

Ministère de l'éducation  
Institut Pédagogique National

République du Mali  
Un Peuple-Un But-Une Foi

## RAPPORT DE RECHERCHE

Version brouillon

**PROBLÉMATIQUE DU REDOUBLÉMENT ET ANALYSE DE LA  
PROMOTION AUTOMATIQUE DANS LES CLASSES DU  
PREMIER CYCLE AU MALI**

Par Harouna TOURÉ

En collaboration avec

Cheick Oumar	FOMBA
Nomouza	KONÉ
Abdoul Aziz	MAÏGA
Hamidou	NAPARÉ

Septembre 2000

Ministère de l'éducation  
-----  
Institut Pédagogique National

République du Mali  
Un Peuple-Un But-Une Foi

## RAPPORT DE RECHERCHE

Version brouillon

PROBLÉMATIQUE DU REDOUBLLEMENT ET ANALYSE DE LA  
PROMOTION AUTOMATIQUE DANS LES CLASSES DU  
PREMIER CYCLE AU MALI

Par Harouna TOURÉ

En collaboration avec

Cheick Oumar	FOMBA
Nomouza	KONÉ
Abdoul Aziz	MAÏGA
Hamidou	NAPARÉ

Septembre 2000

*Cette étude a été financée par l'UNICEF*

*Nos vifs remerciements à l'UNICEF pour l'appui matériel et financier qu'il apporte à l'IPN. Aussi, nous remercions très sincèrement les élèves, les enseignants, les directeurs d'écoles, les inspecteurs d'enseignement fondamental et les Directeurs régionaux de l'éducation sans la collaboration desquels la réalisation de ce travail n'aurait pas été possible.*

**PROBLÉMATIQUE DU REDOUBLLEMENT ET ANALYSE  
DE LA PROMOTION AUTOMATIQUE DANS LES CLASSES  
DU PREMIER CYCLE AU MALI**

## TABLE DES MATIÈRES

	Pages
Table des matières.....	3
1. Introduction.....	6
2. Intérêt de l'étude .....	8
<b>PREMIÈRE PARTIE: REVUE DE LA LITTÉRATURE</b>	
I. Problématique du redoublement.....	11
1.1. Les théories en faveurs du maintien du redoublement.....	11
1.2. Les théories en faveur de la suppression du redoublement.....	13
1.3. Les facteurs déterminants du redoublement.....	14
1.3.1. Acquisitions scolaires et variables individuelles.....	15
1.3.2. Acquisitions scolaires et conditions de scolarisation.....	16
1.3.2.1. Acquisitions scolaires et types d'école.....	16
1.3.2.2. Acquisitions scolaires et caractéristiques de la classe.....	16
1.3.2.3. Acquisitions scolaires et bilinguisme.....	17
1.3.3. Quelles pratiques de décision de passage à l'école primaire au Mali.....	17
<b>DEUXIÈME PARTIE: ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES DE L'ÉTUDE</b>	
I. Méthodologie de l'étude.....	20
1.1. La population et l'échantillonnage.....	20
1.2. Les instruments de collecte des données.....	20
1.3. Les variables de l'étude.....	21
1.4. Les questions de recherche.....	21
II. Le modèle d'analyse des données et le schéma explicatif du redoublement.....	22
III. Les objectifs visés par l'étude.....	24
3.1. Objectif général.....	24
3.2. Objectifs spécifiques.....	24
<b>TROISIÈME PARTIE: ANALYSE DESCRIPTIVE DES DONNÉES SUR LES ENSEIGNANTS ET LEURS CONDITIONS DE TRAVAIL</b>	
I. Les caractéristiques individuelles des enseignants.....	27
1.1. Distribution des enseignants en fonction du genre.....	27
1.2. Distribution des enseignants en fonction de l'âge.....	27
1.3. Distribution des enseignants en fonction de la situation matrimoniale.....	28
1.4. Distribution des enseignants en fonction du grade.....	28
II. Conditions d'enseignement et d'apprentissage.....	29
2.1. La situation du matériel d'enseignement et d'apprentissage.....	29
2.1.1. La disponibilité d'un tableau noir en classe.....	29
2.1.2. La disponibilité d'une chaise pour l'enseignant en classe.....	30
2.1.3. La disponibilité d'un bureau du maître dans la classe.....	30
2.1.4. La disponibilité d'une armoire dans la classe.....	30

2.1.5. De l'aération des salles de classes.....	30
2.1.6. De l'éclairage des salles de classes.....	30
2.1.7. De la possession par l'enseignant de livres du maître.....	32
2.1.8. De la disponibilité de certains matériels d'apprentissage dans les classes.....	32
2.1.9. De la disponibilité du guide du maître en mathématiques et en lecture.....	33
2.2. Le revenus des parents et le redoublement.....	35
2.3. Méthodes d'enseignement appliquées.....	35
2.4. Perspectives de carrières des enseignants.....	36
 III. Le suivi et l'encadrement pédagogique des enseignants.....	37
3.1. La supervision par les directeurs d'école.....	37
3.2. La visite de l'inspecteur ou du conseiller pédagogique.....	39
3.3. Les types de soutiens professionnels reçus des collègues enseignants.....	41
 IV. Les conditions de travail des enseignants.....	41
4.1. Le temps de route du domicile du maître à son école.....	41
4.2. Les causes possibles de la faible performance des élèves selon les enseignants.....	42
 V. Les motifs d'absence des maîtres aux cours.....	45
5.1. Les congés de maternité.....	45
5.2. Le travail privé.....	46
5.3. Les cérémonies familiales.....	46
5.4. Les grèves.....	46
5.5. Conditions climatiques et problèmes de transport.....	46
5.6. Perception de salaire.....	47
5.7. Autres motifs d'absence.....	47
 VI. Les opinions des maîtres sur le redoublement et la stratégie de sa réduction envisagée.	48
6.1. Opinions des enseignants sur le redoublement.....	48
6.2. Opinions des enseignants sur la stratégie de promotion automatique.....	49

#### QUATRIÈME PARTIE : ANALYSE DESCRIPTIVE DES DONNÉES SUR LES ÉLÈVES ET LEURS ACQUISITIONS

I. Les caractéristiques des élèves et les acquisitions.....	53
1.1. Le genre des élèves , leur statut de passage et les acquisitions .....	53
1.1.1. Analyse des scores en français.....	53
1.1.2. Analyse des scores en mathématiques.....	54
1.2. La disponibilité du petit déjeuner, le statut de passage et acquisitions.....	55
1.2.1. Analyse des scores en français.....	55
1.2.2. Analyse des scores en mathématiques.....	55
1.3. La disponibilité du repas de midi, le statut de passage et acquisitions.....	56
1.3.1. Analyse des scores en français.....	56
1.3.2. Analyse des scores en mathématiques.....	57
1.4. La disponibilité de la radio, le statut de passage et acquisitions.....	57
1.4.1. Analyse des scores en français.....	58
1.4.2. Analyse des scores en mathématiques.....	58
1.5. La disponibilité de la télévision, le statut de passage et acquisitions.....	58
1.6. La disponibilité d'un livre de lecture, le statut de passage et acquisitions.....	59
1.6.1. Analyse des scores en français.....	60

1.6.2. Analyse des scores en mathématiques.....	61
1.7. La possibilité d'emporter le livre, le statut de passage et acquisitions.....	62
1.7.1. Analyse des scores en français.....	62
1.7.2. Analyse des scores en mathématiques.....	64
1.8. L'encadrement de l'élève, statut de passage et acquisitions.....	65
1.8.1. Analyse des scores en français.....	66
1.8.2. Analyse des scores en mathématiques.....	67
1.9. La disponibilité de la lumière, le statut de passage et acquisitions.....	68
1.9.1. Analyse des scores en français.....	68
1.9.2. Analyse des scores en mathématiques.....	68
1.10. La distance parcourue, le statut de passage et les acquisitions.....	69
1.10.1. Analyse des scores en français.....	69
1.10.2. Analyse des scores en mathématiques.....	70
 II. Les conditions de scolarisations des élèves et acquisitions.....	70
2.1. Le milieu d'implantation de l'école, le statut de passage et acquisitions.....	70
2.1.1. Analyse des scores en français.....	72
2.1.2. Analyse des scores en mathématiques.....	73
2.2. Le type d'école, le statut de passage et les acquisitions.....	73
2.2.1. Analyse des scores en français.....	74
2.2.2. Analyse des scores en mathématiques.....	75
2.3. Le type de regroupement des élèves, le statut de passage et les acquisitions.....	77
2.3.1. Analyse des scores en français.....	78
2.3.2. Analyse des scores en mathématiques.....	79
2.4. La préscolarisation des élèves, le statut de passage et les acquisitions.....	80
2.4.1. Analyse des scores en français.....	81
2.4.2. Analyse des scores en mathématiques.....	82
2.5. La fréquentation d'une école coranique, le statut de passage et les acquisitions.....	83
2.5.1. Analyse des scores en français.....	83
2.5.2. Analyse des scores en mathématiques.....	83
2.6. La fréquentation d'une médersa, le statut de passage et les acquisitions.....	84
2.6.1. Analyse des scores en français.....	84
2.6.2. Analyse des scores en mathématiques.....	84
2.7. Analyse des scores par école.....	84
2.8. Modélisation et analyse multivariée des acquisitions .....	86
Conclusion générale et suggestions.....	90
Références bibliographiques.....	95
 <b>ANNEXE</b>	
Listes des tableaux.....	96

## 1. INTRODUCTION

Il y a plus de quarante ans, les nations du monde affirmaient dans la déclaration Universelle des droits de l'homme que « toute personne a droit à l'éducation ». Cette idée s'est réaffirmée en 1990, à la conférence mondiale sur « l'éducation pour tous » tenue à Jomtien en Thaïlande. Les participants, en soutenant que l'éducation est un droit fondamental pour tous, femmes et hommes, à tout âge et dans le monde entier, ont estimé qu'elle demeure une condition indispensable sinon suffisante du développement de l'individu et de la société. Par ailleurs, ils ont particulièrement insisté sur le fait que toute personne, enfant, adolescent ou adulte doit pouvoir bénéficier d'une formation conçue pour répondre à ses besoins éducatifs fondamentaux. Ces besoins concernent aussi bien les disciplines d'apprentissage essentielles (lecture, écriture, expression orale, calcul, résolution de problèmes) que les contenus éducatifs fondamentaux (connaissances, aptitudes, valeurs, attitudes) dont l'être humain a besoin pour survivre, pour développer toutes ses facultés, pour vivre et travailler dans la dignité afin de participer pleinement au développement, améliorer la qualité de son existence, prendre des décisions éclairées et continuer à apprendre.

Ainsi, l'un des objectifs essentiels des départements en charge de l'Éducation Nationale depuis la réforme de l'enseignement de 1962 est l'élargissement de la base de la pyramide scolaire. C'est ainsi, qu'au premier cycle, le taux brut de scolarisation est passé de 26% en 1988/89 à 28,8% en 1991/92 pour atteindre 42,3% en 1995 et 50,01 % en 1997/98, soit un accroissement moyen de 10 % l'an en 1992 et 1998<sup>1</sup>. En 1999, ce taux était de 57,8%.

Les actions initiées dans le cadre de la construction, de la réhabilitation, de l'équipement des salles de classes, les mesures prises en faveur du recrutement du personnel, de l'émergence et du développement des écoles communautaires, des écoles privées et des médersas, à travers l'assouplissement des procédures ont permis une augmentation sensible des taux de scolarisation au cours des dernières années. Les dernières statistiques disponibles donnent pour le cycle un taux brut de 50 % pour 1997-1998 dans le premier cycle de l'enseignement fondamental. Il convient de rappeler, encore une fois, le sens de cet indicateur qui est avant tout une mesure de la capacité d'accueil : le taux brut de scolarisation désigne la proportion des effectifs totaux, quels que soient leurs âges dans la population qui, selon la législation nationale, devrait être scolarisée au niveau étudié (Pour le premier cycle de l'enseignement fondamental, au Mali, il s'agit de la tranche d'âge de 7 à 12 ans). Ce rappel n'est pas sans

<sup>1</sup> Indicateurs du système éducatif du Mali, Bamako, Décembre 1998

intérêt. En effet, il permet de voir le décalage qui peut exister entre la valeur de cet indicateur et les effectifs réels qui évoluent dans le cycle dans un contexte scolaire à fort taux de redoublement.

En face de l'effort consenti, il faut reconnaître qu'il existe toujours des obstacles à l'élargissement de la base du système. Il s'agit d'abord d'un double problème à la fois d'accès et de maintien se traduisant, d'une part, par l'incapacité de l'État à recruter le maximum d'enfants en raison de nombreuses contraintes à surmonter et, d'autre part, à l'incapacité du système scolaire dans sa forme actuelle de maintenir pendant longtemps une majorité d'enfants à l'école. L'un des facteurs associés à ce dernier aspect et qui préoccupe le Ministère de l'éducation est le redoublement qui débouche généralement sur l'abandon et l'exclusion.

Les déperditions constituent des pertes immenses de temps et de ressources financières quand on s'imagine le gaspillage que représentent les exclusions, les redoublements et les abandons tant pour l'État que pour les collectivités, les familles et les individus eux-mêmes en terme de dépenses publiques et de famille. Pour l'exercice 2000, l'État a consacré 25.65% de son budget récurrent à l'éducation, dont 53% à l'Enseignement Fondamental.

Des constats faits à partir des statistiques de la Cellule de Planification et de la Statistique du Ministère de l'éducation (CPS) montrent que le phénomène a atteint en 1996 des proportions inquiétantes, car sur 1000 enfants recrutés en 1<sup>ère</sup> année, seulement 650 atteignent la 4<sup>ème</sup> année, 400 arrivent à la 6<sup>ème</sup> année et seuls 240 passent à l'examen d'entrée en 7<sup>ème</sup> année, les autres redoublaient en majorité. Mais les taux de redoublement ont considérablement baissé depuis cette date; ils sont passés en moyenne de 30% en 1996 à 16 % en 1999. Ce taux a fortement baissé pour les trois premières années du premier cycle pour répondre à l'esprit de la décision de réduire le redoublement par une mesure de politique éducative accompagnée ou non de dispositions pédagogiques.

Disons que cette baisse est la conséquence d'une mesure gouvernementale fixant le taux de redoublement à 15 % pour le primaire. Cette mesure est comprise et jugée différemment par les acteurs et les partenaires de l'école. Il est bien évident, que dans l'esprit des autorités de l'éducation, il s'agit d'abord de créer les conditions à permettre le passage de 85% de l'effectif de la classe en classe supérieure. Ce qui suppose plutôt une amélioration de la qualité de l'éducation et non une opération mécanique sans accompagnement. Certains

estiment que le redoublement est une solution pédagogique à l'échec scolaire. d'autres pensent plutôt que la mesure précitée est de nature à perpétuer le niveau déjà bas des élèves.

Cependant, étant donné que le Mali, comme tous les autres pays en voie de développement, doit faire face à des dépenses de plus en plus importantes, il est nécessaire de faire des choix de politiques éducatives qui permettent de maximiser l'investissement actuel de manière à gérer efficacement les ressources allouées à l'éducation. Dans un tel contexte, il est primordial, face à un phénomène aussi courant dans le système éducatif malien qu'est le redoublement, et pour lequel les opinions demeurent très divergentes, de réunir des faits qui soient pertinents pour fonder un jugement sur le redoublement au Mali; qui ne reposent pas sur des impressions générales et imprécises. Il sera alors possible d'en dégager les facteurs, la légitimité, l'intérêt et l'impact.

## 2- INTÉRÊT DE L'ÉTUDE

En 1996 encore, malgré toutes les dispositions prises dans le cadre des différentes réformes et forums sur l'école, le Mali traînait un taux brut de redoublement de 35 à 40%. De toute évidence, un taux de redoublement aussi important dans le système éducatif est le signe manifeste de la faiblesse de son rendement interne. Au regard de tous les intrants inoculés dans l'école malienne dans le cadre du Projet IV Éducation, cette faiblesse, ne se justifie pas, a priori. En effet, le Projet IV Éducation a été initié et mis en oeuvre à partir de l'année 90 pour, non seulement, améliorer l'accès à l'école pour une grande majorité d'enfants en âge d'être scolarisés, mais aussi, pour améliorer le rendement interne et externe du système éducatif. A cet effet, une batterie de mesures a été initiée dont les plus importantes sont:

- accorder la priorité à l'Éducation de Base;
- former les maîtres;
- doter les maîtres et les élèves en manuels et outils pédagogiques;
- construire des salles de classes;
- relever le niveau de recrutement des maîtres, etc.

L'effet conjugué de ces intrants devrait améliorer considérablement l'efficacité interne et externe du système éducatif. Mais, la persistance d'un fort taux de redoublement, symptomatique d'un profond malaise dans le système éducatif, pose une interrogation et le constat a amené les autorités scolaires et les partenaires de l'école à réfléchir sur la question. Le résultat de cette réflexion a été l'élaboration et la mise en place d'un plan d'action visant à

réduire le redoublement. De ce plan d'action, la promotion automatique à l'école primaire semble avoir été privilégiée. Depuis 1996, une décision ministérielle limite désormais le taux de redoublement à 15%. Cette décision autorise 85% des enfants d'une classe à accéder à la classe supérieure à la condition de maîtriser les acquisitions de base en calcul et en français.

Mais, cette mesure appliquée depuis 1996 fait l'objet de controverses. Ses détracteurs dénoncent surtout son caractère mécanique qui autorise le passage en classe supérieure des élèves de niveaux très différents. La situation créée actuellement suscite beaucoup d'interrogations, tout comme le phénomène du redoublement. Ainsi, il est devenu impérieux de mener une étude non seulement sur le redoublement, mais aussi sur les mesures correctives adoptées jusqu'ici. Une telle étude devra permettre de répondre à des questions essentielles de recherche comme:

- 1/- pourquoi un taux de redoublement qui avoisine les 30% avant d'être ramener à 15% par une mesure gouvernementale ?; Qui redoublaient et pourquoi?
- 2/- quelles perceptions, les maîtres, les autorités scolaires, les parents d'élèves ont-ils du redoublement? Sanction ou mode de gestion pédagogique?
  - le redoublement est-il vraiment une remédiation pédagogique efficace?
  - les redoublants améliorent-ils leurs performances?
  - le mode d'évaluation peut-il être mis en cause dans le redoublement?
  - la langue d'enseignement est-elle en cause dans le redoublement?
  - le type d'école a-t-il une influence sur le phénomène du redoublement?
  - la promotion automatique au cycle primaire est-elle une solution à l'échec scolaire? (mais )
  - quelles mesures préventives et compensatrices des échecs scolaires en vue d'améliorer le rendement scolaire peuvent être préconisées?
- 2 (les élèves promus automatiquement suivent-ils les cours pour plomber ?
  - ff Promotion automatique Vertus / élèves normaux
  - redoublants } mauvais. } P. Aut bon ou mauvais.quelles conditions faut-il créer?

**PREMIÈRE PARTIE : UNE REVUE DE LA LITTÉRATURE**

## I. PROBLÉMATIQUE DU REDOUBLLEMENT

Si l'élève est au centre du système éducatif comme le rappelle la loi d'orientation N° 99 -049 du 19 décembre 1999, tout ce qui est fait à l'école et en direction de l'école, c'est pour que l'enfant y trouve les conditions décentes, sinon, un confort et un climat éducatif propice à l'apprentissage scolaire et de la vie en société. A ce titre, toutes les théories sont sensées oeuvrer pour le bonheur de l'élève. Mais voilà qu'en l'occurrence, les théories et les attitudes vis à vis du redoublement restent divisées. Certaines militent en faveur de son maintien et d'autres réclament sa suppression. Ainsi, selon l'expression de PAUL J. J. (1996) on est « pour ou contre » le redoublement.

