

Introduction des langues nationales dans l'enseignement : Attitude des maîtres de Bamako

MAMADOU LAMINE HAÏDARA

*Institut Supérieur de Formation et de Recherche Appliquée, Bamako,
Mali*

1. INTRODUCTION

Au Mali, l'utilisation des langues nationales, en filigrane dans la réforme de 1962, a connu sa première application en 1979 avec le bambara comme langue d'enseignement. Plus tard, à la rentrée d'octobre 1982, le peul, le songhay et le tamasheq ont été également utilisés. La capitale Bamako, située au cœur de la zone bambaraphone, a vu les premières classes (deux au total) en langue nationale bambara s'ouvrir six années plus tard, en 1985. Cet état de fait vient officialiser le bilinguisme scolaire au Mali, alors que, dans les cours déjà et même dans les salles de classe, les langues nationales étaient utilisées à l'oral par les maîtres et les élèves.

Le bilinguisme scolaire a fait l'objet d'un grand nombre d'études dont nous ne mentionnerons que Hamers et Blanc 1983, Radahindwa 1985, Diarra 1983, Calvet 1989 et IPN (Institut pédagogique national) 1989. Si la première a été réalisée sur des langues qui avaient une tradition écrite, les autres ont, quant à elles, porté sur des populations dont la langue maternelle est surtout pratiquée à l'oral.

Hamers et Blanc, en faisant le point de la situation de la bilinguisme et du bilinguisme, supposent que l'éducation bilingue a des effets bénéfiques si les deux langues sont suffisamment valorisées. Les autres études, celle de Radahindwa réalisée dans la République Démocratique du Congo (ex-Zaïre), celles de Diarra, de Calvet et de l'IPN réalisées au Mali, ont abouti au constat suivant : les enfants apprenant dans leur langue maternelle performant mieux dans les disciplines « scientifiques » que leurs homologues des classes en français. Quant à l'étude de Diarra, qui portait sur les représentations des populations, elle a conclu que celles-ci rejetaient l'expérience d'utilisation des langues nationales dans l'enseignement. Ces différentes études, contradictoires sur certains points, font apparaître, d'une part, que l'expérience mérite d'être

soutenue, de l'autre, que les représentations sont plus ou moins favorables selon le contexte.

Ce constat, en plus de notre expérience d'instituteur¹, nous a amené à penser que les effets positifs de l'utilisation des langues maternelles en début de scolarité ne sont plus à démontrer et qu'il vaudrait par conséquent mieux explorer les autres domaines de l'innovation en cours. Puisque les enseignants constituent une cible importante dans la mise en œuvre des réformes éducatives, nous avons décidé de porter notre regard sur leur attitude face à cette innovation, en supposant également que leur position pourrait déterminer en partie le comportement des parents d'élèves.

L'attitude étant selon les théories psychosociologiques une prédisposition permanente à réagir émotionnellement à un stimulus, nous avons alors estimé qu'en mesurant l'attitude de ces acteurs et les facteurs qui la déterminent, nous pourrions mieux orienter les décisions de l'administration scolaire qui a engagé la réforme. Notre hypothèse principale était que les maîtres de Bamako étaient de façon générale défavorables à l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement, et les hypothèses secondaires que l'attitude était déterminée par l'âge, la durée de service à Bamako, le niveau d'étude général, la participation à des sessions d'alphabétisation en langue nationale, le degré d'information sur les politiques linguistiques, le niveau de formation des parents, la confession religieuse et l'expérience professionnelle.

La présente étude est le prolongement de celle de 1990 (Haïdara 1990)². Notre intérêt pour la question, dix années plus tard, se justifie par le démarrage sans préparation de la généralisation de l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement et la validité actuelle des conclusions auxquelles nous avons abouti. Elle est également le résultat des réflexions que nous a inspirées notre expérience d'administrateur scolaire entre 1991 et 1998³.

Pour présenter l'étude, nous aborderons successivement l'attitude des maîtres face à l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement, les déterminants les plus significatifs de leur attitude, les interrogations que suggèrent certains déterminants et le commentaire sur les attitudes et leurs évolutions.

2. CARACTERISTIQUES SIGNALÉTIQUES ET ATTITUDE DES ENSEIGNANTS

Dans les sections qui suivent, nous présenterons d'abord les caractéristiques signalétiques, ensuite nous aborderons l'attitude des enseignants de Bamako face

¹ Nous avons enseigné pendant 10 ans dans des écoles classiques (monolingues en français) et 7 ans dans une école bilingue français - bambara.

² Cette première étude avait été menée dans le cadre d'un mémoire de maîtrise à l'ENSUP, Bamako.

³ Nous avons été inspecteur à l'Inspection de l'enseignement fondamental de Ségou I.

à l'utilisation des langues nationales. Bamako a retenu notre attention parce que, d'une part, elle est la capitale et comme telle, influence beaucoup les décisions nationales, d'autre part, nos ressources ne nous permettaient pas d'aller loin du lieu où nous travaillions. Ainsi sur une population de 26.122 (représentant l'ensemble des maîtres dans le pays), la taille de notre échantillon a été fixée à 130 sous l'effet des contraintes sus-évoquées. A travers les caractéristiques signalétiques nous décrirons notre échantillon. Quant au second point, il traitera de l'hypothèse principale.

