1.8 Répartition des parents d'élèves selon leur appréciation de l'introduction des langues nationales | 69 |
| 2. Présentation de la perception des parents d'élèves selon les variables étudiées..... | 70 |
| 3. Analyse des réponses aux questions ouvertes | 76 |
| 4. Interprétation des résultats | 80 |
| 5. Les limites de l'étude..... | 84 |
| CONCLUSION ET PERSPECTIVES: | 86 |
| REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES | 88 |

INDEX DES AUTEURS 100

TABLE DES MATIERES 1022

ANNEXES

ANNEXES

ANNEXE1: QUESTIONNAIRE

Ce questionnaire a été élaboré à l'intention des parents d'élèves du cercle de Bandiagara pour mener une recherche en sciences de l'éducation dont le thème porte sur les Perceptions des parents d'élèves à propos de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement formel au Mali : Cas du cercle de Bandiagara au pays dogon.

Nous vous prions de bien vouloir répondre à ces questions en nous fournissant des informations fiables pour notre travail de recherche tout en vous garantissant l'anonymat, nous vous remercions d'avance pour votre disponibilité.

-Directives : L'enquêteur s'assure auprès du répondant que : celui-ci a au moins un enfant à l'école ; ou qu'il est tuteur/tutrice d'un/enfant(s) scolarisé(s), ou membre d'un bureau de parents d'élèves.

1. **Âge :** (Moins) de 40ans 40 à 51 ans De 52 à 62 (Plus) de 62ans

2. **Sexe :** M F

3. **Marié(e) :** Oui Non

4. **Profession/Métier :** Profession libérale
 Militaire, gendarme, garde républicain
 Enseignant
 Autres fonctionnaires
 Divers (sans profession, profession indéterminée...).

5. **Religion :** Musulmane
 Catholique
 Protestante
 Animiste

Autres (à préciser)

6. Ethnie : Arabe

Bambara

Bobo

Bozo

Dogon

Khasonké

Malinké

Maure

Minianka

Peul

Sénoufo

Somono

Sonrhaï

Soninké

Tamasheq

Autres (à préciser)

7. Niveau d'études : Non scolarisé

Ayant le niveau primaire

Ayant le niveau fondamental

Ayant le niveau secondaire

Autres diplômes (à préciser)

8. Niveau d'études du/ de la conjoint(e) : Non scolarisés

ayant le niveau primaire

Ayant le niveau fondamental

Ayant le niveau secondaire

Autres diplômes (à préciser)

9. Résidence : Résidant au village

Résidant en ville

10. Avez-vous changé de résidence depuis au moins 6 ans ? Oui

Non

Si Oui, combien de fois.....

-Les motifs :

Exode

Mutation

Anshumance

Autres (à préciser)

11. Savez-vous lire/écrire : Oui

Non

Si oui, dans quelle (s) langue (s) ?: Anglais

Arabe

Ambara

Ogon

français

laure

eul

énoufo

oninké

onrhaï

imasheq

12. Nombre d'enfant (s) à l'école : Un

eux

fois

quatre

autres à préciser

13. Indiquez, comment vous êtes d'accord ou pas avec chacun de ces énoncés :

(TFA= Tout à fait d'accord ; PA= pas d'accord ; PTA= pas tout à fait d'accord

| ENONCES/MODALITÉS | TFA | PA | PTA |
|--|--------|--------|--------|
| a -j'envoie mon enfant à l'école pour qu'il arrive à communiquer avec ceux qui parlent d'autres langues..... | ../_ / | ../_ / | ../_ / |
| b -j'envoie mon enfant à l'école pour qu'il devienne un citoyen éclairé de la société..... | ../_ / | ../_ / | ../_ / |
| c -j'envoie mon enfant à l'école pour qu'il devienne un fonctionnaire..... | ../_ / | ../_ / | ../_ / |
| d -aujourd'hui les moyens existent pour que les langues soient utilisées dans l'enseignement..... | ../_ / | ../_ / | ../_ / |
| e -Seules les langues comme le français, l'anglais sont habilitées à véhiculer les connaissances scientifiques..... | ../_ / | ../_ / | ../_ / |
| f -n'importe quelle langue est capable de véhiculer les connaissances scientifiques pourvu qu'on la prépare à le faire..... | ../_ / | ../_ / | ../_ / |
| g -en commençant les apprentissages dans sa langue maternelle on apprend mieux.... | ../_ / | ../_ / | ../_ / |