Le redoublement est une question qui intéresse un grand nombre de personnes, outre l'État: élèves, parents, enseignants, citoyens. Tous se demandent dans quelles mesures ça vaut la peine de faire redoubler par un élève la classe qu'il vient de fréquenter, de le soumettre à nouveau au même programme en espérant que par la seule répétition on aurait mieux fixé les connaissances, les aptitudes et les attitudes qui n'avaient pas été maîtrisées l'année d'avant.

### 1.1. Théories en faveur du maintien du redoublement :

Pour les partisans du redoublement, plusieurs raisons sont évoquées pour justifier cette pratique.

Les arguments pédagogiques selon Louise Mengué Abessolo (1997) utilisés pour justifier le redoublement sont liés aux difficultés d'ajuster les programmes à la diversité des caractéristiques des élèves. D'où la nécessité de revenir sur la dynamique des acquisitions des connaissances. Pour elle, les problèmes posés par le redoublement et la promotion sont basés sur des hypothèses qui portent sur les objectifs d'apprentissages scolaires. En effet, partant du principe que la réussite et l'échec scolaire sont produits et définis par l'institution scolaire, les programmes sont aménagés de manière à être enseignés et acquis par les élèves ayant des pré-requis nécessaires pour suivre les enseignements de la classe. Aussi, la majorité des élèves d'une classe donnée a, en principe, un niveau de développement leur permettant de maîtriser un minimum de connaissances. Les programmes établis par le Ministère de l'Education sont par conséquent un arbitrage entre le désir que le plus grand nombre acquiert des connaissances et que ces connaissances soient aussi importantes que possibles.

Or, ces deux objectifs sont difficilement conciliables, car s'il faut un temps réduit pour que les élèves les plus brillants acquièrent une notion donnée, il faut un temps plus long aux moins vifs pour acquérir la même notion. Le temps de l'année scolaire étant le même pour tous, on finit par viser une pédagogie qui ne pénalise ni les brillants, par excès de lenteur, ni les plus faibles par la fixation d'objectifs d'acquisitions trop élevés. De ce fait, l'idéal n'est sans doute pas de ramener le taux de redoublement à zéro afin d'avoir un système efficient. De même, lorsque le contenu du programme est ambitieux, on peut s'attendre à ce qu'un grand nombre d'élèves ne parviennent pas à suivre. Quand le rythme est trop lent, et que tous les élèves finissent par réussir, c'est le contenu du programme qui est remis en cause car les programmes doivent être conséquents. Il faut alors maintenir un niveau permettant à la majorité des élèves de maîtriser les enseignements donnés.

En outre, les partisans du redoublement admettent de façon plus ou moins consciente que la note scolaire est un bon indice du niveau d'acquisition des élèves. Par conséquent, les élèves qui n'ont pas la moyenne (5/10) n'ont pas le niveau requis pour suivre les enseignements du niveau d'après. La pratique du redoublement part, en effet, du principe qu'une bonne connaissance du programme de la classe est nécessaire pour affronter la classe suivante.

Dans cette optique, les savoirs scolaires suivent une logique d'une classe à l'autre. Aussi, si on n'a pas maîtrisé les apprentissages à un niveau donné, on ne peut pas suivre les enseignements dans la classe suivante. Le redoublement a, donc, pour objectif principal de remédier aux insuffisances de progression dans les apprentissages scolaires. Les insuffisances qui peuvent être aussi bien cognitives qu'affectives.

Avec sincérité beaucoup d'enseignants continuent de pratiquer le redoublement en pensant que c'est pour le bien de l'enfant. Pourtant, il est impensable d'envisager la suppression du redoublement sans changer les autres aspects du fonctionnement de l'école malienne, autrement dit, introduire un changement dans les pratiques pédagogiques et institutionnelles. Il ne faut pas dissimuler le fait que certains élèves souffrent de handicap particulier face aux apprentissages scolaires et qu'il faut que la prise en compte de leur handicap passe par le recours à des mesures de remédiation et de discrimination positives, qui devraient se substituer au redoublement.

### **1.2. Théories en faveur de la suppression du redoublement**

De nombreuses recherches font ressortir que le redoublement freine l'amélioration de l'efficacité interne de l'éducation. En effet, le redoublement a pour conséquence d'accroître le coût de formation dans la mesure où, non seulement il altère la qualité du système en entraînant une surcharge des classes et rend les conditions de travail inadéquates, mais, en plus, il nécessite beaucoup plus d'investissements que dans un système qui n'en aurait pas. Cette situation est d'autant plus difficile à admettre qu'à l'heure actuelle, les pays développés aussi bien que les organismes internationaux sont enclins de plus en plus à une baisse de l'aide accordée aux Pays en voie de Développement. D'où la nécessité pour nos pays de trouver un système éducatif qui soit le plus efficient possible.

De même que les partisans du redoublement se basent sur la validité des notes scolaires pour justifier cette pratique, les pédagogues qui militent en faveur du passage automatique en font de même pour remettre les décisions de redoublement en cause. Pour eux, les notes scolaires sont pleines de subjectivité, car elles font intervenir des facteurs subjectifs les rendant impropres à des comparaisons d'une école à l'autre, d'une classe à l'autre et même d'un individu à l'autre. Aussi, pour les mêmes pédagogues, les notes scolaires dépendent fortement de l'Institution sociale, pour la simple raison que toute épreuve, selon les maîtres doit mettre en exergue une fraction «raisonnable» de bons élèves, d'élèves moyens, et d'élèves faibles.

En somme, le maître apprécie le niveau minimum d'acquisition qui permettra à l'élève de suivre dans la classe suivante. Il se basera pour cela, non seulement, sur ce qu'il sait du programme de cours du degré suivant, mais aussi, le cas échéant, sur ce qu'il sait des méthodes de travail, des exigences, et des attentes de l'enseignant qui va prendre ses élèves l'année suivante. C'est ainsi que chaque enseignant tente de façon consciente ou non, au moment des décisions de fin d'année, de se prémunir autant que possible contre le risque de se voir attribuer par le maître suivant, la responsabilité de faire promouvoir des élèves qui ne seraient pas à niveau.

Les décisions de fin d'année comportent par conséquent, au delà du niveau d'acquisition de l'élève, une part de subjectivité inhérente à l'image personnelle et professionnelle que l'évaluateur veut préserver auprès de ses collègues, des élèves et des parents.

Selon les partisans de la promotion, aucune étude n'a pu montrer que le redoublement est plus bénéfique pour les élèves qui ont des difficultés scolaires que le passage en classe supérieure et que l'élève qui a des difficultés scolaires a avantage à redoubler plutôt que passer en classe supérieure. Aussi, on ne sait toujours pas dans quelle mesure les hypothèses émises par les partisans du redoublement sont vérifiées et dans quelle mesure elles reflètent la réalité. Par ailleurs, comment, le simple redoublement peut réduire les difficultés scolaires, sachant qu'il n'existe pas de moyen de remédiation spécifique aux élèves qui redoublent ?

Au Mali, suite à la réflexion menée dans le département de l'éducation en 1996 autour du redoublement, les autorités scolaires et les partenaires de l'école ont initié un plan d'action visant à le réduire. De ce plan d'action, la promotion automatique à l'école primaire semble avoir été privilégiée. Ainsi, depuis cette date, une décision ministérielle limite désormais le taux de redoublement à 15 %. Elle autorise 85 % des élèves d'une classe à accéder à la classe supérieure.

Cette mesure décrète la réduction du redoublement certe, mais elle nous paraît incomplète parce qu'elle manque de dispositif d'accompagnement pour les élèves en difficulté. Le redoublement est avant tout la manifestation de l'échec scolaire. Mais peut-on y recourir en cas difficultés scolaires ?

En plus des considérations plus destinées aux maîtres, il faut prendre en compte celles qui concernent la société, les parents et les élèves eux-mêmes. Les familles peuvent-elles ou non voir un intérêt dans la proposition au redoublement de leur enfant ? L'enfant lui-même accepterait-il d'abandonner ses camarades sans en subir une frustration ?

Pourquoi l'élève redouble-t-il ? Est-ce à cause d'une matière en particulier ? Est-ce une question de méthode d'apprentissage ? Le maître et le directeur envisage-t-il des solutions à ces questions ? Même si c'était le cas puisqu'on forme l'élève pour qu'il progresse, alors pourquoi ne pas le laisser passer en classe supérieure et apporter les solutions aux difficultés scolaires qu'il rencontre, plutôt que de lui faire perdre le temps avec ce qu'est susceptible de représenter une année de redoublement ?

### 1.3. Les facteurs déterminants du redoublement

À cette date, aucune étude systématique n'a été menée au Mali sur le redoublement. Toutefois, dans le cadre du IV<sup>ème</sup> Projet Éducation, des évaluations ont eu lieu autour des intrants du

nuancé  
mais

à votre connaissance

Projet dont l'évaluation des acquisitions des élèves en mathématiques, français et pédagogie convergente. Lors de ces évaluations, aucun accent particulier n'a été mis sur les facteurs explicatifs du redoublement. Ainsi, dans la présente revue, nous allons faire un rappel de quelques travaux sur les variables susceptibles d'influer sur le rendement de l'élève. Dans ce cas, notre étude va se situer dans une approche interactive de l'impact des variables agissant sur les acquisitions des élèves avec l'idée, bien entendu, que c'est l'échec dans l'apprentissage qui conduit au redoublement. Ainsi, les caractéristiques individuelles des élèves, d'une part et, d'autre part, celles de l'école et de la classe, rendent compte de façon complémentaire de ces différences dans les acquisitions des élèves.

### 1.3.1. Acquisitions scolaires et variables individuelles :

Plusieurs recherches ont montré que le milieu peut agir de plusieurs façons sur les acquisitions des élèves. Le milieu dans lequel l'élève évolue peut l'aider en le stimulant ou en inhibant ses capacités cognitives par la mise à sa disposition d'un ensemble de structures et d'éléments susceptibles d'éveiller son intérêt et de développer son esprit logique.

Wallon (1959) et Vigotsky (1985)<sup>1</sup> soutiennent que le développement de l'enfant est d'abord un développement social où l'entourage joue un rôle médiateur entre l'enfant et l'univers matériel et culturel. C'est à ce niveau que le type d'éducation exercée par les parents rentre en ligne de compte.

Piaget, après avoir étudié les processus de développement de l'intelligence, a montré qu'un environnement présentant à la fois des perturbations et des régularités serait plus favorable au développement cognitif. C'est donc par l'intermédiaire de l'adulte que l'enfant acquiert les instruments nécessaires à la compréhension du monde environnant et à son action sur celui-ci. Ainsi, le rôle de l'adulte dans le développement cognitif de l'enfant est prépondérant.

En rapport avec la présente étude, ces considérations sous-tendent les questions suivantes : quels sont les liens entre les différentes variables individuelles et les acquisitions des élèves ? La dynamique des acquisitions des élèves dans l'enseignement primaire malien est-elle fonction des caractéristiques individuelles des élèves, du milieu scolaire, du milieu social, du milieu géographique ?

<sup>1</sup> Vygotsky L.S. (1985), Vygotsky aujourd'hui, Nenchatel, Paris, Delachaux et Niestle.  
Wallon H. (1959), Psychologie et éducation de l'enfance, Enfance, N° 3-4.

### 1.3.2. Acquisitions scolaires et conditions de scolarisation

Aujourd'hui, il est indéniable que les conditions dans lesquelles les élèves apprennent comme les conditions de travail des enseignants ont un impact sur les dispositions des uns à apprendre et des autres à enseigner. Il est certain qu'il est préférable de travailler dans des classes peu peuplées, d'avoir assez de matériel didactique, dans des locaux propres, avec l'équipement nécessaire et des maîtres suffisamment payés pour qu'ils soient non seulement motivés mais aussi qu'ils n'aient pas à exercer d'activités complémentaires. Il s'agit là de variables dont l'impact sur les élèves et sur les enseignants mérite d'être mesuré afin de voir si toutes ou certaines auraient un impact assez puissant pour augmenter significativement le niveau d'acquisition des élèves.

#### 1.3.2.1. Acquisitions scolaires et type d'école

Mingat (1984)<sup>2</sup> montre en 1988 qu'à capacité cognitive identique, les élèves progressent différemment selon l'établissement dans lequel ils sont scolarisés. L'étude de l'organisation pédagogique des cours, de la personnalité du directeur, des affinités entre enseignants, de l'origine sociale des élèves, des pratiques d'évaluation attestent de l'influence du contexte de scolarisation. L'effectif de l'école, le taux de redoublement, le type de cours dans l'école (temps plein ou double vacation), le type d'école (public ou privé, laïc ou religieux) sont autant de facteurs susceptibles d'expliquer, de manière indirecte, certes, les différences de niveau d'acquisition observées chez les élèves, d'une école à l'autre.

#### 1.3.2.2. Acquisitions scolaires et caractéristiques de la classe

Les conclusions des différentes recherches sur l'école ont suscité plusieurs autres dont intérêt était de mesurer l'impact net des "effets maîtres" sur les acquisitions des élèves. Ces recherches ont pour objectif de définir l'efficacité des maîtres et des types de pédagogie associés au meilleur niveau d'acquisition. D'où intérêt de tenir compte non seulement de la formation du maître, mais aussi d'éléments liés à sa personnalité, à ses activités extra-scolaires et à sa politique de gestion de la classe.

<sup>2</sup> Mingat A, (1984). Les acquisitions scolaires de l'élève au C.P. Les origines es différentes . "Revue française de pédagogie ; N° 69, Oct. Nov.

### 1.3.2.3. Acquisitions scolaires et bilinguisme

Selon N. Sigan et W.F. Mackey (1986)<sup>1</sup> l'enseignement dans une langue différente de la langue maternelle et familiale était préjudiciable au développement intellectuel et même pour le développement de la personnalité. Par conséquent dans notre étude nous devons tenir compte de la langue d'enseignement comme variable pouvant influer sur la réussite scolaire.

### 1.3.3. Quelles pratiques de décision de passage à l'école primaire du Mali

Traditionnellement, à l'école fondamentale du Mali on peut présenter le processus de décision de passage dans la classe supérieure à deux niveaux.

Un premier niveau est celui des classes non terminales du premier et du second cycle, c'est-à-dire autres que la 6<sup>e</sup> et la 9<sup>e</sup>, donc à la fin desquelles il n'y a pas d'examen de passage. Ici, la décision se fait sur la base de la moyenne de classe obtenue par l'élève et qui est une résultante des moyennes aux différentes évaluations (interrogations, devoirs et compositions mensuelles ou trimestrielles). Le maître titulaire de la classe établit la liste par ordre de mérite de tous les élèves de sa classe qu'il soumet à son directeur d'école. En conseil de maîtres, ce dernier fait des propositions de passage à accompagner vers l'Inspecteur de sa circonscription à qui il revient en dernier ressort, compte tenu à la fois surtout de la moyenne de chaque élève, de sa scolarité et de sa conduite, d'arrêter la liste finale des passages en classe supérieure autorisés après une vérification de conformité. Cette liste est en trois exemplaires pour servir le directeur de l'école, l'inspecteur d'enseignement Fondamental dont dépend l'école concernée et la direction régionale de l'éducation.

Un second niveau est celui des classes terminales des deux cycles de l'enseignement Fondamental, c'est-à-dire les classes de 6<sup>ème</sup> et 9<sup>ème</sup>. A ce niveau, la prise de décision d'admission à l'examen subit se fait sur la base de la moyenne scolaire obtenue par l'élève. Rentre dans le calcul de cette moyenne la moyenne de classe et celle obtenue aux épreuves de l'examen pour ce qui concerne les élèves réguliers. Nous faisons cette précision car les candidats dits « candidats libres » ne sont jugés que sur la base de la moyenne des notes obtenues aux différentes disciplines scolaires inscrites à cet examen.

<sup>1</sup> UNESCO De la chaux et Niestlé (1986).

Au niveau du second cycle, pour chaque classe, le calcul de la moyenne de classe ( résultats des différentes évaluations des élèves) est confié par le directeur à un de ses adjoints de confiance qui les établit et les lui soumet pour vérification.

Dans le cas des élèves de la 9<sup>ème</sup> année, il ne s'agit pas simplement de passage dans la classe supérieure, mais de la fin d'un cycle et d'un ordre d'enseignement marquée par l'admission au Diplôme d'études Fondamentales (DEF). Le processus qui conduit à l'examen du DEF implique directement l'école, l'Inspection d'Enseignement Fondamental, la Direction Régionale de l'éducation et la Direction Nationale de l'Enseignement Fondamental.

**DEUXIÈME PARTIE : ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES DE L'ÉTUDE**

## I. LA MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE

Notre démarche va consister à partir de l'observation des faits pour se poser des questions sur l'intensité du redoublement au Mali. Nous prolongerons cette analyse du redoublement en examinant comment les enseignants prennent leurs décisions et comment ils jugent le redoublement et la mesure demandant la réduction du redoublement à 15% de l'effectif de la classe.

### 1.1. Population, échantillonnage

Pour le niveau, disons que l'étude porte sur des classes de troisième et de quatrième . Mais les tests sont administrés en début d'année scolaire ce qui correspond au contenu et aux acquisitions de la deuxième et de la troisième années. Dans ce choix d'aucun peut voir la première classe d'initiation (niveau I) et la deuxième classe d'aptitude (niveau II). Dans cette vision, on peut se demander pourquoi n'a-t-on pas retenu les deux premiers ou les deux secondes années du niveau I et II. Le choix se justifie plutôt par le fait qu'avant la fin de la première année, il est généralement difficile d'obtenir des productions d'élèves pertinentes pour une évaluation qui envisage certains types d'analyses. Quant au choix de la troisième année, il s'explique par le fait qu'en plus d'être une classe d'aptitude, les statistiques laissent penser que les taux de redoublement semblent y être les plus élevés.

Le public auprès duquel l'information a été recueillie implique des effectifs d'enseignants, certains de leurs élèves et des parents de ces élèves. Les effectifs d'élèves comportent des élèves non redoublants et des redoublants des mêmes classes. Les instruments ont été donc élaborés dans la perspective d'atteindre ces publics cibles.

### 1.2. Les instruments de collecte des données

Pour conduire cette étude trois types d'instruments ont été utilisés :

Les tests de connaissances : Tout en décrivant les caractéristiques personnelles des élèves et leurs conditions de scolarisation, ils mesurent les connaissances des élèves en français et mathématiques

- Le guide d'interview des parents: Il permet de collecter les caractéristiques personnelles et socio-économiques des parents, l'implication de la famille dans les activités éducatives, les perceptions sur le redoublement et sur la promotion automatique.

- le questionnaire à l'attention des maîtres : Il permet d'identifier les caractéristiques personnelles de l'enseignant, les caractéristiques de la classe, les perceptions sur le

redoublement, les perceptions sur la promotion automatique, le matériel d'enseignement et d'apprentissage, le suivi et l'encadrement pédagogique des maîtres, les conditions de travail et les perspectives de carrière de l'enseignant

### 1.3. Les variables de l'étude

Afin de permettre l'observation du redoublement et la promotion automatique dans des situations diverses, nous avons voulu obtenir de la variété dans les caractéristiques des élèves, dans le type d'écoles, dans le type de classes. Cette préoccupation nous a amené à retenir les variables suivantes :

#### 1.3.1. Variables indépendantes :

- Le type d'école (classique, pédagogie convergente, privée, communautaire).
- Le type de classe (vacation simple, vacation double, simple division, multigrade).
- Les caractéristiques liées aux élèves, aux maîtres.
- Les caractéristiques de l'école.
- Les caractéristiques de la classe.

#### 1.3.2. Variables dépendantes

Dans cette étude les variables dépendantes sont représentées par le redoublement et la promotion automatique.