2.1 CARACTERISTIQUES SIGNALÉTIQUES

Le tableau qui suit présente de façon synthétique les caractéristiques signalétiques de notre échantillon de maîtres enseignant dans le district de Bamako. Signalons que l'enseignement fondamental au Mali comporte deux cycles organiquement liés : un premier cycle de six ans et un second cycle de trois ans. Toutefois les dénominations maître de premier cycle (MPC) et maître de second cycle (MSC) correspondent respectivement à instituteur adjoint et instituteur principal (ordinaire) dans d'autres pays. Elles ne renseignent pas toujours sur le cycle où le maître enseigne⁴.

Notre échantillon est composé de 34 maîtres de premier cycle et 96 de second cycle. Parmi eux, 22,31 % sont des femmes et 77,69 % des hommes, ce qui ne semble pas refléter la proportion au niveau de la population mère ; il semble que beaucoup d'enseignantes s'occupent du ménage et sont de ce fait moins disposées à accepter les questionnaires. L'âge de l'échantillon varie entre 28 et 55 ans dans les proportions suivantes : 49,23 % ont moins de 40 ans, 30 % ont 40 ans et plus.

⁴ C'est-à-dire, la dénomination MPC désigne les maîtres qui ont été recrutés sur la base du niveau 9^e (avec ou sans DEF) plus 2 ans (ce corps est en extinction). A la suite d'un examen professionnel (Certificat d'aptitude pédagogique), le maître de premier cycle devient maître de second cycle tout en enseignant au premier cycle ; il est ainsi appelé MSC généraliste. En plus de cette catégorie de MSC, la dénomination MSC regroupe également les enseignants qui ont été formés pendant 4 ans après le DEF dans les Ecoles normales secondaires (pour les spécialistes) et les Instituts pédagogiques d'enseignement général. Les généralistes enseignent au premier cycle l'ensemble des matières et les spécialistes, les matières de leur spécialité, au second cycle.

Tableau 1 : Caractéristiques signalétiques de l'échantillon

	Caractéristiques	%
Sexe	Hommes	77,69
	Femmes	22,31
	Sans réponse (SR)	0
Age	Moins de 40 ans	49,23
	40 ans et plus	30
	SR	20,77
Origine	Village	30,76
	Chef-lieu arrdt	8,46
	Chef-lieu cercle	13,07
	Commune urbaine	3,07
	Chef-lieu région	14,61
	District de Bamako	26,92
	SR	0
Niveau d'étude général	9 ^e	51,53
	Au-delà de la 9 ^e	19,23
	SR	29,24
Expérience professionnelle	Alphabétisé	24,61
	Non alphabétisé	43,84
	SR	1,53

Ces maîtres se répartissent dans les proportions suivantes selon leur origine : 30,76 % affirment être originaires d'un village, 8,46 % d'un chef-lieu d'arrondissement, 13,07 % d'un chef-lieu de cercle, 3,07 % d'une commune qui n'est pas un chef-lieu de région, 14,61 % d'un chef-lieu de région et 26,92 % du district de Bamako. Les villages et le district de Bamako sont les mieux représentés. En effet, il y a plus de villages que de chefs-lieux de cercle, d'arrondissements ou de communes. En ce qui concerne le district de Bamako, le pourcentage est plus élevé parce qu'il a toujours été la partie du pays la mieux scolarisée en plus du fait qu'il attire particulièrement tous ceux qui y sont nés.

L'expérience professionnelle des enquêtés varie entre 4 ans et 34 ans. Quant au niveau d'étude général, 51,53 % ont atteint la 9^e année avant l'école professionnelle ; 19,23 % ont abordé au moins le lycée, 29,24 % n'ont pas répondu. 54,61 % de l'échantillon affirment avoir suivi des stages de formation en langue nationale bambara allant d'une semaine à un an, alors que 43,84 % n'ont suivi aucun stage en langue nationale. 1,53 % n'ont pas répondu.

A la lecture du tableau, on remarque le nombre élevé de SR (sans réponse) en ce qui concerne l'âge et le niveau de formation générale (respectivement 20,77 et 29,24 %). L'explication qu'on pourrait avancer pour le premier est d'ordre culturel. En effet, dans la culture malienne, on hésite à dire

son âge puisque, être plus âgé que l'autre est un privilège auquel chacun aspire. Quant au second, le refus de déclarer son niveau d'étude général surtout quand il est bas, semble relever de la gêne souvent inconsciente de se sentir sous-estimé.

Les caractéristiques signalétiques nous ont permis de dégager la configuration de notre échantillon. Au cours de l'analyse qui va suivre, certaines seront utilisées pour savoir dans quelle mesure elles influencent l'attitude.

2.2 ATTITUDE DES ENSEIGNANTS

Nous avons cherché à évaluer d'abord l'attitude des enseignants face à l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement et ensuite à voir si cette attitude était en relation avec certaines variables comme l'âge, la durée de service à Bamako, le niveau d'étude général, le cycle où le maître enseigne, la participation à des formations d'alphabétisation en langue nationale, le degré d'information, le niveau de formation des parents, la confession ou l'expérience professionnelle. Les résultats qui suivent seront analysés sur la base d'une comparaison simple à laquelle sera appliquée le test du Khi carré⁵ pour déterminer le seuil de signification des résultats obtenus.