14. À votre avis, jusqu'en quelle classe vous souhaiter l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement ?

.....

Justifier.....

.....

15. À votre connaissance, y'a-t-il un pays ou des africains où les langues nationales ont été utilisées, ou sont en cours d'utilisation ?

Oui

Non

Si oui, citez-en.....

16. À votre connaissance, y'a-t-il au Mali des écoles où les langues nationales sont utilisées dans l'enseignement ?

Oui

Non

Si oui comment vous l'avez appris ?

Lors des échanges avec un ami

lors d'une réunion

Enseignant.

la radio/TV

autres (à préciser)

17. Quelle est votre perception à propos de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement à travers les informations reçues ?

Favorable

Non Favorable

18. Si favorable, dites en quelques mots les arguments avancés.....

.....
.....
.....

Si non favorable, dites en quelques mots les arguments.....

.....
.....
.....

19 Les informations sur l'introduction des langues nationales dans l'enseignement sont elles :

Fréquente

Rares

Très rares

Inexistantes

20. Avez-vous un enfant qui a été ou se trouve dans une école expérimentale langue nationale ? Oui Non

Si oui, quel est le motif qui vous a amené à le faire ?

.....**Si oui en quelle classe se trouve l'enfant ?**

| Niveau | 1 ^{er} enfant | 2 ^{ème} enfant | 3 ^{ème} enfant | 4 ^{ème} enfant |
|------------------------|------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|
| 1 ^{ère} Année | / / | / / | / / | / / |
| 2 ^{ème} Année | / / | / / | / / | / / |
| 3 ^{ème} Année | / / | / / | / / | / / |
| 4 ^{ème} Année | / / | / / | / / | / / |
| 5 ^{ème} Année | / / | / / | / / | / / |
| 6 ^{ème} Année | / / | / / | / / | / / |

Si non, pourquoi vous ne l'avez pas fait ?

21. Si vous n'avez pas d'enfant dans une école expérimentale langue nationale, avez-vous été amené à avoir des appréciations sur un élève d'une école expérimentale langue nationale....

Oui

Non

Si oui quelle appréciation faites-vous de cet élève sur le plan scolaire ? :

Très satisfait

Satisfait

Peu satisfait

Pas satisfait

Sans appréciation

Commentaires.....

.....

.....

22. Voici une liste de langues parlées au Mali, choisissez les 3 plus importantes pour vous et classez ces 3 par ordre de priorité pour vous.

| Langues | 1 ^{er} choix | 2 ^{ème} choix | 3 ^{ème} choix |
|------------------------------|-----------------------|------------------------|------------------------|
| -Anglais | | | |
| -Arabe | | | |
| -Bambara, Malinké, Khassonké | | | |
| -Bobo | | | |
| -Dogon | | | |
| -Français | | | |
| -Maure | | | |
| -Minianka | | | |
| -Peul | | | |
| -Sénoufo | | | |
| -Soninké | | | |
| -Sonrhaï | | | |
| -Tamasheq | | | |

Justifier votre choix.....

.....
.....