### 1.4. Les questions de recherche

La conduite à terme de cette étude doit apporter des réponses à un certain nombre d'interrogations à savoir :

- Quels sont les facteurs explicatifs du redoublement ?
- Quel est le poids de chacun de ces facteurs sur le redoublement ?
- Les élèves qui ont accédé à la classe supérieure sans la moyenne ont-ils amélioré leur performance en mathématiques et en français, et quels sont les facteurs associés à ces acquisitions ?
- Les élèves qui ont accédé à la classe supérieure sans la moyenne ont-ils atteint le même niveau d'acquisition que ceux qui ont accédé à la classe supérieure avec la moyenne ?
- Les élèves qui ont accédé à la classe supérieure sans la moyenne ont-ils bénéficié de soutien pédagogique ?
- Le mode d'évaluation en application est-il en cause dans le redoublement ? (vif-à-ton opérationnalise)

## II. MODÈLE D'ANALYSE DES DONNÉES ET SCHÉMA EXPLICATIF DE L'ÉTUDE

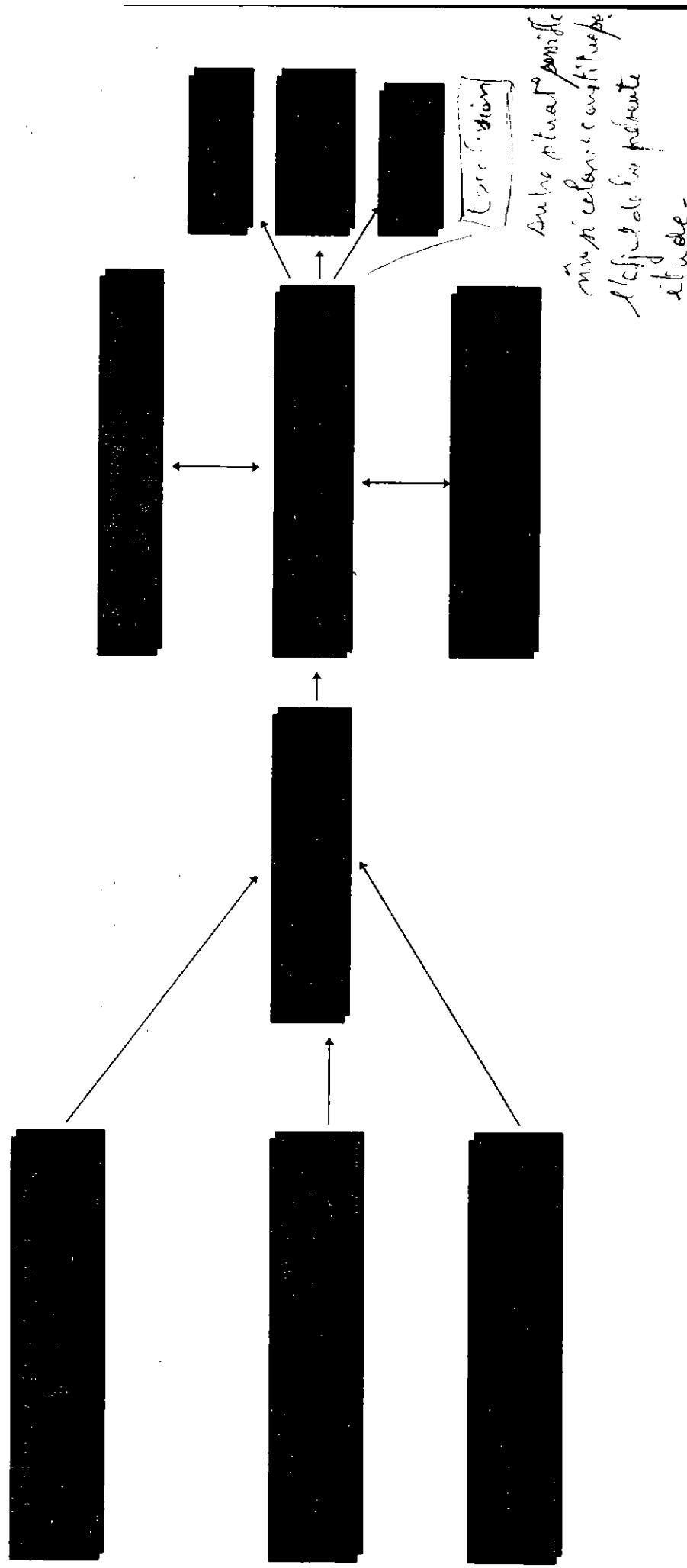
Pour l'analyse des données nous avons utilisé les logiciels SPSS et SAS en fonction du type d'analyse souhaitée.

Dans un premier temps, nous avons utilisé les tableaux simples et croisés pour décrire l'échantillon, et dans un second temps, nous avons utilisé l'analyse multivariée où nous avons fait recours à la régression multiple.

S'il a été possible de rendre compte du niveau d'acquisitions des élèves à partir des scores aux tests, faute de disposer des notes de classe et de compositions des élèves, il n'a pas été possible d'estimer la probabilité pour un élève qui passe dans la classe supérieure sans la moyenne d'y obtenir la moyenne. Ce qui correspondrait à une amélioration de ses compétences alors qu'on lui aurait fait redoubler la classe dans un contexte autre que celui du passage automatique.

Le schéma explicatif ci-dessous qui se lit de gauche à droite, indique les caractéristiques individuelles et personnelles de l'élève, ses conditions de scolarisation et sa scolarité antérieure qui déterminent ses acquisitions scolaires. Alors, la suite du schéma est qu'en fonction de ces déterminants, l'élève performant (qui obtient la moyenne) est proposé au passage dans la classe supérieure en fin d'année et les autres au redoublement. Dans cette situation, c'est la qualité des acquisitions (notes, moyennes) qui déterminent essentiellement le passage dans la classe supérieure. Mais avec la décision de la promotion automatique, 85% des élèves, dont certains ont la moyenne et d'autres non, sont proposés au passage dans la classe supérieure. Ici, le rôle de la régulation des flux incombe plutôt à la mesure politique de promotion automatique. Cette mesure est connue sous d'autres cieux, mais il y a des conditions et des dispositifs d'accompagnement.

## Schéma N° 1 : Schéma explicatif de l'étude



L'étude s'attachera d'abord à faire une analyse des données statistiques recueillies sur le premier cycle. Ensuite, elle présentera ensuite les scores obtenus par les élèves en fonction de leur divers statuts de passage, à savoir: quand ce sont des élèves qui passent avec la moyenne, sans la moyenne et quand ce sont des redoublants. Enfin, l'étude présentera une analyse multivariée des données pour déterminer le poids de certaines variables dans le phénomène du redoublement au Mali.

### III. LES OBJECTIFS VISES PAR L'ÉTUDE

#### 3.1. Objectif général

Dans le cadre de la recherche de solutions pour améliorer la qualité de l'éducation, notamment par la réduction des taux de redoublement au primaire, cette étude vise à apporter des réponses à un certain nombre de questions relatives à la pratique du redoublement dans le système éducatif malien.

#### 3.2. Objectifs spécifiques :

- identifier les facteurs explicatifs du redoublement ;
- déterminer le poids de chacun de ces facteurs sur le redoublement ;
- parmi les élèves qui ont accédé à la classe supérieure, comparer le niveau d'acquisition de ceux qui ont obtenu la moyenne à celui de ceux de leurs homologues qui ont accédé sans la moyenne ;
- ceux qui ont accédé sans la moyenne ont-ils amélioré leur performance en mathématiques et en français et du coup identifier les facteurs associés à ces acquisitions ;
- au cas où leurs résultats sont insuffisants, identifier ceux chez qui les résultats sont très insuffisants ? Est-ce ceux qui ont passé avec des moyennes inférieures ou égales à 2 ; à 3 ; à 4 sur une base totale de 10 points.)
- si cette tranche d'élèves est répertoriée, préconiser aux décideurs un seuil de passage.

En termes de résultats attendus, l'étude doit répondre à des préoccupations correspondant à des objectifs spécifiques à savoir :

- identifier les facteurs explicatifs du redoublement;
- déterminer le poids de chacun de ces facteurs sur le redoublement;
- faire des propositions.

Dans le processus enseignement/apprentissage, il est donc important de connaître les caractéristiques tant individuelles que professionnelles des dispensateurs des enseignements et

leurs conditions de travail surtout qu'il est reconnu que l'essentiel des apprentissages se déroule en classe comme en témoignent les conditions d'études des élèves ainsi que cela apparaît dans de nombreux constats fait dans les écoles maliennes. En effet, quand un élève ne dispose ni de livre personnel à utiliser à la maison, ni de la lumière pour étudier en dehors des heures de classe, il est évident que c'est tout le travail scolaire qui se ramène à seulement ce qui se fait en classe. Pour cela, nous avons consacré la partie suivante de ce travail à l'analyse descriptives des données sur les enseignants et leurs conditions de travail dans un sens large.

**TROISIÈME PARTIE : L'ANALYSE DESCRIPTIVE DES DONNÉES  
SUR LES ENSEIGNANTS ET LEURS CONDITIONS DE TRAVAIL**

## I. CARACTÉRISTIQUES INDIVIDUELLES DES ENSEIGNANTS

### 1.1. Distribution des enseignants en fonction du genre

Au niveau des classes de 2<sup>ème</sup> année, sur les 24 maîtres concernés par l'enquête, 62.5% sont du sexe masculin et 37.5% du sexe féminin. Ce résultat correspond bien à la réalité de la représentativité des femmes dans les écoles, bien que promotion de la femme oblige, il est souhaitable d'avoir autant d'hommes que de femmes.

Quand on passe au niveau des classes de 3<sup>ème</sup> année, il reste toujours vrai, qu'en République du Mali la fonction enseignante reste dominée par les hommes. La fréquence du genre masculin est plus perceptible dans les milieux ruraux où les femmes, surtout célibataires, sont de plus en plus rares. La disparité entre femmes et hommes est manifestement perceptible selon les cycles de formation: si les femmes sont très fréquentes dans le préscolaire, elles sont sous représentées dans le secondaire et le supérieur.

Le fait que le genre féminin soit sous représenté pourrait être un handicap pour le fonctionnement du système éducatif car certaines théories psychologiques font croire que les femmes ont une attitude plus compatible avec l'âge des enfants du premier cycle de l'enseignement fondamental. Mieux, dans le cadre de l'exercice de la fonction enseignante Solomani (1999) retient l'argument selon lequel « les femmes sont aussi capables de s'instruire que les hommes; mais en plus, elles ont des qualités naturelles comme la patience et surtout l'amour des enfants ». Justement, l'instinct maternel devra contribuer à l'émergence d'un climat favorable à l'apprentissage.

### 1.2. Distribution des enseignants par rapport à l'âge

Par rapport à l'âge, on remarque que 10 sur les 24 maîtres, soit 41.7% ont un âge compris entre 30 et 34 ans, et 8 soit 33.3% ont entre 35 et 39 ans. Par contre, seulement 12.5% d'entre eux ont un âge compris entre 20 et 29 ans et les 12.5% restant sont âgés de 40 à 49 ans. Ces chiffres montrent que 75% des maîtres qui tiennent les classes de 2<sup>èmes</sup> années ont un âge moyen de 35 ans. Si l'on peut admettre que la maturité et l'expérience s'acquièrent au fur et à

mesure qu'on avance en âge, nous pouvons dire que la majorité des maîtres a de l'expérience et cela doit pouvoir produire un effet bénéfique sur la performance des élèves.

### **1.3. Distribution des enseignants en fonction du statut matrimonial**

Chez les enseignants de 2<sup>ème</sup> année, par rapport à la situation matrimoniale, les résultats donnent 56.5% de mariés contre 43.5% de célibataires.

En 3<sup>ème</sup> année, en ce qui concerne la situation matrimoniale, indépendamment du sexe, seulement 33.3% sont mariés. Ces données confirment - elles un certain recul du mariage précoce des intellectuels dans notre pays?

### **1.4. Distribution des enseignants en fonction du grade**

En ce qui concerne le grade, 83.3% des maîtres de 2<sup>ème</sup> année sont des Maîtres du Second Cycle (MSC) donc détenteurs du Certificat d'Aptitude Pédagogique (CAP), 42% sont des Maîtres du Premier Cycle de l'enseignement fondamental (MPC) et 12.5% sont professeurs d'enseignement secondaire ou appartiennent à d'autres professions.

si l'on s'en tient à la logique, le fort taux de maîtres du second cycle signifie, que les classes de 2<sup>ème</sup> année sont tenues par des maîtres expérimentés, car le CAP n'est délivré qu'à des maîtres ayant une sérieuse expérience dans l'enseignement. Ce qui laisse présager d'un impact positif sur l'enseignement. Par contre, sur les 24 maîtres un (1) seul est maître du premier cycle (MPC).

Au niveau des enseignants qui tiennent une classe de 3<sup>ème</sup> année, la distribution statistique en fonction du grade professionnel montre que la grande majorité est constituée par les maîtres de second cycle, 83%, et les maîtres de premier cycle (17%) deviennent de plus en plus rares. En effet, dans le souci de rehausser le niveau des formateurs, cette catégorie d'enseignants (D.E.F plus 2 ans) serait en voie d'extinction.

## II. CONDITIONS D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE

### 2.1. La situation du matériel d'enseignement et d'apprentissage

L'équipement pédagogique est un facteur déterminant de la qualité des acquisitions des élèves, voire de l'efficacité interne des systèmes éducatifs. A ce titre, il est nécessaire que les écoles disposent des équipements pédagogiques dont les maîtres et les élèves ont besoin.

D'après Brophy et Good (1986), d'une part, et Crahay et Lafontaine (1986), d'autre part, l'influence du maître et de ses pratiques pédagogiques sur la réussite scolaire de l'élève sont déterminantes. Toujours est-il que cette influence reste tributaire de la motivation du maître et de son équipement. En effet, un maître non équipé ou mal équipé se livre à un enseignement théorique, livresque dénudé de tout support matériel. Le sous-équipement de l'enseignant devient plus préjudiciable aux acquisitions des élèves, surtout quand il touche les sources et l'organisation du savoir.

L'importance de l'équipement pédagogique nous suggère de chercher à savoir quel est le niveau d'équipement des maîtres, quels sont les problèmes qu'ils rencontrent dans l'exercice quotidien de leur profession d'enseignant?

#### 2.1.1. La disponibilité d'un tableau noir en classe

Sur les 24 maîtres de 2<sup>ème</sup> année interrogés, 23 possèdent un tableau noir dans leur classe, soit 96%. Bien que seul un (1) maître ne possède pas de tableau noir, comment imaginer une classe sans tableau? L'enseignement se fera-t-il par l'abstraction? Dès lors, les enfants pourront-ils comprendre ce qu'on leur enseigne? Il n'y a point de doute sur l'influence négative qu'a un tel enseignement sur les acquisitions des élèves.

Si le tableau noir existe presque dans toutes les classes, son état n'est pas toujours bon. Ainsi, 88% sont en bon état et 12% en mauvais état.

Les enseignants de 3<sup>ème</sup> année ont répondu à 95% qu'ils disposent d'un tableau noir. Ce qui dénote que la grande majorité des classes dispose de cet matériel didactique essentiel pour l'activité pédagogique. Toutefois, l'état des tableaux noirs dans les classes de 3<sup>ème</sup> année n'est bon que dans 86 % des cas.

#### 2.1.2. La disponibilité d'une chaise pour l'enseignant en classe

Avec les enseignants en charge des classes de 3<sup>ème</sup> année, 95% d'entre eux disposent d'une chaise en classe. En général, l'état des chaises est satisfaisant à 84%.

#### 2.1.3. La disponibilité d'un bureau pour l'enseignant dans la classe

Sur les 23 répondants parmi les enseignants de 2<sup>ème</sup> année, un seul déclare ne pas avoir de bureau dans sa classe. Les bureaux sont en bon état dans 97% des cas.

Au niveau des classes de 3<sup>ème</sup> année, c'est 90.5% des maîtres qui disposent d'un bureau du maître.. L'état de cette table de travail appelé bureau est satisfaisant à 80%.

#### 2.1.4. Disponibilité d'une armoire dans la classe

Au niveau des classes de 2<sup>ème</sup> année, 43% des 21 maîtres n'ont pas d'armoire, 14% en ont une et 42.9% en ont 2 . Pour 67 % , ces armoires sont en bon état et en mauvais état dans 33% des cas.

Au niveau des classes de 3<sup>ème</sup> année, les armoires sont plutôt rares dans les écoles de l'échantillon. En effet, seulement 25% des classes disposent d'une armoire. Toutefois, si le taux de cet équipement est bas, force est de reconnaître que les armoires présentes sont à 100% en bon état.

#### 2.1.5. De l'aération des salles de classe

L'état d'aération d'une salle de classe a une influence pour le moins sur le confort de l'élève dans la classe; une salle de classe mal aérée indispose les élèves. Cette question mérite encore de l'attention en ce sens que 12% des classes considérées ne sont pas aérées. Étant donné qu'en matière de construction de classe, des normes nationales existent, et des conseils sont prodigués dans ce sens à tous les promoteurs individuels ou collectifs, il faut y veiller à la fois pour la sécurité et le confort des enfants.

#### 2.1.6. De l'éclairage des salles de classe

Sur les 23 maîtres répondants, 70% affirment que leur salle de classe est bien éclairée. Au constat, le pourcentage des salles de classe mal éclairées est très élevé (30%). Or, l'éclairage a

*c'est l'avantage obtenu ?*

une grande influence sur l'apprentissage des élèves. Quand l'élève perçoit mal ce qui est écrit au tableau, il a des difficultés à comprendre et cela ne manque pas de jouer sur les performances.

**Tableau 1 : Caractéristiques des enseignants et conditions matérielles d'enseignement et d'apprentissage**

Caractéristique		Effectifs		Pourcentages	
		2 <sup>ème</sup> Année	3 <sup>ème</sup> Année	2 <sup>ème</sup> Année	3 <sup>ème</sup> Année
maîtres	Âges	20-24	1	0	4%
		25-29	0	4	0% 17%
		30-34	2	0	8% 0%
		35-39	10	5	42% 21%
		40-44	8	8	33% 33%
		45-49	1	2	4% 8%
	Total	50 et plus	2	5	8% 21%
	Matrimonial	Marié	13	8	57% 33%
		Célibataire	10	16	43% 67%
	Genre	Masc.	15	18	63% 75%
		Féminin.	9	6	37% 25%
		Total	24	24	100% 100%
	Grade	MPC	1	20	4% 83%
		CAP	20	3	83% 13%
		MSC	3	1	13% 4%
		Total	24	24	100% 100%
Tableau noir	Disponible	23	20	96%	95%
	Pas disponible	1	1	4%	5%
	Total	24	21	100%	100%
Bureau du maître	Disponible	22	19	95.7%	95%
	Pas disponible	1	1	4.3%	5%
	Total	23	20	100%	100%
Armoire dans la classe	Pas d'armoire	9	2	43%	25%
	Une armoire	3	6	14%	75%
	Deux armoires	9	0	43%	0%
	Total	21	8	100%	100%
Chaise pour le maître	Disponible	21	19	87.5%	95%
	Pas disponible	3	1	12.5%	5%
	Total	24	20	100%	100%
Aération de la classe	Aérée	21	19	87.5%	86%
	Pas aérée	3	3	12.5%	14%
	Total	24	21	100%	100%

#### 2.1.7. De la possession par l'enseignant de livre du maître

À la question de savoir s'ils disposent de livres du maître, 67% des maîtres chargés de cours en 2<sup>ème</sup> année affirment en posséder. Cependant, le pourcentage des maîtres ne possédant pas ce document de base essentiel sinon indispensable paraît élevé (33%). Il est souhaitable que chaque maître dispose de ce manuel et de pouvoir profiter de son apport bénéfique.

Mais, posséder un livre de maître est une chose et sa convenance en est une autre. Ainsi, les maîtres utilisateurs de ces documents apprécient différemment leur contenu et leur état physique.