Tableau 2 : Attitude des maîtres face à l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement

Favorable	Défavorable	Totaux
72	58	130
55,38 %	44,62 %	100 %

Sur la base des données de l'enquête comme le tableau l'indique, il est apparu qu'il y a plus de maîtres favorables à l'enseignement en langues nationales que de maîtres défavorables. La différence entre les deux proportions est si importante qu'on pourrait dire que les maîtres en service dans les écoles fondamentales de Bamako sont plus favorables que défavorables à l'introduction des langues nationales dans l'enseignement. Ceci nous renvoie aux conclusions de Diarra, selon lesquelles :

Un projet d'introduction des langues nationales comme véhicule et matière d'enseignement risque finalement de se heurter à de grandes résistances de la part de la population qui n'est pas sans manifester, comme le montre l'analyse des discours, une importante réserve à propos de ce projet (Diarra 1983, cité in Haïdara 1990 : 33).

⁵ Le Khi carré est un test statistique utilisé pour vérifier si l'écart entre deux mesures est significatif.

De l'avis de cet auteur, les populations seraient défavorables à l'introduction des langues nationales dans l'enseignement. Sans remettre en cause les résultats de l'étude, nous pouvons dire que les enseignants sont plus favorables que les autres couches de la population du fait que, confrontés aux difficultés liées à l'utilisation d'une langue étrangère, leur métier d'enseignants les prédisposerait à pareille attitude. On pourrait également penser à une modification des attitudes entre 1983 (trois ans après le début de l'innovation) et 1990 (une décennie après). Toutefois, un résultat de 55,38 % d'enseignants favorables n'est pas suffisant pour penser que les autres groupes socioprofessionnels peuvent être influencés. Des études seraient nécessaires aujourd'hui pour déterminer l'amplitude de l'évolution des attitudes. Mais apparemment les enseignants semblent de plus en plus accepter l'innovation avec la multiplication des écoles en langues nationales.

Nous estimons que cette proportion plus élevée de maîtres favorables à l'enseignement en langues nationales est aussi le résultat des échos des performances réalisées par les écoles expérimentales en langues nationales, comme en témoignent certaines réponses à certains de nos items. Cependant, la recherche des déterminants de cette attitude dans l'analyse des variables de contrôle nous édifiera davantage sur la question.

3. DETERMINANTS DE L'ATTITUDE

S'il est vrai que les attitudes, comme les intérêts et les comportements, peuvent s'acquérir ou se renforcer par l'apprentissage ou l'instruction (Evans, commenté par Nkongolo 1997 : 14), on peut s'attendre à une relation entre l'attitude et certaines caractéristiques personnelles, de la même façon qu'on pourrait envisager une relation entre les composantes de l'expérience scolaire et professionnelle. Ces différents paramètres que nous appelons déterminants seront mis en relation avec l'attitude pour savoir lesquels interviennent suffisamment pour être retenus comme facteurs explicatifs.

3.1 LES DETERMINANTS LES PLUS SIGNIFICATIFS

Sur l'ensemble des déterminants envisagés dans nos hypothèses, deux sont suffisamment en relation avec l'attitude. Il s'agit du niveau d'information sur l'innovation et de la confession du sujet enquêté. Ils feront l'objet de notre analyse dans ce qui suit.

Tableau 3 : Attitude des maîtres selon le degré d'information

Attitudes	Favorable	Défavorable	Totaux
Degré			
Bien informé %	34 68 %	16 32 %	50 100 %
Peu ou pas informé %	38 47,50 %	42 52,50 %	80 100 %
Totaux	72	58	130

Le tableau ci-dessus montre que 68 % des enseignants suffisamment informés sont favorables à l'enseignement en langues nationales, tandis que 47,50 % seulement des enseignants peu ou pas informés sont favorables (la moyenne du groupe étant de 55,38 % pour l'ensemble des favorables). Le test du Khi carré montre que cette différence est statistiquement significative, le Khi carré calculé étant supérieur au Khi carré lu à p (seuil de probabilité) = 0,05, c'est-à-dire 3,34. On peut donc dire que plus le maître est informé sur l'expérience d'introduction des langues nationales dans l'enseignement, plus il adhère à l'idée de cette entreprise. L'un des déterminants les plus forts de l'attitude envers l'enseignement en langues nationales est alors le degré d'information. Cela rejoint le point de vue de Nkongolo (1997 : 44) qui, se référant à G. Piquet, dit : « Il est possible de croire qu'une bonne campagne d'information ou de sensibilisation de l'opinion soutenue par de bons repères (des actions, des exemples ou des modèles positifs) peut avec le temps, parvenir à changer bien des attitudes. ». L'introduction des langues nationales dans l'enseignement, comme toute autre innovation, doit reposer sur la circulation de l'information. A défaut, les facteurs de résistances se multiplient et le changement souhaité devient difficile. Les recommandations afférentes à ce résultat seront approfondies dans la conclusion de l'étude. Toutefois ce résultat prouve la justesse de la prévision que nous avons faite quant à cette hypothèse.