23. Voici quelques affirmations, cochez les réponses correctes selon votre niveau d'information :

- a) Les élèves des écoles expérimentales langue nationale au Mali utilisent de la 1^{ère} année à la 6^{ème} année seulement la langue : Oui Non
- b) Dans une école expérimentale langue nationale l'enseignement est donné en langue nationale jusqu'en 3^{ème} année, à partir de la 4^{ème} année le français (qui est matière depuis la 2^{ème} année) devient d'enseignement : Oui Non
- c) Dans les écoles expérimentales, la langue nationale s'arrête en 4^{ème} année : Oui Non
- d) Dans ces écoles expérimentales la langue nationale continue jusqu'en 6^{ème} année : Oui Non

Commentaires.....
.....
.....

24. Si vous aviez à choisir (cocher) une seule proposition entre celles-ci, laquelle choisiriez-vous ? :

- 1. Que l'enfant apprenne dans sa langue maternelle seulement jusqu'en 6^{ème} année
- 2. Qu'après la 3^{ème} année l'enfant se consacre exclusivement au français
- 3. Qu'après la 2^{ème} année en langue nationale, l'enfant aborde le français et continue avec les deux jusqu'en 6^{ème}
- 4. Qu'après la 2^{ème} année de langue maternelle, l'enfant se consacre au français jusqu'en 6^{ème} année

5. Autres propositions (à préciser).....

.....

.....

-Justifier votre choix.....

.....

.....

.....

ANNEXE 2 : GUIDE D'ENTRETIEN ADRESSÉ AUX PARENTS D'ÉLÈVES

Messieurs ou Mesdames, dans le cadre de nos travaux de recherche pour le mémoire de Master en sciences de l'éducation, sur les perceptions des parents d'élèves à propos de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement formel au Mali : Cas du cercle de Bandiagara au pays dogon. Nous vous prions de fournir des informations fiables pour notre travail de recherche et vous remercions d'avance pour votre disponibilité.

❖ Que savez-vous de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement formel au Mali ?

- Dans le temps.
- Localisation (les langues concernées).
- La stratégie.
- La fréquence des informations.
- La nature des informations.

❖ Que pensez-vous de l'introduction des langues nationales ?

- L'importance de la langue maternelle pour un individu.
- La place de langue maternelle de l'enfant dans ces études.
- Si votre avis était demandé, que suggériez-vous ?
- Stratégies.

PERCEPTIONS DES PARENTS D'ÉLÈVES À PROPOS DE L'INTRODUCTION DES LANGUES NATIONALES DANS L'ENSEIGNEMENT FORMEL AU MALI : Cas du cercle de Bandiagara au pays dogon.

Résumé :

La présente étude s'inscrit dans le cadre de l'introduction des langues nationales comme médium dans l'enseignement au Mali plus particulièrement l'expérience de l'éducation bilingue (dogon/français) dans la circonscription scolaire de Bandiagara, il apparaît clairement que malgré l'abondance et la qualité des travaux réalisés sur le plan technique, il existe très peu de documents traitant les opinions des parents d'élèves. Alors qu'il est difficile sinon impossible de réussir une telle innovation sans leur participation en tant que partenaires incontournables de l'école.

Notre étude s'intéresse autour de la représentation que se font les parents d'élèves de l'école bilingue dont la mise en œuvre se fait à travers la Pédagogie Convergente (P.C).

L'idée d'étudier le fonctionnement des écoles bilingues dogon/français du Centre d'Animation Pédagogique (CAP) de Bandiagara nous a été inspirée par le constat de stagnation dans laquelle se trouve sa phase de généralisation. En effet, dix huit ans après l'ouverture des premières écoles bilingues en pays dogon, la couverture géographique de cette innovation est restée très faible. Pour comprendre cette situation à la fois sociolinguistique et pédagogique, les investigations menées auprès de 110 parents d'élèves de la circonscription scolaire de Bandiagara, montrent que les parents d'élèves du centre d'animation pédagogique (CAP) de Bandiagara sont plutôt favorables que défavorables à l'introduction des langues nationales dans l'enseignement formel.

Mots-clés : Perception des parents d'élèves-innovation pédagogique-langues nationales.