88.2% des 17 maîtres ayant donné leurs avis estiment que le contenu des livres du maître est approprié et 76.5% d'entre eux déclarent que l'état de ces livres leur permet de les utiliser seulement pour une année.

Généralement, les maîtres de classe de 3<sup>ème</sup> année aussi disposent de livres du maître. Les 66.7% d'entre eux qui affirment disposer d'au moins d'un livre du maître, affirment également, d'une part, à 77.8%, que le contenu de ces documents est approprié et, d'autre part, que les livres du maître dont ils disposent sont à 61.1% en bon état. En outre, nous avons constaté l'existence du guide d'exploitation et des consignes pédagogiques. 69.6% des maîtres qui disposent de guides affirment à 87.5% que le contenu est adapté et que ces guides sont à 94.7% en bon état.

#### 2.1.8. De la disponibilité de certains matériels d'apprentissage dans les classes

Au niveau des classes de 2<sup>ème</sup> année, la craie est disponibilité à 71%, mais cette proportion de maîtres qui ne manquent pas de craie ne suffit pas pour faire oublier ceux qui en sont presque totalement dépourvus. Ainsi, il est préoccupant de constater que 29% des maîtres ont affirmé que ce matériel de travail dont on ne peut se passer sous aucun prétexte, n'est pas disponible dans leur classe.

S'agissant de la carte murale, la situation est déplorable. Une très forte majorité des maîtres n'en dispose pas. Le pourcentage de ceux qui ne disposent pas de carte murale est de 91.7%.

En ce qui concerne le matériel de géométrie, on peut constater que la moitié (50%) des maîtres en dispose.

Selon le constat des maîtres sur l'équipement de leurs élèves, certains élèves ne disposent même pas de cahier. Vu l'importance du rôle de cette fourniture, il est préoccupant de constater que 22% des élèves ne possèdent pas de cahiers de travail, support essentiel où l'élève matérialise la somme des projets d'acquisitions.

Au niveau de la 3<sup>ème</sup> année, la disponibilité de la craie et des cartes murales, les pourcentages sont importants, il n'en n'est pas de même au sujet de la disponibilité du petit matériel de géométrie (règle plate, compas, équerre, rapporteur) et d'autres matériaux collectifs tel que la chaîne d'arpenteur. Les chiffres indiquent une insuffisance notoire. Pourtant, nul n'ignore l'influence positive que la manipulation de ces matériaux peut exercer sur la compréhension des apprenants.

Concernant la disponibilité de certains matériaux d'apprentissage dans les classes, le tableau suivant visualise la situation.

**Tableau 2 : disponibilité de certains matériaux d'apprentissage dans les classes 3<sup>ème</sup> année**

Matériel	% des maîtres qui en possèdent
Craie	90.9%
Carte murale	100%
Petit matériel de géométrie	45.5%
Autres matériel collectifs	31.8%

#### 2.1.9. Disponibilité du guide du maître en mathématiques et en lecture

Le tableau ci-dessous indique la disponibilité de guide du maître en mathématiques, en lecture (langue nationale), en lecture (français) en activité d'éveil (sciences, santé, histoire...) et les appréciations des maîtres portant sur leur contenu et leur état.

**Tableau 3: Disponibilité du guide du maître en mathématiques et en lecture chez les maîtres de 2<sup>ème</sup> année**

Matières	Guide du maître		Contenu approprié		État satisfaisant	
	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non
Mathématiques	58.3%	41.7%	91.7%	8.3%	100%	0%
Lecture en langue nationale	50%	50%	100%	0%	100%	0%
Lecture en français	82.6%	17.4%	100%	0%	100%	0%
Activité d'éveil	47.6%	52.4%	47.5%	62.5%	100%	0%

qui sont à 47.6% au total

Les guides d'activité d'éveil ne sont disponibles qu'à 47.6%, ce qui veut dire que plus de la moitié des enseignants n'en possède pas. 62.5% de ceux qui disposent du guide d'activité d'éveil estiment que le contenu de leurs guides n'est pas bon, il est inadapté. Il est donc souhaitable d'entreprendre des actions en vue d'adapter le contenu aux réalités pédagogiques qu'exige l'exploitation du livre auquel se réfèrent les maîtres.

Les livres de lecture en français sont les plus disponibles; 82.6% des maîtres en possèdent, alors que seuls 10% des maîtres affirment avoir le guide du maître en activité d'éveil (sciences, santé, histoire, géographie, ... )

Cela se comprend dans la mesure où les maîtres utilisent plus fréquemment les livres de lecture en français que les livres des disciplines d'éveil. En effet, c'est dans le livre de lecture en français que se trouvent la plupart des matières d'enseignement du maître (lecture, vocabulaire, conjugaison, orthographe, écriture, grammaire). Et c'est généralement, ce livre et celui de mathématiques que les autorités scolaires nationales mettent le plus à la disposition des écoles .

Les livres de lecture en langue nationale ne sont disponibles qu'avec la moitié des maîtres interrogés (50%). Cela est admissible car ce type de livre est en cours d'utilisation uniquement dans les classes à Pédagogie Convergente qui ne sont pas encore nombreuses dans notre pays.

A suivre  
Qui pourra faire

Quant au contenu des guides du maître, tous les répondants (100%) affirment qu'il est approprié tant en lecture, en langue nationale, en français qu'en disciplines d'éveil. Le contenu du guide en mathématiques est jugé approprié dans 91.7% des réponses. Ce résultat peut s'expliquer par le fait qu'en réalité certaines leçons prévues dans le guide ne sont pas enseignées en classe parce que les maîtres les jugent difficiles pour les élèves; A parfois ces leçons ? et pourtant elles sont au programme !

leçons ne figurent même pas au programme officiel d'enseignement. Les maîtres sont ~~plus~~<sup>globalement</sup> unanimes (100%) que les différents types de guide du maître sont dans un état satisfaisant.

## 2.2. Les revenus des parents et le redoublement

De nombreuses études établissent que pauvreté et redoublement dans les écoles primaires sont étroitement liés<sup>2</sup>.

En extrapolant, nous pouvons dire que le statut socio-économique des parents a une incidence sur les performances scolaires des élèves.

L'analyse des données du tableau ci-dessous montre que les enfants de parents salariés ou pensionnaires ou encore de parents commerçants redoublent moins (20% pour les enfants de parents salariés et 31,1% pour ceux de parents commerçants).

Il est, aujourd'hui, admis que les familles disposant de revenus, même moyens, font tout pour encadrer leurs enfants par des enseignants ou autres et encore payent des livres pour eux. Ceci est de nature à contribuer au développement de leurs capacités intellectuelles.

**Tableau 4 : les revenus des parents et le redoublement**

	Redouble	Passe	Sans réponse
Salaire / Pension	20%	76,7%	3,3%
Commerce	31,1%	63,9%	5,%
Autres (à préciser)	37,5%	62,5%	0%

## 2.3. Méthodes d'enseignement appliquées

Le tableau ci-dessous montre que les activités les plus fréquemment utilisées par les enseignants en 2<sup>ème</sup> année sont: la correction des erreurs par les élèves (95.7%), la copie à partir du tableau noir par les élèves (91.3%), la méthode question-réponse (90.9%), le travail rédigé en classe, les petits groupes de travail (petits groupes d'élèves qui ont un problème à résoudre ou un projet à réaliser) (72.7%), les groupes de discussion (60%), l'exposé oral (58.8%) et le jeu de rôle (interpréter des rôles imaginaires (50%)

<sup>2</sup> Réduire le redoublement: problèmes et stratégies. Thomas Owen Eisemon, UNESCO/ IIEP, Paris, 1997, p. 33

Les maîtres donnent aux élèves des devoirs à faire à la maison, mais seuls 45.5% d'entre eux ont recours à cette pratique. Quant à la démonstration, la majorité des répondants (55%) ne l'utilisent qu'occasionnellement.

Ces résultats relatifs à la pratique pédagogique en classe sont visualisés dans le tableau qui suit.

**Tableau 5 : Méthodes d'enseignement appliquées**

Activités d'enseignement	Fréquemment	Occasionnellement	Rarement	Jamais
Exposé oral	58.8%	29.4%	11.8%	-
Petit groupe de travail	72.7%	18.2%	9.7%	-
Jeux de rôle	50%	35%	10%	5%
Travail rédigé en classe	90.9%	9.1%	-	-
Groupe de discussion	60%	5%	25%	10%
Les élèves copient à partir du tableau noir	91.3%	8.7%	-	-
Devoirs à la maison	45.5%	31.8%	9.1%	13.6%
Démonstration	45%	55%	-	-
Méthodes question réponse	90.9%	9.1%	-	-
Correction des erreurs par les élèves	95.7%	4.3%	-	-

#### **2.4. Perspectives de carrières des enseignants**

A la question de savoir s'ils changeraient de profession à l'occasion, 68.2% des maîtres de la 2<sup>ème</sup> année ont répondu par l'affirmative. Les raisons évoquées sont les suivantes : 82.4 % d'entre eux déclarent vouloir changer de profession pour améliorer leurs conditions de service (salaire, avantages, indemnité), 64.7% le veulent pour améliorer leurs conditions de travail, 58.8% le ferait dans la perspective d'une promotion et du développement de carrière et 58.8% pour une sécurité de travail.

En réalité, les conditions de service (scolaires, avantages, indemnités) ont une grande influence sur le rendement des maîtres. Un maître mal rémunéré, ayant des problèmes d'ordre financier en famille ne peut se concentrer ni sur la préparation de ses leçons, ni dans l'exécution des leçons.

De même, les conditions de travail (existence ou qualité du matériel de travail) jouent sur la qualité de la prestation du maître et des acquisitions des élèves.

### III. Le suivi et l'encadrement pédagogiques

#### 3.1. La supervision des enseignants par le directeur d'école

Le directeur d'école doit être un soutien pédagogique pour ses adjoints: il doit apporter un appui pédagogique à travers le visa de fiches de préparation, les leçons modèles et les rencontres pédagogiques. Mieux, il doit mettre son expérience professionnelle au service de ses adjoints moins expérimentés dans la fonction enseignante. Ceci est d'autant plus important qu'il y a dans son établissement des contractuels, des vacataires et /ou des volontaires. Vu l'important numérique de tous ces types d'enseignants dans le système éducatif, une exigence doit être faite par rapport aux apports multiformes du directeur à l'endroit de ses collègues. Le fonctionnement normal du système exige aussi que le conseiller pédagogique et l'inspecteur de l'enseignement fondamental apportent leur soutien au directeur. Ce système de relais doit fonctionner au bénéfice de la qualité de l'éducation.

Telle que décrite par les enseignants des classes de 2<sup>ème</sup> année, le tableau suivant donne la fréquence de supervision de l'enseignement des maîtres par leurs supérieurs notamment le directeur.

**Tableau 6 : La supervision des enseignants par le directeur**

Nombre de maîtres	Fréquence de supervision	Pourcentage
8	Chaque jour	33.3%
2	Au moins une fois /semaine	8.3%
2	Au moins une fois / mois	8.3%
9	Au moins une fois / an	37.5
3	Jamais	12.34%
Total 24		100%.

Sur les 24 maîtres interrogés, 33.3% déclarent que chaque jour leur supérieur (le directeur) supervise leur travail. Ceci est réconfortant car conforme aux recommandations pédagogiques en cours au Mali. En effet, il est recommandé aux maîtres de présenter régulièrement leur travail (fiches de préparation) du jour aux directeurs avant l'exécution en classe. Les directeurs, généralement plus expérimentés et avisés, décèlent souvent des lacunes sur les fiches de préparation. Les erreurs et les insuffisances sont corrigés en association avec le maître avant le début du cours. En plus du contrôle des fiches de préparation, certains directeurs assidus dans le suivi de leurs adjoints, assistent souvent à l'exécution des leçons. Une chose est de bien

C'est ce  
les maîtres  
directeur  
peut-il faire  
notamment

préparer une leçon et une autre est de bien l'exécuter. A l'occasion, ils discutent de certaines insuffisances de leurs adjoints et y apportent des solutions pédagogiques. Ils améliorent ainsi la qualité de l'enseignement des maîtres et la qualité de l'apprentissage des élèves.

En outre, le tableau précédent montre que 12.5% des répondants n'ont jamais été supervisés par leur directeur. Ceci est inquiétant et dénote un laisser-aller dans certaines écoles. Ces maîtres laissés à eux-mêmes, enseignent ce qu'ils veulent et ce qu'ils peuvent. Même s'ils ont des lacunes personnelles, ne les leur dira, ni ne les aidera à les surmonter. Naturellement, une telle situation se traduira par une répercussion négative sur l'apprentissage des élèves.

A notre avis, à défaut d'une supervision quotidienne et régulière de l'enseignement de leurs adjoints, les directeurs d'école doivent s'efforcer de les contrôler au moins une fois par semaine pour des aspects autres que les fiches pédagogiques. Il n'est pas interdit que certains maîtres laborieux soient disposés à présenter les préparations de la semaine.

Habituellement, la supervision ou l'observation de l'enseignement des maîtres par les directeurs se prolonge soit par des discussions pédagogiques directes, soit par des critiques à travers un rapport écrit adressé au maître. Telle est la procédure par laquelle le directeur fait part au maître de sa satisfaction ou de sa non satisfaction. Alors, il revient au maître de tenir compte désormais de ces critiques pour améliorer son enseignement.

Les maîtres de 2<sup>ème</sup> année affirment à 58,3% que suite à l'observation de leur enseignement par le directeur, ce dernier leur adresse ses critiques à travers un rapport écrit; dans 37,5% des cas les discussions ont été directes après les observations de la pratique en classe, en revanche dans 4,2% des cas, il n'y a pas eu de feed-back du directeur.

D'une manière générale, au niveau de la 3<sup>ème</sup> les maîtres reconnaissent que leurs directeurs leur apportent divers soutiens. Le soutien le plus permanent que les directeurs apportent à leurs maîtres est la supervision. Cependant, le nombre de maîtres ayant bénéficié d'une visite de supervision reste très loin de la moyenne: en effet, seuls 29.2% des maîtres ont été supervisés une fois, 16.7% ont été supervisés deux fois et 25% entre 3 et 4 fois, le reste des maîtres de l'échantillon n'ont reçu aucune forme de visite en ce début d'année scolaire 1999-2000. On note aussi, que le nombre de maîtres qui ont bénéficié d'une supervision diminue plus la fréquence de visite est grande. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que dans la plupart des écoles de l'échantillon les directeurs sont eux-mêmes chargés de cours au même titre que

leurs adjoints. A cet effet, il est difficile d'améliorer la situation sans trouver des stratégies réalistes susceptibles de rendre les directeurs plus opérationnels. La formation et la motivation de ces derniers semblent être indiquées pour améliorer la prestation des maîtres en leur apportant l'appui ou l'encadrement pédagogique nécessaire. A notre avis, contrairement à ce que pensent certains, décharger ces directeurs des cours magistraux comme ils le demandent souvent, comporterait plus de problème qu'il n'en résout à cause de la pénurie de maîtres au Mali. En outre, on peut se demander, si en n'ayant plus directement la main à la pâte, le directeur d'école garderait encore devant les enseignants en classe, son efficacité d'encadrement pédagogique. La solution de la prime d'encadrement peut être une mesure d'incitation envisageable, mais elle doit être soutenue par une redéfinition du nouveau rôle attendu des directeurs d'écoles dans un contexte décentralisé<sup>3</sup>.

Les supervisions font l'objet de discussions ou d'observations dont les maîtres apprécient très positivement la portée pédagogique. Disons que toutes les visites n'ont pas la même importance. Pour 45,5% les supervisions n'ont été que de simples discussions verbales, dans 4,5% des cas elles n'ont donné lieu à aucune observation et pour 50% ces visites ont abouti à un rapport écrit.

### **3.2. Les visites de l'Inspecteur ou d'un Conseiller pédagogique**

Eu égard aux enseignants des classes de 2<sup>ème</sup> année et à la visite de l'Inspecteur d'enseignement ou d'un Conseiller pédagogique, 71,4% des 21 maîtres ayant répondu, affirment en avoir reçu au cours de l'année 1998-1999. Ces visites ont été moins fréquentes (61,9%) pour l'année scolaire 1999-2000. Notons que les Inspecteurs ou les conseillers ont des contraintes de natures diverses qui ne leur permettent pas souvent de rendre visite à chaque maître au cours de l'année. Cependant, il est important qu'ils multiplient encore plus les visites, car seul un suivi régulier et efficace conduit à l'amélioration des performances des maîtres et par ricochet celles des élèves.

Eu égard au nombre de visites effectuées par l'Inspecteur ou le Conseiller, les maîtres qui ont reçu 3 fois la visite de l'Inspecteur ou du Conseiller pédagogique représentent 10,5%; 36,8% l'ont reçu 2 fois et 52,6% une (1) fois.

<sup>3</sup> TOURE H. « L'école primaire au Mali: Fonctionnement et qualité de l'éducation », thèse de doctorat, Université de Bourgogne, 1999, France.

Après l'observation de l'enseignement des maîtres par l'Inspecteur ou un Conseiller la procédure la plus usitée pour les critiques repose sur les discussions directes ( 60% des maîtres l'ont affirmé). A une fréquence moindre certes, mais, un recours est fait aux rapports écrits (35% en ont reçu). Beaucoup moins fréquent, mais inadmissible sont les cas où l'enseignant n'a pas eu de feed-back (oral ou écrit) de l'Inspecteur ou du Conseiller (5%) .

Chez les enseignants qui évoluent dans les classes de 3<sup>ème</sup> année, les visites du conseiller pédagogique et celles de l'inspecteur constituent une occasion d'échange d'expériences et de savoir-faire. A cet effet, les données révèlent que les conseillers pédagogiques et les inspecteurs visitent les maîtres qui relèvent de leurs circonscriptions. En effet 73.9% des maîtres interrogés affirment avoir reçu la visite du conseiller ou de l'inspecteur en 1998-99. Le nombre de ces visites est de 40% en 1999-2000. On note là, une diminution des visites de la part du conseiller et de l'inspecteur. L'explication est simple, elle résulte du fait de la collecte des données est intervenues en début d'année scolaire, en Décembre 1999, c'est-à-dire moins de trois mois après l'ouverture des classes. On constate également que la fréquence des visites diminue avec le nombre de maîtres qui en bénéficient. En d'autres termes, plus les visites sont nombreuses, moins grand est le nombre de maîtres visités: 45% des maîtres ont reçu une seule visite, 5% 2 visites, et 50% 3 fois. Près de la moitié des maîtres ont bénéficié de trois (3) visites. Ce qui semble contrarier nos propos comme quoi le nombre des maîtres diminue quand la fréquence des visites augmente. Observons que ce paradoxe se traduit par le fait que certains maîtres ont cité les simples visites de courtoisie parmi les visites à but pédagogique ou administratif. D'ailleurs, les données révèlent que ces maîtres bénéficiaires de tant de visites viennent des écoles qui sont situées non loin des inspections.

A l'image des directeurs d'école, les conseillers pédagogiques et les inspecteurs matérialisent leurs visites par des rapports. En effet, 43.5% des visites n'ont occasionné que de simples remarques verbales, 39.1% ont fait l'objet de suggestions et de critiques en vue d'améliorer la prestation des maîtres; 17.4% des visites ont occasionné des rapports écrits.

A notre avis, les discussions directes entre le maître et l'Inspecteur ou le Conseiller pédagogique sont mieux indiquées. Elles présentent l'avantage d'être tenues à chaud et permettent une interaction entre l'enseignant et le superviseur. Cette pratique, si elle est plus efficace, peut aussi demander plus de temps pour l'écoute et les échanges. Il est aussi possible de s'appuyer sur un rapport écrit et réussir une bonne action.