Tableau 4 : Attitude des maîtres selon leur confession religieuse

Attitudes	Favorable	Défavorable	Totaux
Religion			
Musulman %	68 59,13 %	47 40,87 %	115 100 %
Chrétien %	4 26,66 %	11 73,34 %	15 100 %
Animiste/autres %	0	0	0
Totaux	72	58	130

Le tableau ci-dessus indique que 59,13 % des maîtres de confession musulmane de notre échantillon sont favorables à l'introduction des langues nationales dans l'enseignement, alors que seulement 26,66 % des maîtres de confession chrétienne du même échantillon le sont. En nous référant au test de signification utilisé, la différence est statistiquement significative. Cela nous permet de dire que les maîtres de confession chrétienne sont moins favorables que les maîtres de confession musulmane, conformément à ce qui avait été envisagé dans l'hypothèse. La religion dans notre contexte socio-économique a été effectivement un déterminant assez pertinent de l'attitude face à l'innovation.

En effet, l'utilisation d'une langue pour la prière, le prêche ou les pratiques religieuses en général peut favoriser l'attachement à cette langue au point que le sujet peut devenir défavorable à l'utilisation de la langue nationale dans l'enseignement. En d'autres termes nous pourrions dire que les maîtres de confession chrétienne, utilisant le français dans leur vie religieuse, valorisent cette langue et sont d'une manière générale défavorables à l'introduction de la langue nationale dans l'enseignement. En effet, ces maîtres au cours de leur scolarité (pendant les catéchèses, la lecture de la bible) semblent avoir été plus en contact avec le français que les autres de confession musulmane, ce qui les inciterait à être plus prédisposés pour cette langue que les autres qui ont moins de contact avec elle et qui, pendant leur enfance, sont même encouragés à prendre de la distance vis-à-vis du français⁶.

Il est vrai aussi que les missionnaires chrétiens ont encouragé l'utilisation des langues africaines comme moyen d'accéder à la foi, mais cet usage des langues nationales semble avoir été réservé pendant longtemps à ceux qui n'avaient pas bénéficié de la scolarisation (en français). Il nous semble alors que ceux qui ont été à l'école et qui ont pu renforcer leur pratique du français seraient tentés de valoriser cette langue pour marquer leur supériorité face aux autres. Force est de reconnaître aujourd'hui (dix ans après) que cet écart de degré de valorisation des langues nationales entre chrétiens et musulmans a tendance à disparaître, à cause certainement du fait que l'utilisation des langues maternelles n'est plus sentie comme marqueur de classe sociale, du moins à l'oral.

3.2 AUTRES DETERMINANTS

Contrairement à nos hypothèses de départ, la relation entre l'attitude et certaines variables n'a pas été suffisante au test de signification. Dans la section qui suit, nous avons cherché à comprendre ces résultats.

⁶ Dans certains milieux islamisés on fait croire aux enfants que le français est une langue de non croyants.

3.2.1 Attitude des enseignants selon leur expérience de la vie

Nous regroupons sous la rubrique expérience de la vie les variables telles que l'effet de la scolarisation du parent sur l'enfant, l'âge et la durée de séjour à Bamako.

Selon les résultats de l'enquête, contrairement à notre hypothèse, la formation à l'école française d'un père ou d'une mère a tendance à ne pas avoir d'influence sur l'attitude de l'enfant quand celui-ci devient enseignant, en ce qui concerne l'introduction des langues nationales dans l'enseignement. Sur les 48 maîtres qui affirment que l'un de leurs parents a été scolarisé, 26 soit 54,16 % contre 45,84 % ont une attitude favorable. Sur les 81 maîtres qui déclarent qu'aucun de leurs parents n'a été scolarisé, 45 soit 55,55 % sont favorables. Le pourcentage de maîtres favorables est en fait légèrement plus élevé chez ceux qui sont de parents non scolarisés ; l'écart n'est toutefois pas significatif au test du Khi carré.

Les maîtres de parents scolarisés ne valorisent donc pas plus la langue française comme nous l'avions supposé au départ. Cela pourrait s'expliquer par le fait que ces parents, même s'ils ont appris le français, n'ont pas été acculturés au point que leurs enfants survalorisent le français. On peut aussi supposer que même si les parents des maîtres favorables valorisent plus le français, leurs enfants peuvent adopter l'attitude contraire du fait de l'évolution des mentalités. Mieux, la réforme de 1962, pour avoir mis en exergue une éducation basée sur les valeurs africaines en général et maliennes en particulier, peut avoir modelé les mentalités dans le sens d'une attitude de valorisation de la culture nationale. Une étude plus systématique sur les effets de la survalorisation d'une langue étrangère par les parents sur les enfants pourrait peut-être mieux éclairer la question.

Quant à l'influence de l'âge sur l'attitude, il apparaît que les maîtres de Bamako de moins de 40 ans ne diffèrent pas de façon significative de leurs homologues de 40 ans et plus, en ce qui concerne leur attitude vis-à-vis de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement, ce qui est confirmé par le test du Khi carré. Ni la maturité, qui influence de façon générale le phénomène de rejet ou d'acceptation des innovations, ni l'impact de la scolarisation pendant la période coloniale (tous ceux qui ont 40 ans et plus ont été scolarisés avant l'indépendance) n'ont donc été des déterminants suffisants pour créer une différence significative entre les sujets.