En somme, les directeurs, les conseillers pédagogiques et les inspecteurs apportent un appui pédagogique pour améliorer la qualité de l'éducation. Toutefois, il importe de lier la quantité et la qualité de leur apport aux conditions générales de vie et de travail dans lesquelles ces acteurs exercent leurs métiers.

### **3.3. Les types de soutien professionnel reçu des collègues**

A propos du soutien pédagogique, 52,2% des maîtres tenant une classe de 2<sup>ème</sup> année, affirment en recevoir à travers des groupes de discussions thématiques entre collègues. Les critiques pédagogiques lors des observations de classes constituent le soutien de 39,1% des enseignants. 8,7% n'ont jamais reçu de soutien professionnel de la part de leurs collègues enseignants.

**Tableau 7 : Types de soutiens professionnels reçus des collègues**

<b>Types de soutiens professionnels reçus de la part des collègues</b>		
	Effectifs de maîtres	Pourcentage
Groupe de discussions thématiques	12	52%
Observation de classe	9	39,1%
Aucun soutien	2	8,7%
Total	23	100%

Les soutiens professionnels devraient être d'un grand apport pédagogique pour les maîtres. Ce sont des occasions à mettre à profit pour échanger, apprendre et améliorer leurs pratiques pédagogiques en classe. A ce titre, les soutiens pédagogiques méritent d'être encouragés et mieux organisés pour que les enseignants en tirent le meilleur parti possible.

## **IV. LES CONDITIONS DE TRAVAIL DES ENSEIGNANTS**

### **4.1. Temps de route du maître pour se rendre à l'école**

Le tableau qui suit indique que 66,7% des maîtres des classes de 2<sup>ème</sup> année logent à moins de 10 mn de route de leur école. En principe, ce temps de parcours entre le domicile et l'école ne doit pas affecter le travail du maître. Mais quand le trajet excède 30 mn de marche, il faut reconnaître que d'une manière ou d'une autre, il peut avoir une influence négative sur le rendement du maître, car il arrive à l'école fatigué, peut être même essoufflé. C'est le cas de 8,3% des maîtres interrogés.

En zone rurale où cela est réalisable, il est souhaitable que l'État ou les communautés prévoient des logements pour les maîtres non loin de l'école. Bien que 50% des répondants affirment que le temps du trajet n'affecte en rien leur enseignement, quand même, 31,8% des enseignants interrogés estiment que la longueur du trajet affecte négativement leur enseignement et 18,2% déclarent que l'influence est faible. Bien entendu, ces réponses n'ont leur sens véritable que lorsque qu'on les met en regard des distances à couvrir par les répondants auteurs de ces jugements.

**Tableau 8 : Temps de route du maître pour se rendre à l'école**

	Effectifs de maîtres	Pourcentage
Moins de 5 mn	12	50%
6 à 10 mn	4	16,7%
11 à 20 mn	5	20,8%
21 à 30 mn	1	4,2%
Plus de 30 mn	2	8,3%
Total	24	100%

Concernant les maîtres des classes de 3<sup>ème</sup> année, d'une manière générale, eux aussi n'habitent pas très loin de l'école. Ceux qui habitent les plus loins de l'école (16.7%) affirment mettre 20 à 30 minutes pour rejoindre l'école, leur lieu de travail. Les plus proches de l'école, 33.3% ne dépassent guère 5 minutes pour regagner leurs classes. Ceux-ci sont probablement logés dans le domaine scolaire, comme c'est souvent le cas dans certaines écoles rurales. L'autre moitié des enseignants aussi, ne paraît pas être logée loin de l'école car le temps de marche oscille entre 10 et 20 minutes.

Les maîtres chargés de cours dans des classes de 3<sup>ème</sup> année ont affirmé à 13.6% que la marche effectuée pour rallier le lieu de travail a un effet négatif sur leur rendement. Selon 31.8% l'impact de la marche sur leur rendement est faiblement perceptible. La majorité (54.5%) a soutenu que la fatigue due à la marche n'a aucune incidence négative sur leur travail.

#### **4.2. Les causes possibles de la faible performance des élèves**

Concernant le passage automatique dans la classe supérieure qui consiste en ce moment à faire passer 85% des élèves en classe supérieure, même si tous n'ont pas la moyenne, 82,6% des maîtres des classes de 2<sup>ème</sup> année pensent qu'il est responsable de la faible performance

ultérieure des élèves. Le niveau de ce taux montre combien les maîtres désapprouvent le passage automatique des élèves en classe supérieure.

En seconde position, le déficit d'encadrement des maîtres est jugé avoir une part de responsabilité importante dans la faible performance des élèves ( 78,3% des maîtres ). Cela se comprend dans la mesure où un maître qui n'est ni suivi pédagogiquement, ni recyclé ne peut objectivement être performant et cela va naturellement se répercuter négativement sur le rendement des élèves.

Pour 71,4% des maîtres interrogés l'indifférence des parents vis à vis du travail de leurs enfants en classe a une part importante dans l'explication des faibles résultats de ces derniers. Dès lors qu'on ne s'occupe pas des études de l'enfant, qu'on ne l'oblige pas à apprendre ses leçons ou qu'on ne s'inquiète même pas de ses faibles performances, celui-ci ne se donne plus la peine d'améliorer son rendement. L'élève du premier cycle de l'enseignement fondamental n'est pas mûr psychologiquement pour prendre conscience de l'importance des études et s'y adonner pleinement . Il est nécessaire qu'à cet âge, l'adulte le contraigne au travail scolaire. Les méthodes d'enseignement en classe , le manque de cours de rattrapage, la situation des enfants dont les parents sont divorcés (famille séparée) et le fait d'être enfants orphelins sont aussi cités comme ayant une influence négative sur les performances des élèves.

Quant au statut socio-économique des élèves, pour la majorité des maîtres (54,5%), il présente une influence moyenne dans l'explication de la faible performance des élèves. Il en est de même pour la capacité intellectuelle des élèves ; elle n'est pas mise en cause en ce qui concerne le faible rendement des élèves.

Au niveau des maîtres des classes de 3<sup>ème</sup> année, partant de la liste de facteurs susceptibles d'affecter la performance des élèves, les opinions émises sont celles qui apparaissent dans le tableau 9 ci-dessous.

Hormis deux facteurs (la faible capacité intellectuelle de l'enfant et la surcharge du programme), ces maîtres estiment que les autres facteurs retenus ont un effet néfaste sur les résultats scolaires des élèves. Entre 50 et 86% des maîtres croient que ces facteurs ont une incidence décisive sur le rendement des enfants.

La lecture des données du tableau révèle que, d'après les enseignants, la promotion automatique influence négativement les résultats scolaires. Ce facteur qui affiche le plus grand pourcentage de maîtres qui le soupçonnent. Ce taux semble concorder avec la protestation générale émise par les parents et les maîtres contre la promotion automatique proposée pour réduire le taux de redoublement.

Les maîtres sont conscients que l'indifférence des parents peut avoir des conséquences graves sur le rendement scolaire des enfants. En fait, d'une manière générale, l'environnement familial des élèves de cette étude n'incite pas l'enfant à s'adonner aux activités scolaires de manière soutenue. Au contraire les parents tout en écartant les possibilités d'encadrement, semblent soumettre plutôt l'élève à des corvées de tout genre. Il existe alors, une sorte de rupture entre l'école et la famille. La vie scolaire et celle de la famille de l'enfant sont souvent opposées. Ce type de divorce est beaucoup plus perceptible dans les campagnes où le travail de l'enfant constitue un apport capital pour la subsistance de la famille. On ne peut ignorer le poids réel de ce facteur qui, par ailleurs, détermine la chance d'accès à l'école de certains enfants maliens. A propos des travaux domestiques auxquels sont soumis les écoliers maliens, Richard Marcoux (1994, p.58), retenait que le temps passé à l'école et consacré aux activités scolaires correspond à autant d'heures en moins dont dispose l'enfant pour les travaux ménagers ou pour d'autres types d'activités.

Puisqu'il a été démontré (Thomas O. Eisemon, 1997, p.41), que les interventions destinées à renforcer le « pouvoir éducatif » des parents et des communautés contribuent efficacement à réduire les taux de redoublement et d'abandon, il importe à notre avis, d'entreprendre des actions d'encadrement, d'information et de formation des parents d'élèves en vue de leur montrer du doigt le rôle et la place qui pourraient leur revenir de droit en tant qu'acteurs du système éducatif. De son côté, PISANIE. (1988) disait que, le respect que les parents auront pour les savoirs « scolaires » de leurs enfants, dépend du niveau des premiers et, c'est pourquoi les parents eux-mêmes doivent être formés et investis pleinement de la mission pédagogique dont les élèves ont besoin pour continuer les activités de l'école en famille. A propos, l'étude a tenté d'étudier l'impact de certaines actions entreprises par les parents en vue d'encadrer ou de préparer les enfants aux activités scolaires, notamment la préscolarisation.

**Tableau 9 : Les causes possibles de la faible performance des élèves**

Causes des faibles résultats scolaires	Jugement sur l'effet sur les résultats scolaires					
	Effet important	Effet moyen	Effet nul			
	2è A	3è A	2è A	3è A	2è A	3è A
Passage automatique dans la classe supérieure	82,6%	86,4%	8,7%	4,5%	8,7%	9,1%
Programme chargé	47,4%	38,9%	26,3%	33,3%	26,3%	27,8%
Indifférence des parents	71,4%	72,2%	19,0%	16,7%	9,4%	11,1%
Capacité intellectuelle des élèves	40,9%	35%	45,5%	45%	13,6%	20%
Statut socio-économique des élèves	31,8%	50%	54,5%	44,4%	13,6%	5,6%
Famille séparée	60%	53,3%	35%	40%	5%	6,7%
Enfants orphelins	50%	62,5%	44,4%	25%	5,6%	12,5%
Manque de cours de rattrapage	60,9%	52,6%	21,7%	36,8%	17,4%	10,5%
Méthodes d'enseignement	61,9%	64,7%	19%	23,5%	19%	11,8%
Déficit d'encadrement de l'enseignant	78,3%	63,2%	21,7%	31,6%	0%	5,3%

**V. LES MOTIFS D'ABSENCE DES MAÎTRES AUX COURS****5.1. Les congés de maternité**

Concernant les congés de maternité (ou de paternité), tous les 22 maîtres qui ont donné leurs avis ( 100%) affirment qu'ils ne se sont jamais portés absents pour cette raison.

Pour la 2<sup>ème</sup> cause d'absence à savoir le travail officiel (réunion par exemple), le tableau suivant en donne les résultats.

**Tableau 10 : nombre de maîtres et de jours d'absence aux cours**

Nombre de maîtres	Nombre de jours d'absence	Pourcentage
19	0	82,6%
2	1	8,7%
1	2	4,3%
1	3	4,3%
Total : 22		100%

Dans le tableau ci-dessus on peut lire que 82,6% des maîtres , soit 19 maîtres se sont régulièrement présentés à l'école; 2 maîtres , soit 8,7% se sont portés absents chacun pendant un (1) jour; un (1) maître a été absent pendant 2 jours et un autre pendant 3 jours.

### 5.2. Le travail privé

Sur les 22 répondants, 20 maîtres soit 90,9% ne se sont jamais portés absents au cours de l'année; un (1) seul a manqué la classe une (1) fois et un (1) autre deux (2) fois. Ceci est révélateur de la régularité des maîtres en classe.

### 5.3. Les cérémonies familiales

Seuls trois (3) maîtres sur 22 se sont absentés pendant un (1) jour chacun et un autre deux (2) fois. La grande majorité (81,8%) ne s'est jamais absentée. *peut-être*

### 5.4. Les grèves

En tenant à la fois compte du nombre de maîtres et de jours impliqués, du moins pour l'année de cette étude, les grèves constituent la raison principale d'absence des enseignants. Le tableau suivant donne la situation des absences pour motif de grève.

**Tableau 11 : La situation des absences pour motif de grèves**

Nombre de maîtres	Nombre de jours d'absence	Pourcentage
10	0	43,5%
2	1	8,7%
4	2	17,4%
6	3	26,1%
1	4	4,3%
Total: 23		100%

Nous pouvons constater que les grèves constituent le principal motif d'absence des enseignants car seuls 43% des maîtres ne se sont jamais absents de la classe. La majorité, soit 57%, s'est portée absente entre un (1) et quatre (4) jours. Ces grèves font généralement suite à des revendications de type corporatiste.

### 5.5. Les conditions climatiques et problèmes de transport

90,9% des enseignants affirment que les conditions climatiques et les problèmes de transport n'ont jamais été pour eux causes d'absence à l'école. Les seuls absences constatées sont celles de deux (2) maîtres pendant trois (3) jours pour le premier cas et de deux (2) autres maîtres pendant un (1) jour pour le deuxième cas.

### **5.6. La perception de salaire**

Les déplacements pour percevoir le salaire constituent le deuxième motif courant d'absence des maîtres aux cours. En effet, 27,3% ( soit 6 maîtres sur 20) des maîtres se sont absents au cours de l'année pour une période allant d'un (1) à six (6) jours. Cela se comprend dans la mesure où le salaire se fait chaque mois et des fois certains maîtres sont obligés de se déplacer pour cela.

### **5.7. Les autres motifs d'absence aux cours**

Peu de maîtres se sont absents des classes pour des motifs autres que ceux mentionnés plus haut. Seuls 8,4% soit deux (2) maîtres sur 23 se sont portés absents , l'un pendant 3 jours et l'autre durant 7 jours .Parmi ces autres motifs; il faut sûrement compter les cas de maladie.

En résumé à cette partie sur les motifs d'absence des maîtres à l'école, nous pouvons dire que la grande majorité des maîtres est assidue à l'école. Aucun maître ne s'est absenté de sa classe pendant plus de 7 jours.

On sait, par ailleurs, que l'absence des maîtres de leurs classes influe négativement sur les performances des élèves. Un maître toujours absent n'a aucune chance d'épuiser efficacement le programme d'enseignement de l'année. Par conséquent, même les élèves qui passent en classe supérieure avec la moyenne y vont avec des lacunes car n'ayant pas pu voir certaines notions inscrites au programme officiel.

Chez les maîtres des classes de 3<sup>ème</sup> année, d'une manière générale, les maîtres impliqués dans cette étude ne s'absentent pas pendant longtemps sauf quelques cas isolés. Le maître peut s'absenter pour diverses raisons qui vont du simple manque de motivation aux raisons les plus objectives. telle la maladie. Dans tous les cas, aucun maître ne s'est absenté pendant plus de deux jours. Ainsi, seulement 6,3% des maîtres se sont absents pendant 2 à 3 jours. Les autres absences se limitent à 1 jour ou seulement à quelques heures.

Les études sur la qualité de l'éducation montrent que l'absentéisme d'un maître peut avoir des conséquences néfastes sur les acquisitions de ses élèves, et cela justifie qu'on s'applique à éviter l'absence tant chez les élèves que chez les maîtres.

## VI. OPINIONS DES MAÎTRES SUR LE REDOUBLÉMENT ET LA STRATÉGIE DE SA RÉDUCTION ENVISAGÉE

### 6.1. Opinions des enseignants sur le redoublement

De l'opinion des enseignants des classes de 2<sup>ème</sup> année, le redoublement permet de remédier aux insuffisances des apprentissages scolaires ultérieurs (91% des maîtres interrogés). Ils argumentent en disant qu'en redoublant l'élève assimile mieux les notions qu'il n'avait pas comprises l'année d'avant.

Les résultats d'une étude menée au Burundi, par exemple, soutiennent cette assertion. Selon cette étude « il a été démontré que le redoublement améliore les résultats de l'apprentissage et la probabilité de la réussite scolaire » ( Eisemon et al. 1993 ). Cependant 88% des maîtres interrogés pensent le contraire.

En réponse à la question qui demandait si le redoublement constituait un handicap pour la progression normale de l'élève dans le cursus scolaire, 73% des maîtres ont répondu "Non". Les 27% qui disent le contraire avancent le fait que le redoublement freine l'élan de l'élève, le retarde dans sa scolarité et peut même conduire à son abandon. Il est aujourd'hui admis que le redoublement, pratique supposée renforcer les chances de réussite scolaire des enfants, apporte peu d'avantages en matière d'apprentissage et conduit à l'échec et à l'abandon scolaires.

Cependant, l'interprétation du redoublement dans son rapport avec l'abandon scolaire conduit bien souvent à une erreur commune, non seulement dans les analyses des indicateurs de l'éducation, mais aussi dans la conception des stratégies d'intervention. En effet, le redoublement n'implique pas toujours un jugement négatif sur les aptitudes des élèves, en ce sens qu'il peut être proposé à la suite d'un incident de parcours de la part d'un élève.

En ce qui concerne le mode d'évaluation chiffrée (correction) des devoirs des élèves, 32% des maîtres déclarent qu'il serait l'une des causes de la déperdition dans nos écoles. Selon eux les mauvaises notes découragent les élèves. Le cumul de mauvaises notes conduit au

redoublement qui répété, entraîne à l'exclusion des élèves. Cependant, le mode d'évaluation chiffrée est jusqu'à présent le seul utilisé au premier cycle de l'enseignement fondamental du Mali.

Les maîtres de 3<sup>ème</sup> année ont aussi été sondés sur ce qu'ils pensent du redoublement et de la stratégie de la "promotion automatique" appliquée au Mali afin de réduire le taux de redoublement. Les maîtres touchés par cette étude ont estimé que le redoublement est un remède aux insuffisances dans la progression normale des élèves: c'est-à-dire que les maîtres sont d'accord à 96% que les élèves qui n'ont pas la moyenne (5/10), doivent reprendre la classe au lieu de les laisser accéder au niveau supérieur.

#### **6.2. Les opinions des enseignants sur la promotion automatique**

Les enseignants de 2<sup>ème</sup> année interrogés, seuls 12% sont à ~~avis~~ que la promotion automatique est une bonne chose pour notre système éducatif . Cela signifie que la grande majorité n'approuve pas cet mode de passage des élèves en classe supérieure. D'après ces derniers la promotion automatique constitue, en réalité, un handicap pour l'évolution normale des élèves dans leur cursus. En effet, ils pensent que les élèves passent en classe supérieure alors même qu'ils ne savent ni lire ni écrire en ce qui concerne les deux premières classe du cursus (niveau I de la nouvelle structure envisagée dans le cadre du PRODEC) ou qu'ils n'ont pas maîtrisé même le ~~minimum~~ essentiel des contenus du niveau.

Dans cette disposition, certains élèves accèdent à la classe supérieure avec des lacunes, et d'année en année ces lacunes s'accumulent et l'élève finit par être bloqué au niveau d'une classe pour se voir exclu en fin de compte. Ces 88% , non partisans du passage automatique; vont jusqu'à dire que par cette méthode on sacrifie les élèves en ce sens qu'ils n'ont pas les aptitudes essentielles requises pour accéder à la classe supérieure.]

Cependant, il est reconnu que la promotion automatique a la faveur de nombreux planificateurs en tant que moyen de réduire les taux de redoublement élevés. Elle agit directement sur le redoublement et possède, en outre, la vertu de la simplicité. De plus, il est possible de démontrer que la promotion automatique résout réellement le problème, du moins selon certaines statistiques officielles.

La promotion automatique peut accroître l'efficacité interne d'un système éducatif à travers la réduction des redoublements et le gaspillage qui s'y rapporte et une gestion plus fluide des

efficacité  
partie 1  
pas  
parties  
que ça

effectifs scolaires. Toutefois, si certaines dispositions ne sont pas prises, c'est au prix d'une réduction de l'efficacité globale de l'éducation que se joue le passage automatique..

Les enseignants de 3<sup>ème</sup> année, tout naturellement, rejettent eux aussi la stratégie de la promotion automatique. Ils estiment qu'elle est nuisible à la qualité des acquisitions des élèves. Dans une proportion, quand même, plus importante que celle constater avec leurs collègues de 2<sup>ème</sup>, ils sont 28.6% à approuver la promotion automatique comme remède à la progression et des flux d'élèves dans le cursus scolaire. Aussi, ces maîtres pensent que l'évaluation chiffrée n'est nullement une cause explicative du redoublement. Les résultats que nous venons de commenter sont présentés dans le tableau suivant:

**Tableau 12 : Synoptique des résultats du sondage effectué auprès des maîtres de 3<sup>ème</sup> année**

Variables	Effet sur l'acquisition des élèves		
	Oui	Non	Total
Le redoublement est-il un remède pour la progression?	4.4%	95.6%	100%
Le redoublement est-il un handicap pour la progression?	40.9%	59.1%	100%
Pensez-vous que l'évaluation chiffrée est une cause du taux élevé de redoublement?	27.3%	72.7%	100%
Êtes-vous pour la promotion automatique ?	28.6%	71.4%	100%

Le tableau ci-dessus illustre à quels points les enseignants sont d'accord ou pas avec certains éléments qui contribuent ou pas au bien fondé de la promotion automatique. Leur désapprobation est surtout plus vive à l'égard de l'idée que le redoublement est un remède pour réguler la progression des élèves. Cette conception résulterait du fait que nous avons hérité d'un système éducatif colonial à caractère sélectif. Aussi, il est opportun de réfléchir et d'entreprendre des actions d'information, voire de formation sur les effets néfastes ou les côtés non nécessaires de l'évaluation chiffrée, normative. Il importe donc, de créer et d'entretenir chez les enseignants, une culture en matière d'évaluation des acquisitions.

A cet effet, G. DE LANDSHEERE (1992) attire la vigilance des enseignants sur le fait qu'on a moins bien perçu combien les évaluations normatives, celles qui informent sur la place qu'un élève occupe par rapport aux autres, sont de peu d'utilité pour le pilotage des apprentissages.

Pour aider l'élève à se développer, lui dire que d'autres font mieux ou moins bien que lui ne l'avance pas beaucoup. L'important est d'entreprendre et de lui indiquer ou, mieux, de lui faire découvrir où il en est dans son parcours vers le savoir, le savoir-être, et en quoi consiste les écueils auxquels il se heurte. Ce passage illustre à suffisance combien la formation des maîtres en évaluation critériée peut être salutaire pour tout le système éducatif malien. Les maîtres doivent être informés des théories modernes relatives au redoublement bref, à la docimologie ou à l'évaluation des élèves tout court.

C'est aujourd'hui connu et admis que plusieurs facteurs prennent part à la construction des acquisitions des élèves. Au nombre de ceux-ci, on peut citer les caractéristiques individuelles et professionnelles des enseignants et leurs conditions matérielles de travail que nous venons de présenter, mais aussi tout ce qui se rapporte à l'élève lui-même.

**L'ANALYSE DESCRIPTIVE DES DONNÉES SUR  
LES ÉLÈVES ET LEURS ACQUISITIONS**

## I. QUELLES CARACTÉRISTIQUES DES ÉLÈVES POUR QUELLES ACQUISITIONS

Les caractéristiques des élèves étant semblables, pour la plupart, nous nous contenterons de décrire celles du groupe d'élèves soumis aux épreuves du domaine de formation de mathématiques. En fait les épreuves de français n'ont pas été administrées aux élèves de 2<sup>ème</sup> évoluant dans le contexte de la pédagogie convergente.

Nous examinerons les scores moyens selon les différentes caractéristiques des élèves afin de déceler celles qui sont associées aux meilleurs scores moyens, et suggérer des actions à mener selon la pertinence des cas. Dans un second temps, l'analyse sera portée sur l'examen des scores moyens selon que les élèves passent avec ou sans la moyenne. Ainsi, l'exercice permettra de constater si oui ou non ces diversités de caractéristiques ou de situations sont associées à des variations conséquentes des scores moyens.

Pour chaque variable, l'analyse portera sur les résultats globaux, les résultats spécifiques aux différentes épreuves du test en français et en mathématiques.

### 1.1. Le genre, le statut de passage et les acquisitions des élèves.

Dans les classes de 2<sup>ème</sup> année, la représentation des filles (53%) dans l'étude est plus élevée que celle des garçons, contrairement à la tendance de la prédominance des garçons dans le système.

Tant pour les élèves qui ont passé avec la moyenne que pour ceux qui ont passé sans la moyenne, les filles affichent la plus forte proportion qui est respectivement de 60% contre 51%. On peut voir que le principe du passage sans la moyenne s'applique plus aux filles qu'aux garçons. Autrement dit, au vu de ce résultat, il semble plus facile pour une fille de passer sans la moyenne que pour un garçon. Cette attitude serait-elle en plus de la volonté de réduire le taux de redoublement, une manifestation agissante dans le sens de la promotion des filles à l'école ?

#### 1.1.1. Analyse des scores en français

En français 3<sup>ème</sup> année, de façon générale, quel que soit le sexe considéré, les scores sont légèrement au-dessus de la moyenne. Toutefois, les élèves réussissent mieux l'épreuve d'interprétation d'images, suivi des exercices de vocabulaire et plus faiblement la

*Cette analyse est basée sur le sexe et... la position de l'élève dans son classement au redoublement ou la promotion automatique*

reconnaissance de diphtongues. En orthographe, la réussite chez les filles et les garçons ne présente pas de différence. En revanche, en construction de phrases, les garçons réussissent mieux (103 points contre 98).

Par ailleurs, globalement, il apparaît que les garçons réussissent mieux les épreuves (101,8 points contre 99,95).

**Tableau 13 : Le genre, le statut de passage et les acquisitions en français 2<sup>ème</sup> année**

Sexe	Score Standardisé	Reconnaissance des diphtongues	Vocabulaire	Interprétation d'images	Orthographe	Construction de phrases
Garçon	101.8	101.4	100.5	101.7	100.3	103.1
Fille	99.9	100.1	100.5	100.6	100.4	97.6
Total	100.8	100.9	101.	100.7	100.3	100.1

#### 1.1.2. Analyse des scores en mathématiques

En mathématiques 2<sup>ème</sup> année, le score de groupe des garçons est à 1,58 points au-dessus de la moyenne, alors que celui des filles est à 0,78 points au-dessous. Il est intéressant de noter que dans les deux seules épreuves où les filles ont obtenu un score moyen au-dessus de la moyenne, ces scores sont très peu supérieurs à ceux obtenus par les garçons pour les mêmes deux épreuves, à savoir les opérations et la résolution de problèmes.

Supérieurs ou inférieur à la moyenne, les scores obtenus tant dans le groupe des garçons que des filles sont au tour de 100 points. Ils ne s'en écartent pas de plus de 2 points au-dessus ou au-dessous.

**Tableau 14 : Le genre , le statut de passage et sur les acquisitions en mathématiques 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> année**

Sexe	Score total standardisé		Opérations		Composition et décomposition		Numération		Géométrie		Mesure		Problèmes	
	2 A	3 A	2 A	3 A	2 A	3 A	2 A	3 A	2 A	3 A	2 A	3 A	2 A	3 A
Garçon	101.6	101.1	100.5	99.6	102.0	100.0	-	101.5	100.9	102.0	100.5	101.2	100.3	100.7
Fille	99.2	99	100.6	100.6	98.3	99.8	-	98.5	99.9	98.3	99.8	98.7	100.5	99.4
Total	100.8	100.1	100.5	100.1	100.4	99.9	-	100.1	100.5	100.1	100.2	100.0	100.4	100.1

### 1.2. Disponibilité du petit déjeuner, statut de passage des élèves et acquisitions

De façon générale, il ressort des données qu'il y a une très faible proportion d'élèves qui ne mangent pas le matin avant d'aller à l'école.

En faisant intervenir dans l'analyse le fait de passer avec ou sans la moyenne, on constate que deux élèves sur trois parmi ceux qui ne mangent pas le matin avant d'aller à l'école passent avec la moyenne. Ce résultat peut être la rencontre entre une réelle motivation de leur part ou leur intelligence et le fait de ne pas manger le matin. Toujours est-il que, dépendant uniquement du fait de manger ou de ne pas manger le matin avant d'aller à l'école, on s'attendrait à un résultat contraire.

S'agissant du groupe d'élèves qui mangent le matin avant d'aller à l'école, la proportion qui passe avec la moyenne (58%) est plus importante.

#### 1.2.1. Analyse des scores en français

En français 2<sup>ème</sup> année, l'analyse des scores montre que tant pour le score global que pour les scores en reconnaissance de diphtongues, en vocabulaire, en orthographe et en construction de phrases, les élèves qui ne mangent pas le matin affichent des scores inférieurs à la moyenne, pendant que les autres sont au-dessus.

En français 3<sup>ème</sup> année, le score général standardisé à la moyenne de 100 avec un écart type de 15, se présente à l'avantage du groupe des élèves qui mangent le matin avant d'aller à l'école (100 points contre 98,8). Les matières dans lesquelles un groupe réussit correspondent à celles où l'autre n'a pas la moyenne. Ainsi, le groupe des élèves qui mangent le matin affichent la moyenne en grammaire, compréhension de textes et en construction de phrases.

#### 1.2.2. Analyse des scores en mathématiques

En mathématiques 2<sup>ème</sup> année, le groupe d'élèves qui mangent le matin avant de venir à l'école sont plus performants que les autres. La moyenne de groupe des premiers est de 101,04 points pendant que les seconds obtiennent 96,23 points. Par ailleurs, l'analyse montre que le groupe d'élèves qui mangent le matin affichent un score moyen inférieur à la moyenne seulement dans l'épreuve portant sur les mesures; alors que c'est dans cette seule épreuve que le groupe d'élèves qui ne mangent pas le matin a obtenu un score supérieur à la moyenne. Ces

M résultats indiquent que la disponibilité de la nourriture pour les élèves avant d'aller à l'école le matin est associée à des meilleurs résultats. En d'autres termes l'alimentation porte un effet positif sur les acquisitions. Cet état de fait peut être dû uniquement à la distance à parcourir, suffisamment grande, pour ne pas laisser à l'enfant le temps de prendre un petit déjeuner et être à l'heure à l'école, même quand il est possible d'avoir à manger. Alors, une suggestion possible peut être une organisation en cantine scolaire; une idée qui trouve sa place dans le contexte de développement décentralisé qui est aussi une gestion de proximité de la vie économique et sociale basée sur les communautés.

En mathématiques 3<sup>ème</sup> année, la domination du groupe des élèves qui mangent le matin, OK constatée en français persiste. Ainsi, ce groupe affiche un score global de 100,1 points contre mais pas 97,5 points pour le groupe d'élèves qui ne mangent le matin. Les élèves qui mangent le matin copie obtient la moyenne dans toutes les matières du test excepté en géométrie (99,90 points), et dans les autres c'est en revanche, dans cette seule matière que ceux qui ne mangent pas le matin obtiennent la avec les moyenne (101,90 points). vari offensif.

### 1.3. Manger à midi, statut de passage des élèves et acquisitions

Autant d'élèves mangent à midi que ne mangent pas à midi (42%). De plus, en considérant le fait de manger ou de ne pas manger à midi en rapport avec le passage avec ou sans la moyenne, les résultats sont parfaitement symétriques et identiques. Ainsi, il y a autant d'élèves qui mangent à midi que d'élèves qui ne mangent pas à midi qui passent avec la moyenne (58%). Pour les élèves qui mangent à midi, par rapport à ceux qui ne mangent pas à midi, les proportions sont moins importantes que dans la situation de passage avec la moyenne, mais ces proportions sont les mêmes que quand l'élève mange à midi ou non (37%).

#### 1.3.1. Analyse des scores en français

En français, le nombre d'élèves de 2<sup>ème</sup> année classique qui ne mangent pas à midi est trop faible pour permettre des analyses statistiques correctes.

Chez les élèves de 3<sup>ème</sup> année, la tendance en français reste largement en faveur des enfants qui ne mangent pas à midi et ceci s'explique en grande partie par le score assez élevé de 109,7 points que ce groupe enregistre pour l'orthographe. De ce fait, quand bien même les scores du groupe en grammaire, conjugaison, compréhension de textes, et en construction de phrase sont tous inférieurs à la moyenne, le score global du groupe est à 2,5 points au-dessus

de la moyenne conventionnellement retenue de 100 points. En revanche, le groupe des élèves qui mangent à midi affiche un score global de 99,9 points bien que les scores en grammaire, conjugaison, compréhension de textes et en construction de phrases atteignent la moyenne.

### 1.3.2. Analyse des scores en mathématiques

*Vous avez fait l'analyse pour la  
description en tenant compte  
avec la variable cible.*

La même remarque faite plus haut reste valable. En effet, pour ce qui concerne les mathématiques aussi, le nombre d'élèves de 2<sup>ème</sup> année qui ne mangent pas à midi est trop faible pour permettre des analyses statistiques correctes.

En mathématiques de 3<sup>ème</sup> année, on peut constater que globalement le score qui est à 2,6 points au-dessus de la moyenne de 100 points avec les élèves qui ne mangent pas à midi, est plutôt à 99,90 points, donc très légèrement en-dessous de la moyenne, avec ceux qui mangent à midi. Pendant que les premiers ont des scores en-dessous de la moyenne en construction de phrases, composition et décomposition et en résolution de problèmes, les seconds ont tout juste la moyenne en décomposition et en résolution de problèmes.

### 1.4. Possession de radio, statut de passage et acquisitions des élèves

La radio est un moyen d'information et d'éducation qui peut contribuer à la formation de l'individu. A ce titre, il peut présenter un effet sur les acquisitions d'un élève en tant qu'élément de son milieu de vie.

Dans le cadre de l'étude, il apparaît que la radio existe dans 90% des familles. L'analyse en horizontal des données non présentées ici, montre que 78% des élèves qui ne disposent pas de radio ont passé avec la moyenne. En revanche, parmi ceux qui possèdent la radio en famille, ils sont 56% à avoir passé avec la moyenne. Toutefois, à l'intérieur de la catégorie des élèves qui ont passé avec la moyenne, ils sont 14% à ne pas posséder la radio en famille contre 86% pour ceux qui possèdent la radio en famille. Dans les conditions de cette étude, il semble donc que la plus grande majorité des élèves qui passent avec la moyenne disposent d'un poste de radio à domicile, mais la présence ou non d'un poste de radio dans la famille n'est pas en corrélation avec la réussite scolaire. On peut donc penser que les programmes de radio n'apportent pas grand chose aux élèves, alors qu'ils pourraient être assez éducatifs pour eux.

*tofou*

#### 1.4.1. Analyse des scores en français

En français, l'analyse des scores montre que globalement avec ou sans la radio à domicile, les élèves ont des scores au-dessus de la moyenne. Toutefois, en regardant de plus près, on peut remarquer que le groupe d'élèves qui ne disposent pas de radio à domicile a des scores inférieurs à la moyenne pour les épreuves portant sur l'interprétation d'images et la construction de phrases, tandis que ceux qui en disposent réussissent en-dessous de la moyenne en orthographe (99,67 points).

#### 1.4.2. Analyse des scores en mathématiques

En mathématiques, le score global du groupe d'élèves qui disposent d'un poste de radio est à 1,36 points au-dessus de la moyenne, alors que l'autre groupe est à environ 3 points au-dessous de la moyenne. Toutefois, le groupe d'élèves qui ne disposent pas de poste de radio à la maison a, pour ce qui concerne les épreuves portant sur les différentes mesures (capacité, longueur, poids, etc.), un score supérieur à la moyenne et qui est aussi légèrement supérieur à celui obtenu par l'autre groupe.

### 1.5. La possession d'un téléviseur, le statut de passage des élèves et acquisitions

Globalement, la proportion des élèves qui n'ont pas à disposition un poste de téléviseur à domicile (55%) est plus élevée que celle de ceux qui en disposent. Dans le groupe des élèves qui en possèdent comme dans celui de ceux qui n'en possèdent pas, la majorité des élèves a passé avec la moyenne. Toutefois, parmi ceux qui ont passé avec la moyenne la proportion d'élèves qui ne possèdent pas cet appareil en famille est plus importante. *alors pourquoi sont-ils plus nombreux à faire?*

#### 1.5.1. Analyse des scores en français

En français, tant globalement que pour les épreuves spécifiques retenues, les scores des élèves qui ne possèdent pas un poste de téléviseur à domicile sont inférieurs à la moyenne. En revanche, ceux qui disposent d'un téléviseur à la maison eux, obtiennent des scores supérieurs à la moyenne sur toute la ligne des épreuves.

### 1.5.2. Analyse des scores en mathématiques

En mathématiques, la moyenne globale de groupe standardisée obtenue dans les deux groupes est légèrement supérieure à la moyenne de 100 points avec un avantage négligeable au profit du groupe qui dispose d'un téléviseur à domicile. Cependant, dans les épreuves de géométrie, de mesure et de résolution de problèmes, l'absence de téléviseur est associée à des scores inférieurs à la moyenne. On peut toujours se demander si cet apport vient de la qualité des programmes de la télévision ou de la richesse du milieu familial, plus stimulant, qui se transporte sur le téléviseur apparemment.

### 1.6. Le livre de lecture, le statut de passage des élèves et les acquisitions en français

En 2<sup>ème</sup> année, la présence du livre dans les écoles est encore faible (41%). Pour 61% les élèves qui passent avec la moyenne n'ont pas de livre tandis que ceux qui possèdent un livre ont passé avec la moyenne à 39%. Dans le groupe des élèves qui ont un livre de lecture, 57% ont passé avec la moyenne.

A l'intérieur du groupe des élèves qui ont passé avec la moyenne, en proportion, il y a plus d'élèves qui ne disposent pas de livre de lecture.

Globalement, ces résultats laissent penser que le livre de lecture ne joue pas le rôle qui lui est reconnu généralement. Une des raisons de cette apparence pourrait être son insuffisance numérique avant même de parler de son utilisation, dont un aspect peut être appréhender à travers la possibilité pour les élèves d'emporter les livres à la maison.

L'effet positif de la possession du livre de lecture sur les acquisitions des élèves semble se confirmer. On constate que les scores associés aux élèves qui n'en possèdent pas sont inférieurs à la moyenne, alors que ceux des autres élèves sont pour toutes les épreuves supérieurs à la moyenne.

En 3<sup>ème</sup> année, la lecture du tableau ci-après, fait ressortir que 44% des élèves ayant passé avec la moyenne ne possèdent pas un livre de lecture contre 33% ayant sans la moyenne et 22% de redoublants. De même parmi les élèves qui possèdent un livre de lecture 63% ont passé avec la moyenne contre 20% ayant passé sans la moyenne et 17% de redoublants. Mais nous pouvons affirmer que sur l'ensemble de l'échantillon 57% d'élèves ne possèdent pas un

livre de lecture contre 43% qui en possèdent. Il est tout de même important de signaler que parmi les 43% qui possèdent un livre de lecture seule la moitié peut emporter les livres à la maison.

**Tableau 15: Le livre de lecture, le statut de passage des élèves et les acquisitions de français en 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> année**

Possession de livre	Statut						Total	
	Passe avec la moyenne		Passe sans la moyenne		Redouble la classe			
	2 <sup>è</sup> A	3 <sup>è</sup> A	2 <sup>è</sup> A	3 <sup>è</sup> A	2 <sup>è</sup> A	3 <sup>è</sup> A	2 <sup>è</sup> A	3 <sup>è</sup> A
Ne possède pas de livre de lecture	31	65	20	49		33	51	147
	60,8%	44%	39,2%	33%		22%	100%	100%
	60,8%	49%	57,1%	69%	-	65%	59,3%	57%
Possède un livre de lecture	20	69	15	22		18	35	109
	57,1%	63%	42,9%	20%		17%	100%	100%
	39,2%	51%	42,9%	31%	-	35%	40,7%	43%
Total	51	134	35	71		51	86	253
	59,3%	52%	40,7%	28%		20%	100%	100%
	100%	100%	100%	100%	-	100%	100%	100%
	59,3%	52%	40,7%	28%		20%	100%	100%

#### 1.6.1. Analyse des scores en français

En 2<sup>ème</sup> année français, globalement on remarque que le groupe des élèves qui possèdent un livre de lecture présente un score total de 104,3 points soit 4,3 point au-dessus de la moyenne, alors que l'autre groupe d'élèves enregistre un score global de 99,1 points. D'une matière à l'autre, le groupe des élèves qui possèdent un livre de lecture affiche partout des scores supérieurs à la moyenne, pendant que le groupe des élèves qui n'en possèdent pas n'enregistre un score de niveau supérieur à la moyenne qu'en interprétation d'images.