L'innovation étant assez récente, on pourrait évoquer le degré égal d'information des maîtres comme ayant provoqué l'homogénéité de l'attitude dans les deux groupes.

De façon générale, puisque les plus âgés se sentent investis du pouvoir de maintien de la tradition qui est en train de s'effriter, ne peut-on pas dire alors que

c'est à travers la valorisation des langues nationales que ces maîtres plus âgés entendent sauvegarder la culture ancestrale, et à ce titre opter pour l'introduction des langues nationales dans l'enseignement ?

3.2.2 Attitude des maîtres selon leur expérience scolaire et professionnelle

Nous avons regroupé sous le vocable expérience scolaire et professionnelle les variables relatives au niveau d'étude général, au cycle où le répondant enseigne ou au nombre d'années de service. Ainsi la relation de chacune d'entre elles avec la variable dépendante (l'attitude) sera analysée.

Dans l'hypothèse, nous avons estimé que les maîtres ayant un niveau d'étude général ne dépassant pas le niveau de la 9^e année fondamentale étaient plus favorables à l'enseignement en langue nationale que ceux ayant fait des études générales au-delà du DEF. Les données empiriques montrent qu'effectivement les premiers sont plus favorables (62,01 % contre 38,46 %). Toutefois, au test de signification, l'écart n'est pas suffisant. Cette non-confirmation de l'hypothèse s'explique par le fait que le niveau d'étude général n'a peut-être pas abouti à une acculturation au point de rejeter la langue nationale au profit de la langue étrangère.

Nous avons également supposé au départ que les maîtres enseignant au premier cycle étaient plus favorables à l'introduction des langues nationales dans l'enseignement que ceux enseignant au second cycle. Précisons d'abord que c'est au premier cycle que les langues nationales sont utilisées, donc que l'expérience des maîtres enseignant dans ce cycle les prédispose à mieux l'accepter et ensuite que ce sont ces maîtres du premier cycle qui, face aux difficultés liées à l'utilisation d'une langue étrangère, ressentent le plus la nécessité de recourir à la langue maternelle de l'enfant. Au regard des données du tableau, nous constatons au contraire que les maîtres enseignant au second cycle sont plus favorables que ceux enseignant au premier cycle. Mais le test du Khi carré a montré que cette différence n'est pas statistiquement significative, le Khi carré lu à $p = 0,05$ étant supérieur au Khi carré calculé. L'hypothèse selon laquelle les maîtres enseignant au premier cycle sont plus favorables que ceux enseignant au second cycle a donc été infirmée. Les deux groupes d'enseignants semblent en fait apprécier de façon sensiblement égale l'utilité de la langue nationale dans l'enseignement.

Il nous était apparu qu'une longue expérience professionnelle rendait l'enseignant plus disposé à accepter l'introduction des langues nationales dans l'enseignement. Les données empiriques montrent au contraire que les maîtres ayant une expérience professionnelle allant de 1 à 20 ans sont légèrement plus favorables (56,84 %) que ceux qui en ont plus. On pourrait supposer, entre autres raisons, que les premiers (moins expérimentés), en sentant plus la nécessité d'utiliser la langue maternelle de l'enfant dans les situations de

blocage, ont du coup compris l'importance de la langue maternelle comme médium d'enseignement. Quant aux seconds, puisque leur expérience professionnelle les a aidés à surmonter ce genre de difficultés sans recourir à la langue maternelle, ils estiment moins l'importance du rôle de la langue nationale. Cependant, la différence entre les deux groupes n'est pas significative car le Khi carré calculé (0,26) est inférieur au Khi carré lu à $p = 0,05$, qui fait 5,99. Nous supposons par conséquent que l'expérience d'utilisation des langues nationales dans l'enseignement étant récente, la durée de service n'a pas pu être un facteur qui augmente le niveau d'information au point que l'attitude s'en trouve modifiée.

Quant à la durée de service à Bamako, elle n'apparaît pas comme une variable suffisamment déterminante de l'attitude face à l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement. En effet, si entre 1 an et 10 ans de service les maîtres sont plus favorables que défavorables (56 % contre 44 %), entre 11 et 20 ans, le pourcentage d'enseignants favorables chute à 52,17 %. Il remonte à 80 % au-delà de 20 ans de service. On peut donc affirmer que deux tranches d'enseignants sont plus favorables que les autres : ceux qui servent à Bamako depuis moins de 10 ans et ceux qui y servent depuis plus de 20 ans. Au test du Khi carré, l'écart n'est toutefois pas significatif. Alors, tout comme l'expérience professionnelle, la durée de service à Bamako est sans influence significative sur l'attitude des maîtres face à l'introduction des langues nationales dans l'enseignement. L'information pourrait en effet être la même pour les maîtres servant à Bamako ou ailleurs.

Si au départ nous avons estimé que les maîtres ayant été alphabétisés devraient être plus favorables que leurs homologues non alphabétisés, les résultats du tableau infirment notre hypothèse. Les maîtres non alphabétisés sont au contraire plus favorables que ceux qui l'ont été (57,89 % contre 54,92). Cependant, le test du Khi carré appliqué aux résultats du tableau nous montre que cet écart n'est pas non plus significatif. Les informations que les maîtres reçoivent sur leur langue lors des stages d'alphabétisation ne seraient peut-être pas suffisantes pour les inciter à accepter l'introduction des langues nationales dans l'enseignement. En fait, les séances d'alphabétisation des enseignants portent sur la transcription. Elles ont toujours été confondues avec l'alphabétisation des adultes de sorte que les enseignants ne font pas le lien entre cette formation et leur pratique d'enseignement. Une autre étude devrait être menée pour déterminer d'abord le poids de l'information relative à la langue nationale dans la constitution de l'attitude et ensuite la nature de cette information, car notre hypothèse selon laquelle l'information influence de façon significative l'attitude (voir plus haut) vient d'être partiellement contredite.

4. COMMENTAIRES

L'analyse quantitative des données empiriques ne pouvant pas cerner toute la problématique de l'attitude des maîtres face à l'introduction des langues nationales dans l'enseignement, nous avons estimé nécessaire de commenter les résultats globaux à partir de l'analyse de contenu des questions ouvertes.

4.1 OPINION DES ENSEIGNANTS SUR L'UTILITE DE L'ENSEIGNEMENT EN LANGUES NATIONALES

La majorité des maîtres de Bamako, pour expliquer leur attitude, affirment que les langues nationales sont des outils qui facilitent l'apprentissage puisque leur utilisation évite la rupture brutale entre la langue de la famille et celle utilisée à l'école.

Cette opinion est également partagée par un grand nombre de maîtres qui pourtant sont défavorables à cette innovation pédagogique. Une certaine unanimité semble donc se dégager pour l'utilité de la langue nationale comme outil pédagogique. Certains répondants estiment que l'enseignement en langues nationales facilite également le contact entre les élèves et leurs parents n'ayant pas été scolarisés ; c'est dire que, dans leur esprit, l'utilisation des langues nationales permet l'intégration entre école et milieu, conformément aux principes des méthodes actives. D'autres pensent également que l'on pourra démystifier l'enseignement et assurer un développement harmonieux de la société entière. Ce discours semble cacher un reproche à l'endroit de la langue française et des intellectuels qui la survalorisent.

Même si les maîtres défavorables reconnaissent un aspect positif à l'utilisation de la langue nationale dans l'enseignement, ils mettent l'accent surtout sur certains arguments qui justifient en partie leur attitude. Le plus souvent les inconvénients avancés dans ces argumentations résultent cependant d'une information insuffisante au sujet de la stratégie utilisée pour introduire les langues nationales dans l'enseignement. Quelquefois, c'est le privilège qu'ils accordent à la langue française qui justifie leur attitude.

4.2 QUELQUES CAUSES DES RESISTANCES

L'analyse des questions ouvertes a permis de recueillir, auprès des enseignants, des informations complémentaires qui ont aidé à mieux saisir les attitudes.

La plupart des enseignants de Bamako évoquent le fait que l'enseignement en langue nationale interfère négativement sur le niveau en français. Or, ceci n'est pas prouvé ; certaines théories démontrent au contraire que la maîtrise d'une première langue améliore les performances dans la seconde quand les deux langues sont suffisamment valorisées. En d'autres termes, la première

langue maîtrisée a un effet stimulateur sur l'acquisition de la seconde. L'évaluation interne qui fait état d'un léger retard des élèves des écoles expérimentales en français (IPN 1989) ne permet pas non plus de faire de telles affirmations.

Le niveau d'évolution et d'aménagement des langues nationales a également souvent été évoqué dans les argumentations et constitue donc un facteur important de résistance. Là encore, l'information a été insuffisante puisqu'en 1990, la plupart des langues du Mali avaient été décrites et dotées d'un alphabet, d'une orthographe et du statut de langue nationale (12 langues au moment de notre enquête ; aujourd'hui 13 avec le khassonké). Ces déclarations proviennent le plus souvent des stéréotypes qui semblent avoir leur origine dans la politique linguistique coloniale et néocoloniale. Cette politique distillait l'idée selon laquelle les langues de la métropole sont les seules capables de véhiculer la science et qu'on perd du temps et de l'argent à vouloir enseigner les langues nationales.

De plus, l'aspect expérimental de l'innovation confère à l'enseignement en langues nationales une incertitude quant à son aboutissement. En effet, certains pensent qu'il y a un risque à scolariser son enfant dans une école expérimentale ; ils ont le souci de ce qu'il adviendrait de l'enfant au cas où l'expérimentation venait à être abandonnée. L'expérience malheureuse de la Guinée a été évoquée. Alors, ne s'agit-il pas là d'un manque de confiance - justifié - dans un système éducatif qui a fait la preuve de sa faiblesse, en abandonnant des expérimentations pédagogiques sans les avoir évaluées (cas du GRP, CLAD)⁷. Ces innovations arrêtées continuent à être le « point de mire » de certains maîtres dans leurs argumentations. Pour d'autres, les écoles expérimentales n'étant pas introduites partout au Mali, un parent qui se retrouverait dans une autre zone linguistique avec son enfant déjà scolarisé dans une première langue serait en proie à des problèmes susceptibles de compromettre l'avenir de celui-ci. Les problèmes qu'ils évoquent sont ceux liés à l'expérimentation. Nous estimons que leur attitude est due au fait que généralement au Mali, les expériences pédagogiques s'arrêtent à la phase d'expérimentation ; c'est d'ailleurs pourquoi, au cours des entretiens que nous avons eus avec les enseignants, certains avancent que les enfants qui sont dans des classes expérimentales sont des « cobayes » (objets d'une expérimentation qui ne va pas au-delà de l'essai).