**Tableau 16 : Possession d'un livre de lecture, statut de passage et acquisitions en français 2<sup>ème</sup> année**

	Score Standardisé	Reconnaissance des diphongues	Vocabulaire	Interprétation d'images	Orthographe	Construction de phrases
	2 A	2 A	2 A	2 A	2 A	2 A
Possède	104.3	104.4	104.7	101.9	99.4	101.8
Pos. pas	99.1	98.8	99.3	100.5	103.5	99.8
Total	101.1	100.8	101.3	101.9	100.5	100.5

En 3<sup>ème</sup> année français, la domination du groupe des élèves qui possèdent un livre de lecture est encore nette et se traduit par le fait que tant en score global que dans les scores associés aux différentes matières qui ont composées le test, les scores sont généralement à 2 points au-dessus de la moyenne. Dans l'autre groupe les niveaux des scores sont au tour des 98 points.

**Tableau 17 : La possession d'un livre de lecture, le statut de passage et acquisitions en français 3<sup>ème</sup> année**

Livre lecture	Score total Standardisé	Grammaire	Conjugaison	Compréhension de texte	Orthographe	Vocabulaire	Construction de phrase
Possède pas	99.2	98.9	98.5	98.3	98.5	98.5	98.3
Possède	102.6	101.5	102.2	102.2	102.3	102.3	102.3
Total	100.1	100.0	100.6	100.0	100.2	100.1	100.1

#### 1.6.2. Analyse des scores en mathématiques

En mathématiques de 2<sup>ème</sup> année, la domination du groupe des élèves qui possèdent un livre de lecture se présente de façon nette comme cela a été constaté en français. Ce groupe n'est passé en-dessous de la moyenne que pour les items portant sur les mesures, alors que c'est seulement là que le groupe des élèves qui ne possèdent pas de livre a atteint le seuil de 100 points.

En 3<sup>ème</sup> année, les scores de mathématiques sont tels que, sur toute la ligne, les niveaux atteints par les élèves qui possèdent un livre de lecture sont supérieurs à la moyenne.. En revanche, dans l'autre groupe, c'est-à-dire, celui les élèves qui possèdent un livre de lecture, tous les scores sont en-dessous de la moyenne. pourquoi ?

Sous le  
papier de la promotion automatique au Mali

Il apparaît que le livre de lecture a un effet non seulement sur les acquisitions en français mais aussi en mathématiques. Ceci est compréhensible dans la mesure où pour réussir une épreuve de mathématiques, il faut avant toute chose avoir bien compris le sens de l'énoncé. Cette compréhension passe absolument par une certaine maîtrise du médium de communication par lequel se transmet les consignes en l'occurrence le français ou la langue maternelle.

**Tableau 18 : La possession d'un livre de lecture, le statut de passage des élèves et acquisitions en mathématiques en 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> année**

livre	Score total standardisé		Opérations		Composition et décomposition		Numération		Géométrie		Mesure		Problèmes	
	2 A	3 A	2 A	3 A	2 A	3 A	2 A	3 A	2 A	3 A	2 A	3 A	2 A	3 A
Pos. pas	102.2	98.0	100.7	98.8	99.9	99.4		97.9	104.0	98.1	104.7	98.0	103.9	98.0
Possède.	99.9	103.2	100.6	102.2	100.4	101.5		102.8	99.3	103.0	98.8	103.2	99.3	102.9
Total	100.4	100.2	100.6	100.3	100.3	100.3		100.0	100.3	100.2	100.1	100.0	100.2	100.1

### 1.7. Possibilité d'emporter le livre, statut de passage des élèves et acquisitions

Cette variable ne concerne, bien évidemment, que ceux qui possèdent un livre. Ainsi, il apparaît que, non seulement 59% des élèves ne disposent pas de livre, mais sur la frange qui en disposent, ils représentent 60% les élèves qui peuvent emporter le livre à la maison.

#### 1.7.1. Analyse des scores en français

les graphiques ne sont pas faits en fonction de  
la variable cible, malgré la variété de contenus

En français 2<sup>ème</sup> année, les données du tableau ci-dessous laissent voir que globalement il n'y a pas de différence entre le score du groupe des élèves qui ont la possibilité d'emporter les livres à la maison et ceux qui n'ont pas cette possibilité. D'un aspect de discipline à l'autre on remarque que le groupe des élèves qui ont la possibilité d'emporter le livre à la maison réussissent en-dessous de la moyenne les épreuves portant sur l'interprétation des images et la construction des phrases. Un tel résultat suggère une analyse de la qualité du livre. Est-il attrayant et les images utilisées pertinentes, quelle méthode utilise le maître pour développer les qualités d'interprétation d'images ou comment la construction de phrases est-elle présentée dans le livre et comment est-elle enseignée par le maître.

Le livre doit exister d'abord à l'école avant de pouvoir être ou non emporté à la maison, encore que tout dépendra de l'usage qui en sera fait effectivement à la maison. Cet usage s'effectue à travers les devoirs à domicile, le bon vouloir propre de l'élève à travailler en

dehors de heures de classe et l'encadrement organisé par la famille qui peut venir en couverture des deux points précités.

**Tableau 19 : Possibilité d'emporter le livre de lecture, statut de passage des élèves et acquisitions en 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> année.**

Emporter le livre de lecture	Statut						Total	
	Passe avec la moyenne		Passe sans la moyenne		Redouble la classe			
	2è A	3è A	2è A	3è A	2è A	3è A	2è A	3è A
Ne peut pas emporter le livre de lecture	31 60,8%	30 39,5%	20 57,1%	24 66,7%	-	13 19,4%	51 100%	67 100%
Peut emporter le livre de lecture	20 57,1%	46 67,6%	15 42,9%	12 17,6%	-	10 14,7%	35 100%	68 100%
Total	51 59,3%	76 100%	35 100%	36 100%	-	23 17,0%	86 100%	135 100%
	59,3%	56,3%	40,7%	26,7%		100%	100%	100%
	100%	100%	100%	100%	-	100%	100%	100%
	59,3%	56,3%	40,7%	26,7%		17,0%	100%	100%

**Tableau 20: Possibilité d'emporter le livre de lecture, statut de passage et acquisitions en français 2<sup>ème</sup> année**

	Score Standardisé	Reconnaissance des diphtongues	Vocabulaire	Interprétation d'images	Orthographe	Construction de phrases
Emporte	103.6	104.6	101.9	99.9	105.6	98.1
Em. pas	103.3	102.0	104.1	107.6	91.2	108.3
Total	103.5	103.5	102.8	103.0	99.7	102.3

En français 3<sup>ème</sup> année, pour chacun des aspects des objectifs des programmes de français considéré les scores sont au-dessus de la moyenne et toujours meilleurs pour ce qui concerne le groupe des élèves qui n'ont pas la possibilité d'emporter les livres à la maison.

Globalement le groupe des élèves qui ont la possibilité d'emporter les livres à la maison réalise un score global de groupe de 99,5 points. Celui des élèves qui n'ont pas la possibilité

d'emporter les livres à la maison réalise un score de 104,4 points soit 4,4 points au-dessus de la moyenne de 100 points.

**Tableau 21: Possibilité d'emporter le livre de lecture, statut de passage et acquisitions en français 3<sup>ème</sup> année**

	Score total Standardisé	Grammaire	Conjugaison	Compréhension de texte	Orthographe	Vocabulaire	Construction de phrase
Emporte	99.5	96.7	100.4	100.5	101.6	99.9	98.8
Em. pas	104.4	106.1	102.9	102.1	102.4	103.3	103.
Total	102.0	101.2	101.7	101.3	102.0	101.6	100.9

#### 1.7.2. Analyse des scores en mathématiques

En mathématiques 2<sup>ème</sup> année, par rapport au fait de pouvoir emporter les livres à la maison ou non, dans les deux groupes le score global de groupe est au-dessus de la moyenne. Toutefois, dans les deux groupes et pour toutes les épreuves, le score moyen est supérieur à la moyenne excepté pour les exercices portant sur les mesures, où contre toute attente, c'est le groupe d'élèves qui à la possibilité d'emporter les livres à la maison qui a obtenu le score le plus faible et qui de surcroît est en-dessous de la moyenne.

En mathématiques 3<sup>ème</sup> année, globalement le groupe des élèves qui n'ont pas la possibilité d'emporter les livres à la maison réalise un meilleur score, toutefois, dans les groupes le score global est au-dessus de la moyenne. Il faut cependant signaler que le seul cas où le score est en-dessous de la moyenne, c'est la composition et la décomposition des nombres et cela a concerné le groupe des élèves qui n'ont pas la possibilité d'emporter les livres à la maison.

**Tableau 22 : La possibilité d'emporter le livre de lecture, le statut de passage et les acquisitions en mathématiques 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> année**

	Score total standardisé		Opérations		Composition et décomposition		Numération		Géométrie		Mesure		Problèmes	
	2 A	3 A	2 A	3 A	2 A	3 A	2 A	3 A	2 A	3 A	2 A	3 A	2 A	3 A
Emporte	103.8	101.4	100.7	102.1	99.9	102.5	101.7	100.7	102.0	104.7	100.7	103.9	101.1	
Em.. pas	102.7	103.6	100.6	102.0	100.4	98.9	101.1	104.5	98.3	98.8	103.5	99.3	104.8	
Total	103.3	102.5	100.6	102.0	100.3	100.7	100.4	102.6	100.1	100.1	102.0	100.2	103.0	

### 1.8. L'encadrement, statut de passage et acquisitions

A leur dire, en majorité les élèves de 2<sup>ème</sup> année sont encadrés en français à la maison (60%). Tant parmi ceux qui sont encadrés que ceux qui le sont pas, les proportions d'élèves qui passent avec la moyenne sont plus importantes; elles sont respectivement de 60% et 57%. Toutefois, parmi ceux qui passent avec la moyenne, la proportion est plus importante pour les élèves qui sont encadrés (61%).

Au niveau des élèves de 3<sup>ème</sup> année, les données du tableau 23 montrent que 55% des élèves ayant passé avec la moyenne ne sont pas encadrés dans leurs études à la maison. Ils sont 29% à n'avoir pas passé avec la moyenne et 16% de redoublants. De même, parmi les élèves qui sont encadrés dans leurs études à la maison, 51% ont passé avec la moyenne contre 27% ayant passé sans la moyenne et 22% de redoublants.

Par contre, sur l'ensemble de l'échantillon 61% des élèves sont encadrés dans leurs études à la maison et les autres ne bénéficient d'aucun encadrement dans leur famille.

**Tableau 23 : L'encadrement, le statut de passage et acquisitions des élèves en français en 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> année**

Encadrement	Statut						Total	
	Passe avec la moyenne		Passe sans la moyenne		Redouble la classe			
	2 <sup>ème</sup> A	3 <sup>ème</sup> A	2 <sup>ème</sup> A	3 <sup>ème</sup> A	2 <sup>ème</sup> A	3 <sup>ème</sup> A	2 <sup>ème</sup> A	3 <sup>ème</sup> A
Non Encadré	19	<b>53</b>	14	<b>28</b>		<b>15</b>	62	<b>36</b>
	57,6%	<b>55%</b>	42,4%	<b>29%</b>		<b>16%</b>	100%	<b>100%</b>
	38,8%	<b>41%</b>	41,2%	<b>41%</b>		<b>31%</b>	72,1%	<b>39%</b>
	22,9%	<b>22%</b>	16,9%	<b>11%</b>		<b>61%</b>	72,1%	<b>39%</b>
Encadré	30	<b>77</b>	20	<b>41</b>		<b>33</b>	24	<b>151</b>
	60,0%	<b>51%</b>	40,0%	<b>27%</b>		<b>22%</b>	100%	<b>100%</b>
	61,2%	<b>59%</b>	41,2%	<b>59%</b>		<b>69%</b>	27,9%	<b>61%</b>
	36,1%	<b>31%</b>	16,9%	<b>17%</b>		<b>13%</b>	27,9%	<b>61%</b>
Total	49	<b>130</b>	34	<b>69</b>		<b>48</b>	86	<b>247</b>
	59,0%	<b>53%</b>	41,0%	<b>28%</b>		<b>19%</b>	100%	<b>100%</b>
	100%	<b>100%</b>	100%	<b>100%</b>		<b>100%</b>	100%	<b>100%</b>
	59,0%	<b>53%</b>	41,0%	<b>28%</b>		<b>19%</b>	100%	<b>100%</b>

### 1.8.1. Analyse des scores en français

En français 2<sup>ème</sup> année, les scores moyens des élèves qui sont encadrés sont supérieurs à la moyenne pour toutes les épreuves. Avec les autres élèves, les scores moyens ne sont supérieurs à la moyenne que pour le vocabulaire et l'interprétation d'images.

**Tableau 24 : Encadrement et statut de passage et acquisitions en français de 2<sup>ème</sup> année**

	Score Standardisé	Reconnaissance des diptongues	Vocabulaire	Interprétation d'images	Orthographe	Construction de phrases
Encadré	102.5	103.0	101.6	100.3	101.9	100.6
Pas enca	98.8	97.9	100.3	102.0	98.8	99.9
Total	100.9	100.7	101.0	101.1	100.6	100.3

En français 3<sup>ème</sup> année, les élèves qui déclarent ne pas être encadrés à la maison réalisent un score global qui situe le groupe à 1,7 points au-dessus de la moyenne. Le groupe des élèves qui sont encadrés est en-dessous de la moyenne (99,33 points). Un examen plus en détail laisse voir que dans le premier groupe la moyenne n'est pas obtenue seulement en compréhension de textes. Dans le deuxième groupe cité, les scores sont en-dessous de la moyenne en grammaire, orthographe, vocabulaire et en compréhension de textes.

Encore une fois, on peut s'interroger sur la pertinence de l'encadrement, généralement offert à ces élèves. Les scores font penser, entre autres, à la possibilité que ces enfants sont pour la plupart des élèves déjà en difficulté assez poussée et pour lesquels l'encadrement n'a pas été une solution efficace de normalisation, notamment en grammaire, orthographe, vocabulaire et compréhension de textes. On peut s'interroger aussi sur les caractéristiques de la personne ou des personnes qui offrent cet encadrement; sont-elles compétentes en la matière ?

**Tableau 25 : Encadrement et statut de passage et acquisitions en français de 3<sup>ème</sup> année**

	Score total Standardisé	Grammaire	Conjugaison	Compréhension de texte	Orthographe	Vocabulaire	Construction de phrase
Encadré	99.3	98.3	100.0	101.1	99.7	99.5	99.1
Pas enca	101.7	102.5	100.2	99.0	101.3	101.6	102.0
Total	100.3	100.0	100.1	101.1	100.3	100.3	100.2

### 1.8.2. Analyse des scores en mathématiques

En mathématiques 2<sup>ème</sup> année, le groupe d'enfants encadrés à la maison obtient un score global de 101,60 points contre 99,51 points pour ceux qui ne le sont pas. Toutefois, les épreuves ne sont pas réussies avec des scores toujours au-dessus de la moyenne. Ainsi, dans les épreuves portant sur les mesures, le groupe des élèves qui sont pourtant encadrés à la maison selon eux, obtient un score moyen inférieur de 1,06 points à la moyenne. On peut bien s'interroger si l'apport de l'encadrement à domicile est efficace pour ce qui concerne le système métrique. En effet, il semble qu'il y a des difficultés à apporter un encadrement correcte dans ce domaine. Dans le groupe des élèves qui ne sont pas encadrés à la maison, les scores en-dessous de la moyenne sont enregistrés dans les épreuves portant sur les opérations (98,51 points) et en résolution de problèmes (97,42 points).

Il apparaît, tout compte fait, que les élèves qui sont encadrés à domicile performent mieux que ceux qui ne le sont pas.

En mathématiques 3<sup>ème</sup> année, l'écart de score global observé en français entre le groupe des élèves qui affirment être encadrés et celui des élèves qui ne le sont pas est encore plus grand en mathématiques. Ainsi, à l'exception de l'épreuve de numération, le premier groupe affiche partout des scores inférieurs à la moyenne. En revanche, le second groupe n'obtient la moyenne que dans l'épreuve de numération.

**Tableau 26: Encadrement et statut de passage et acquisitions en mathématiques de 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> année**

	Score total standardisé		Opérations		Composition et décomposition		Numération		Géométrie		Mesure		Problèmes	
	2 A	3 A	2 A	3 A	2 A	3 A	2 A	3 A	2 A	3 A	2 A	3 A	2 A	3 A
Encadré	101.6	99.0	102.2	98.8	101.0	99.4		100.5	101.0	98.0	99.0	99.7	102.8	98.7
Pas enc.	99.5	102.6	98.2	102.3	100.0	101.1		99.9	100.4	103.7	100.9	101.3	97.4	102.4
Total	100.6	100.3	100.4	100.2	100.6	100.1		100.2	100.7	100.3	99.9	100.3	100.4	100.2

### **1.9. Disponibilité de lumière, statut de passage des élèves et acquisitions**

La disponibilité de la lumière à la maison est une condition pour permettre à l'élève d'augmenter son temps de travail en le prolongeant à la maison et dans la nuit. Avec les élèves de 2<sup>ème</sup> année, il apparaît que cette condition n'est pas remplie pour 9%.

Parmi les élèves qui ne disposent pas de la lumière à domicile, ils sont autant à passer sans la moyenne qu'avec la moyenne. En revanche 92% des élèves qui ont passé avec la moyenne sont des élèves qui disposent de la lumière à domicile.

#### **1.9.1. Analyse des scores en français**

En français et pour les élèves de 2<sup>ème</sup> année, c'est seulement en interprétation d'images et en construction de phrases que les scores moyens obtenus par les élèves qui n'ont pas de la lumière à domicile, sont au-dessus de la moyenne. Ainsi, ceux qui disposent de la lumière à domicile sont plus favorisés et affichent des scores moyens supérieurs à la moyenne, mais la dispersion des scores individuels est aussi plus grande, autrement dit moins homogène.

En 3<sup>ème</sup> année, vu sous l'angle du français le passage des élèves en classe supérieure avec ou sans la moyenne, montre des scores meilleurs dans le groupe des élèves qui ne disposent pas de la lumière. Pour toutes les sou-disciplines du test de français, les scores de ce groupe sont supérieurs de 1 à 5 points à la moyenne. En revanche, dans le groupe des élèves qui disposent pas de la lumière, à l'exception de l'épreuve sur la compréhension de textes, tous les scores sont inférieurs à la moyenne.

#### **1.9.2. Analyse des scores en mathématiques**

En mathématiques, globalement pour les élèves de 2<sup>ème</sup> année, le score de groupe obtenu par les élèves qui disposent de la lumière à la maison est très légèrement au-dessus de la moyenne (101,03 points), quand bien même, le score en système métrique est en-dessous de la moyenne ( 99,58 points). Paradoxalement, les élèves qui ne disposent pas de lumière à la maison ont mieux réussi que le groupe précédent les épreuves de géométrie et de résolution de problèmes avec des scores supérieurs à la moyenne.