Le rôle de promotion sociale du français a en particulier été évoqué pour justifier les résistances. En effet, beaucoup d'enseignants soutiennent qu'aucune politique linguistique ne définit le rôle des langues nationales, ce qui est vrai puisque dans les faits tous les documents officiels restent muet sur la question ; mieux, dans la pratique, seul le français donne accès à un emploi administratif. Le français, en effet, de par son statut de langue officielle, acquiert « une valeur marchande » que n'ont pas les langues nationales. Les récentes dispositions pour

⁷ Les dénominations GRP (Groupe de recherche pédagogique) et CLAD (Centre de linguistique appliquée de Dakar) ont désigné des expériences pédagogiques d'enseignement du français langue seconde.

le recrutement dans les ONG attestent, d'ailleurs, que la capacité d'une langue à donner du travail sert cette langue plus que tout autre facteur. En effet, quand des ONG ont commencé à exiger des candidats aux différents tests de recrutement, l'aptitude à lire et à écrire dans la langue du milieu, les salles de formation en langues nationales n'ont pas désempilé.

Certains arguments présentés par les maîtres relèvent d'une information insuffisante ou mal adaptée. En effet, beaucoup d'enseignants pensent que les langues nationales ne sont enseignées nulle part, si ce n'est au Mali. D'autres croient que l'élève n'aborde le français qu'à partir de la 4^e année. Ils pensent également que le niveau des élèves formés dans ces écoles est très bas en français, au moment d'aborder l'examen d'entrée en 7^e. Cependant, sous chacun de ces arguments se cache un constituant de l'attitude qu'il convient de considérer avec beaucoup d'intérêt au moment où l'Etat malien voudrait aborder la généralisation.

A partir de 1994, la décision brutale⁸ de généraliser l'utilisation des langues nationales, avec comme socle pédagogique les méthodes actives, a conduit à l'ouverture d'un plus grand nombre d'écoles en langues nationales. De deux écoles à 6 classes chacune (entre 1986 et 1994), le nombre d'écoles de la capitale est passé aujourd'hui à 39 avec en tout 169 classes. Cette décision administrative a certes augmenté le nombre d'enseignants impliqués dans l'innovation. Selon la conclusion de notre étude en 1990, le fait d'être dans une école en langue nationale ou proche de ce type d'école a dû apporter plus d'informations à beaucoup d'enseignants et par conséquent influencer leur attitude sur l'utilisation des langues nationales.

En plus de l'influence du fait d'être dans une école où l'on enseigne les langues nationales, l'information donnée de bouche à oreille, comme dans toutes les cultures de l'oralité, a aussi dû influencer les attitudes. On entend par exemple souvent dire : « Je l'ai appris par mon collègue ». Or, ce niveau d'information ne suffit pas à mettre en place une véritable motivation à inscrire ses actes dans une politique nationale de promotion des langues nationales. Elle est insuffisante parce qu'incapable de véhiculer des informations mieux structurées et bien ciblées. A défaut d'une vraie campagne de sensibilisation, il y a donc lieu de s'interroger pour savoir si les enseignants vont continuer à être favorables au point de s'engager à soutenir des réformes allant dans le sens de la promotion des langues nationales.

Cependant, les récentes perspectives dans le cadre de l'éducation font état d'une prise de conscience plus marquée au niveau des enjeux de la communication. La Nouvelle école fondamentale (NEF), ainsi que le Programme décennal de développement de l'éducation (PRODEC) qui lui a succédé, ont tous deux proposé la mise en place d'un plan de communication en faveur de la promotion des langues nationales au Mali.

⁸ Il n'y a eu aucune étude de faisabilité, ne serait-ce qu'en terme de maîtres disponibles par langue.

5. CONCLUSION

L'expérience d'introduction des langues nationales dans l'enseignement, en dépit de résultats appréciables, continuait de faire l'objet de résistances de la part de beaucoup d'enseignants à Bamako. C'est dans ce contexte que nous avons entrepris d'explorer l'attitude des enseignants face à cette innovation et nous avons supposé au départ de notre étude que leur façon de réagir à ce stimulus social était déterminée par leur être social, par leur histoire.

Les résultats auxquels nous sommes parvenus doivent évidemment être interprétés et utilisés avec circonspection, puisque nous ne prétendons pas avoir été à l'abri de la contamination de toutes nos variables. Au terme de notre étude, nous pensons toutefois savoir que, si les attitudes des maîtres diffèrent en ce qui concerne l'introduction des langues nationales dans l'enseignement, la majorité se dégage pourtant en faveur de l'innovation (55,38 %). L'étude nous a par ailleurs permis d'apprendre que l'attitude des maîtres était de façon significative déterminée par le degré d'information ; que les maîtres de confession chrétienne étaient moins favorables que ceux de confession musulmane. Les autres variables : l'âge, l'expérience professionnelle, la durée de séjour à Bamako, le degré d'alphabétisation, le niveau d'étude général, le cycle dans lequel le maître enseigne, n'ont pas, quant à elles, déterminé de façon significative l'attitude, comme nous nous y attendions.

Puisque le niveau d'information est déterminant dans l'attitude des enseignants, l'accent doit être mis sur l'information. Celle-ci doit porter sur les aptitudes des langues nationales à véhiculer l'enseignement, leur rôle dans le développement du pays et, pour certaines d'entre elles, leur portée internationale. Nous estimons que les campagnes de sensibilisation et d'information devraient toucher toutes les populations cibles avec les mêmes fréquences et pas seulement les maîtres. Un préalable indispensable est toutefois que la continuité de l'innovation soit assurée et que le travail d'aménagement linguistique soit intensifié, pour vaincre les résistances qui persistent encore aujourd'hui.

Il serait également intéressant que d'autres études mesurent le poids d'autres variables dans la détermination de l'attitude vis-à-vis de la même innovation, chez les enseignants et d'autres publics, ce qui compléterait la présente étude.

BIBLIOGRAPHIE

- ACCT, CIAVER. 1984. *Le français et les langues nationales*. Paris, Saint Ghislain, Belgique.
- Andreeva, Galiana. 1986. *Psychologie sociale*. Moscou, Ed. du Progrès.
- Calvet, Louis-Jean. 1988. *Evaluation des classes expérimentales en bambara dans la région de Ségou*. (Rapport.) Bamako.
- Diarra, Mamadou. 1983. *Problématique de l'enseignement des langues nationales au Mali*. Mémoire de maîtrise, ENSup, Bamako.
- Dumestre, Gérard. 1997. « De l'école au Mali », in *Nordic Journal of African Studies*. 6 (2) : 31-52.
- Haïdara, Mamadou Lamine. 1990. *Attitude des maîtres en service dans les écoles de Bamako face à l'introduction des langues nationales dans l'enseignement*. Mémoire de maîtrise, ENSup, Bamako.
- Hamers, Josiane F. et Michel Blanc. 1984. *Bilinguisme et bilinguisme*. Bruxelles, Pierre Mardaga, éd..
- Nkongolo, Jean-Jacques. 1997. *Choisir une langue d'enseignement au Zaïre : problématique et évaluation d'une situation sociolinguistique*. Thèse de doctorat, Université de Mons-Hainaut, Belgique.
- Poth, Joseph. s.d.. *Langues nationales et formation des maîtres en Afrique. Guide méthodologique. Dossiers pour l'information des cadres de l'enseignement et la sensibilisation des maîtres*. Paris, Eds. UNESCO.
- Radahindwa, Chizungu. 1985. *La langue d'instruction et ses incidences sur les performances scolaires et attitudes des écoliers zairois. Une étude IPE/CRIDE*. (Rapport.) Paris, Eds. UNESCO.
- République du Mali, DNEF. 1985. *Ecole expérimentale en langues nationales*. Bamako.
- République du Mali, IPN. 1989. *Etude de l'influence de l'enseignement en langues nationales sur les performances des élèves du premier cycle en français (cas des écoles en langue bamanan du Mali)*. Bamako.
- Sissoko, Moussa et Younoussa Male Sissoko. 1986. *Evaluation comparée des attitudes et acquisitions scolaires dans les écoles expérimentales en langue bamanan et les écoles classiques en langue française : cas de la lecture, de l'expression écrite*. Mémoire de maîtrise, ENSup, Bamako.
- Skattum, Ingse. 1997. « L'éducation bilingue dans un contexte d'oralité et d'exoglossie : théories et réalités du terrain au Mali », in *Nordic Journal of African Studies*. 6 (2) : 74-106.
- Tréfault, Thierry. 1997. « Stratégies des enseignants, état des lieux du bilinguisme dans les écoles de l'inspection de Ségou I », in *Nordic Journal of African Studies*. 6 (2) : 107-119.
- UNICEF. 1990. *Situation des enfants dans le monde*. Paris.

SIGLES

ACCT	Agence de Coopération Culturelle et Technique, Paris
CIAVER	Centre International Audio-Visuel d'Etudes et de Recherches, Saint-Ghislain, Belgique
CRIDE	Centre de Recherche Interdisciplinaire pour le Développement de l'Education, Zaïre
DEF	Diplôme d'Etude Fondamentale
DNEF	Direction Nationale de l'Enseignement Fondamental, Bamako
ENSup	Ecole Normale Supérieure, Bamako
IPE	Institut International de Planification de l'Education, Paris
IPN	Institut Pédagogique National, Bamako

ABSTRACT

Mamadou Lamine Haïdara : The Introduction of National Languages into the Educational System : the Attitudes of Teachers in Bamako

It is commonly thought that in many African countries, people's attitudes to the national languages as a medium of instruction are negative, that they prefer the European language because of its prestige and the social opportunities it offers. This article investigates the attitudes of teachers in primary school, key persons in the matter since they are the ones who teach in the national languages. An enquête was carried out in Bamako in 1990 and the results are re-examined ten years later in the light of the recent generalisation of such instruction. The conclusion is that teachers are more positive than one would think, and that the main reason for the positive attitude is sufficient information. Other variables like age, experience, level of instruction and geographical and social origin, play a lesser role. The educational authorities should therefore initiate campaigns to inform the teachers and the rest of the population of the usefulness of the national languages as means of instruction.