Avec les élèves de 3<sup>ème</sup> année, ce ne sont pas ceux qui disposent de la lumière à la maison qui affichent généralement les meilleurs scores en mathématiques. Le groupe des élèves qui ne

disposent pas de lumière pour travailler à domicile réalisée dans le sous-domaine de géométrie, un score qui se situe à 10 points au-dessus de la moyenne et, en outre présente des scores toujours supérieurs à la moyenne quel que soit le sous-domaine considéré. Pour les mêmes épreuves, l'autre groupe montre des scores inférieurs à la moyenne sur toute la ligne des épreuves du test.

Ce résultat comme d'autres que nous avons trouvés sont en nature paradoxale. Ainsi, ils font logiquement penser à un problème qui peut se poser souvent dans une enquête : celui de la sincérité et de la justesse de certaines réponses données par les personnes interrogées.

Par rapport à la disponibilité de la lumière au regard des résultats tant en français qu'en mathématiques on peut s'interroger sur la fréquence du travail des élèves à domicile. En effet, ces résultats laissent plutôt penser que généralement même ceux qui disposent de la lumière à la maison ne l'utilisent pas pour travailler à la maison. De ce fait, les meilleurs en classes restent tels et l'avantage que l'on constate à leur défaveur, n'est en fait qu'une illusion qui masque de cette réalité. En toute logique ne pas posséder de la lumière ne peut être un facteur déterminant en faveur d'une meilleure qualité des acquisitions scolaires; mais sa non disponibilité peut être un handicap dans l'apprentissage par la non possibilité de travailler suffisamment en dehors de la classe.

#### **1.10. Distance à parcourir, statut de passage des élèves et acquisitions**

##### **1.10.1. Analyse des scores en français**

Généralement, pour ce qui concerne les élèves de 2<sup>ème</sup> année, la grande majorité habite à moins de deux kilomètres (85%). Une distance trop longue peut être un facteur à effet majeur sur la fréquentation ou les acquisitions scolaires. Les élèves qui ont passé avec la moyenne affichent quelle que soit la distance qui sépare l'école de leur lieu d'habitation, des proportions plus importantes que ceux qui ont passé sans la moyenne. Toute proportion gardée, d'un point de vue global, les élèves qui ont le plus passé avec la moyenne se dénombrent parmi ceux qui habitent à moins d'un kilomètre de l'école.

Chez les élèves de 3<sup>ème</sup> année, les meilleurs scores sont enregistrés par le groupe des enfants qui habitent à plus de trois kilomètres de l'école. Cette distance ne nous paraît pas excessive dans certains conditions. Le score de ce groupe qui se situe à 5 points au-dessus de la moyenne, sans être un paradoxe peut être expliqué en disant que probablement ces enfants seraient des élèves bons, qui ont en plus un moyen de déplacement qui annule tout effet

nuisible lié à la distance à parcourir pour atteindre l'école. Une autre explication parfois donnée, est que les élèves qui habitent plus loin de leur école profitent de la longueur du trajet pour apprendre leurs leçons, car, bien souvent, les enfants n'ont pas le temps d'apprendre à la maison.

#### 1.10.2. Analyse des scores en mathématiques

En mathématiques, chez les élèves de 2<sup>ème</sup> année, les meilleurs scores sont obtenus par le groupe des élèves qui habitent à plus de trois kilomètres de l'école, et les plus faibles avec ceux qui habitent à moins de deux kilomètres. Ces résultats peuvent couvrir une autre réalité qui peut se découvrir en partie par la prise en compte du moyen de locomotion utilisé par ces élèves qui habitent à plus de trois kilomètres, et l'ensemble de leurs conditions de scolarisation.

Au niveau des élèves de 3<sup>ème</sup> année, au regard de la distance à parcourir pour se rendre à l'école, les scores de mathématiques sont à l'avantage du groupe d'élèves qui habitent à plus de trois kilomètres de l'école. Ce groupe enregistre un score global de 107,8 points, pendant que celui des élèves qui habitent à moins d'un kilomètre de l'école affiche un score en-dessous de la moyenne ( 99,45 points).

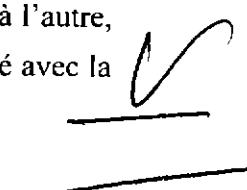
### II. LES CONDITIONS DE SCOLARISATION DES ÉLÈVES ET ACQUISITIONS

#### 2.1. Le milieu d'implantation de l'école, le statut de passage des élèves et les acquisitions

L'importance de cette variable peut se ramener aux conditions d'études, plus généralement favorables en milieu urbain, en raison de sa richesse et des stimulations qu'il peut apporter.

La variable présente les élèves retenus pour l'étude, selon qu'ils sont scolarisés dans un milieu urbain, semi-urbain ou rural. Par rapport à ces trois modalités, l'étude comporte 44% d'élèves scolarisés en milieu urbain, 42% d'élèves en milieu semi-urbain et 14% d'élèves de milieu rural.

En faisant intervenir dans l'analyse le fait pour un élève donné, d'être admis dans la classe avec ou sans la moyenne, il apparaît que plus de la moitié des élèves passent avec la moyenne (55%). Aussi, si en milieu semi-urbain et rural, en proportion, plus d'élèves passent avec la moyenne, en milieu urbain 54 % des élèves ont passé sans la moyenne. D'un milieu à l'autre, c'est en milieu semi-urbain que se situe la plus forte proportion d'élèves qui ont passé avec la moyenne.



c'est en milieu suburbain que se situe la plus forte proportion d'élèves qui ont passé avec la moyenne et, en milieu urbain la proportion la plus forte d'élèves qui ont passé sans la moyenne. Ce résultat suggère quelques interrogations. Dans le contexte de cette étude, il est possible qu'en zone urbaine, on assiste à un effet conjugué d'effectifs d'élèves plus grands et de la nécessité plus forte de l'application de la mesure de l'acceptation des 85% des effectifs de la classe, même sans la moyenne, en classe supérieure afin de gérer le flux d'élèves.

D'un autre point de vue, ce résultats laisse penser aussi qu'en milieu urbain, pour la période concernée par l'étude, les élèves ont probablement moins bien maîtrisé les objectifs du programme.

**Tableau 27 : Milieu d'implantation de l'école, statut de passage des élèves**

Milieu	Statut						Total	
	Passe avec la moyenne		Passe sans la moyenne		Redouble la classe			
	2è A	3è A	2è A	3è A	3è A	2è A	3è A	
Urbain	19	52	22	33		21	41	106
	46,3%	49,1%	53,7%	31,1%	19,8%	100%	100%	
	36,5%	38,0%	52,4%	45,2%	41,2%	43,6%	40,6%	
Semi-urbain	23	37	17	16		18	40	71
	57,7%	52,1%	42,5%	22,5%	25,4%	100%	100,0%	
	44,2%	27,0%	40,5%	21,9%	35,3%	42,6%	27,2%	
Rural	10	48	3	24		12	41	84
	76,9%	57,1%	23,1%	28,6%	14,3%	100%	100,0%	
	19,2%	35,0%	7,1%	32,9%	23,5%	13,8%	32,2%	
Total	52	137	42	73		51	41	261
	55,3%	52,5%	44,7%	28,0%	19,5%	100%	100%	
	100%	100%	100%	100,0%	100%	100%	100%	
	55,3%	52,5%	44,7%	28,0%	19,5%	100%	100%	

### 2.1.1. Analyse des scores en français

En 2<sup>ème</sup> année, en milieu urbain, même pour l'orthographe, qui est la moins bien réussie de tous les sous-domaines du test de français, le score de groupe est à 2 points au-dessus de la moyenne. Le score global de français est à 5 points au-dessus de la moyenne.

En milieu suburbain, tous les scores des sous-domaines de français sont en-dessous de la moyenne.

En milieu rural, à l'exception de la reconnaissance des diphongues, tous les scores affichés dans les différents sous-domaines sont supérieurs à la moyenne, mais les niveaux restent moins importants qu'en zone urbaine.

**Tableau 28 : milieu, statut de passage et acquisitions des élèves en français 2<sup>ème</sup> année**

	Score Standardisé	Reconnaissance des diphongues	Vocabulaire	Interprétation d'images	Orthographe	Construction de phrases
Urbain	105,4	103,7	105,4	106,7	102,0	107,1
Suburb.	94,0	96,9	93,3	91,3	96,12	91,0
Rural.	101,2	98,1	102,9	105,0	103,2	104,4
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

En 3<sup>ème</sup> année, les scores globaux sont à l'avantage des élèves scolarisés dans des écoles implantées en milieu urbain (105,36 points) suivies de ceux de milieu rural (103,44 points). Les résultats sont moins bons en milieu suburbain (89,77 points).

En milieu urbain, pour toutes les épreuves du test, les scores sont supérieurs à la moyenne de 2 à 4 points. En milieu suburbain, pour toutes les épreuves du test les scores sont inférieurs à la moyenne de 7 à 10 points. En milieu rural, pour toutes les épreuves du test les scores sont supérieurs à la moyenne de 1 à 4 points.

**Tableau 29 : milieu, acquisitions en français en 3<sup>ème</sup> année**

Milieu école \ Score total Standardisé	Score total Standardisé	Grammaire	Conjugaison	Compréhension de texte	Orthographe	Vocabulaire	Construction de phrase
Urbain	105,4	104,3	101,9	104,0	105,4	103,6	103,7
Suburbain	89,8	92,0	92,8	93,5	90,4	92,6	93,3
Rural	101,0	102,6	104,7	101,4	102,8	102,8	102,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

#### 2.1.2. Analyse des scores en mathématiques

Globalement, en mathématiques les résultats sont meilleurs en milieu rural qu'en milieu urbain et suburbain. Toutefois, en géométrie et en résolution de problèmes, les scores sont meilleurs en milieu urbain comparativement au milieu rural et, bien entendu, au milieu suburbain. En milieu urbain, les opérations sont moins bien réussies que les autres épreuves, tandis qu'en milieu urbain, c'est l'épreuve de résolution de problèmes qui est moins bien réussie.

En conséquence, il importe d'insister sur la maîtrise des opérations. C'est fondamental, car sans cette capacité, il serait aussi difficile de réussir correctement tant les opérations de mesure que la géométrie ou de résolution de problèmes.

**Tableau 30 : milieu et acquisitions en mathématiques de 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> année**

Sexe \ Score	Score total standardisé		Opérations		Composition et décomposition		Numération		Géométrie		Mesure		Problèmes	
	2 A	3 A	2 A	3 A	2 A	3 A	2 A	3 A	2 A	3 A	2 A	3 A	2 A	3 A
Urbain		103,3		104,3		104,4		102,5		101,3		103,2		102,7
Suburb.		90,2		91,2		92,4		93,3		90,6		92,0		93,7
Rural		105,5		103,1		101,9		103,4		107,7		103,8		102,6
Total		100,0		100,0		100,0		100,0		100,0		100,0		100,0

#### 2.2. Le type d'école, le statut de passage des élèves et les acquisitions

Les résultats indiquent que dans le système des écoles publiques en mathématiques, 54,6% des élèves passent avec la moyenne. Dans le système d'école à pédagogie convergente, ils

sont 45,4% à passer avec la moyenne en mathématiques. Ce résultat traduit une moins bonne réussite dans les écoles à pédagogie convergente.

**Tableau 31: Le type d'école, le statut de passage des élèves et les acquisitions en Français et mathématiques 2<sup>ème</sup> année**

Statut	Type				Total	
	École publique		École à P. C			
	Français	Math	Français	Math	Français	Math
Passe avec la moyenne	9	71	43	59	52	130
	17,3%	68,9%	83,0%	56,7%	100%	62,8%
	56,3%	54,6%	55,1%	45,4%	55,3%	100%
Passe sans la moyenne	7	32	35	45	42	77
	16,7%	31,1%	83,0%	43,3%	100%	37,2%
	43,3%	41,6%	44,9%	58,4%	44,7%	100%
Total	16	103	78	104	94	207
	55,3%	100%	83,0%	100%	100%	100%
	100%	49,8%	100%	50,2%	100%	100%
	83,0%	49,8%	83,0%	50,2%	100%	100%

#### 2.2.1. Analyse des scores en français

Dans les 2<sup>ème</sup> année des écoles classiques, en français, lorsque les élèves passent avec la moyenne, le score moyen est supérieur à la moyenne de 100 points dans toutes les épreuves retenues. Dans le groupe des élèves qui ont passé sans la moyenne, dans aucune des épreuves le score moyen n'est supérieur à la moyenne. La régularité des résultats laisse penser que généralement, du moins dans les conditions actuelles de prise de décision pour permettre le passage d'un élève sans que ce dernier ne dispose de la moyenne, ne s'accompagne pas d'un regain pour les concernés. Si ce mode de promotion doit se poursuivre, les résultats montrent très clairement, qu'il y a la nécessité de mettre en place un dispositif de soutien pour les élèves qui passent dans la classe supérieure sans avoir obtenu la moyenne. Ce qui suppose qu'on ait auparavant diagnostiqué et identifié leurs faiblesses et les conditions de les corriger sans préjudice à la poursuite des études, sinon, on en resterait à une gestion des flux qui conduirait à une accumulation de lacunes pour se conclure par une éjection hors du système éducatif.

*et dans les écoles à P.C ?*

Du point de vue simple des effectifs, en français 3<sup>ème</sup> année, 53% des élèves ont passé avec la moyenne de classe, mais à côté de ceux-ci 27% des élèves ont pu passer dans la classe à la faveur de la mesure de la promotion automatique.

Un autre type d'analyse est celui qui porte non pas sur les effectifs, mais sur les scores réalisés. Cette analyse ne concerne pas les élèves de 2<sup>ème</sup> année des écoles à pédagogie convergente, pour la discipline de français parce qu'à ce niveau le français écrit n'a pas encore pris tout à fait place dans ce type d'école. Ainsi, parmi les élèves de 3<sup>ème</sup> année, ceux des écoles à pédagogie convergente réalisent un score global meilleur à celui de leurs homologues des écoles classiques. Les premiers ont des scores dans les sous-domaines de français qui sont tous supérieurs à la moyenne. Dans le second groupe, c'est plutôt le contraire, tous les scores sont inférieurs à la moyenne. Ce résultat laisse penser, encore une fois, que la méthodologie convergente favorise l'apprentissage d'une langue étrangère en l'occurrence le français.

**Tableau 32 : Type d'école et acquisitions en français en 3<sup>ème</sup> année**

Type école \	Score total Standardisé	Grammaire	Conjugaison	Compréhension de texte	Orthographe	Vocabulaire	Construction de phrase
Classique.	99.1	99.7	98.6	98.0	99.7	98.9	99.0
P.C	101.0	100.3	101.5	102.1	100.3	101.1	101.0
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Cette analyse des scores ne prend en compte que le statut de passage des élèves, c'est-à-dire considérer le passage avec la moyenne ou sans la moyenne.

#### 2.2.2. Analyse des scores en mathématiques

En mathématiques 2<sup>ème</sup> année, dans le groupe des élèves qui ont passé avec la moyenne, globalement la moyenne de groupe est à 7,25 points au-dessus de la moyenne de 100 points conventionnellement retenue, avec des écarts types plus faibles. De plus, pour toutes les épreuves du test, ils sont au-dessous de la moyenne. La moyenne de groupe des élèves admis en classe supérieure sans avoir obtenus la moyenne est globalement environ à 7,43 points au-dessous de la moyenne. Ceci résulte du fait que tant pour les épreuves sur les opérations que pour celles de composition et de décomposition des nombres, de géométrie, de mesure et de résolution de problèmes, le score moyen reste en-dessous de la moyenne.

Il apparaît donc que les élèves qui sont admis en classe supérieure avec la moyenne gardent leur avance sur les autres. Autrement dit les élèves qui passent sans avoir obtenu la moyenne n'arrivent globalement pas à combler leurs lacunes.

En mathématiques 3<sup>ème</sup> année, il est intéressant de constater que le groupe des élèves qui ont passé avec la moyenne garde effectivement un score général supérieur à la moyenne d'environ 3 points, et il en est de même pour tous les sou-domaines du test. La comparaison des scores du groupe des élèves qui ont passé sans la moyenne laisse voir un résultat qui semble donner raison, du moins sur ce point, à ceux qui croient à une vertu du redoublement. Bien entendu à notre avis, ce résultat ne peut pas s'expliquer totalement par le simple fait du redoublement, quelque chose d'autre aurait bien pu se passer un moment. En tout cas les résultats de mathématiques en 3<sup>ème</sup> année sont meilleurs dans tous les sou-domaines chez les élèves qui ont redoublé la classe comparativement à ceux qui ont été autorisés à passer dans la classe sans la moyenne. C'est corollaire, le score global est aussi meilleur.

**Tableau 33 : Statut de passage et acquisitions des élèves en mathématiques 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> année**

Statut	Score total standardisé		Opérations		Composition et décomposition		Géométrie		Mesure		Problèmes	
	2 A	3 A	2 A	3 A	2 A	3 A	2 A	3 A	2 A	3 A	2 A	3 A
Avec moyenne	107.2	103.5	106.5	103.1	106.8	102.3	104.2	103.0	103.1	102.7	105.5	102.5
Sans moyenne	92.6	95.8	94.4	96.1	93.4	96.6	94.5	96.7	95.4	96.8	95.1	96.3
Redouble	-	98.5	-	98.5	-	99.9	-	98.5	-	99.4	-	98.7
Total	101.8	100.4	101.8	100.2	101.8	100.3	100.6	100.4	100.2	100.4	101.7	100.0

Le second type d'analyse des scores de mathématiques ne tient compte que du type classique ou Pédagogie convergente. Ainsi, les scores totaux et par matière du domaine des mathématiques se présentent comme suit :

En 2<sup>ème</sup> année, le score global dans les écoles classiques est à 2,40 points au-dessus de la moyenne, tandis que dans le système de pédagogie convergente, ce résultat est à 1,84 points au-dessous de la moyenne. Toutefois, en géométrie, on remarque que les élèves du système de pédagogie convergente réalisent un score de groupe légèrement au-dessus de la moyenne, pendant que dans le système classique le résultat du groupe est légèrement au-dessous de la moyenne.

En 3<sup>ème</sup> année, la même tendance observée avec les acquisitions de mathématiques en 2<sup>ème</sup> année se poursuit. Les scores sont à l'avantage des élèves scolarisés dans les écoles classiques. Ceux-ci affichent des scores supérieurs à la moyenne dans toutes les épreuves du test, pendant que le phénomène inverse se passe dans les écoles à pédagogie convergente.

Ce résultat est contraire à celui obtenu dans d'autres études qui comparent les performances des écoles classiques et celles de la méthodologie convergente et dans lesquelles les écoles à pédagogie convergente se sont révélées plutôt plus performantes.

**Tableau 34 : Type d'école et acquisitions en mathématiques 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> année**

Type	Score total standardisé		Opérations		Composition et décomposition		Géométrie		Mesure		Problèmes	
	2 A	3 A	2 A	3 A	2 A	3 A	2 A	3 A	2 A	3 A	2 A	3 A
Classique.	102.4	101.7	104.7	101.3	102.4	100.9	99.1	102.7	100.3	100.0	102.9	101.5
P.C	98.2	98.1	96.4	98.6	98.1	99.0	100.6	97.1	99.7	99.9	97.8	98.4
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

### 2.3. Nature de l'école, statut de passage des élèves et acquisitions

De par la nature de l'organisation des élèves (type de regroupement des élèves), plusieurs types d'écoles cohabitent dans le système éducatif malien. Le choix d'application de ces stratégies varie principalement en fonction de la demande et de l'offre de scolarisation. En effet, plus généralement dans les grands centres urbains, la forte demande de scolarisation, difficilement satisfaite, suggère la pratique de la double vacation. Par contre, dans les zones rurales profondes, les effectifs trop faibles ne justifient pas rationnellement la mise à disposition d'un maître et d'une salle de classe. Dans ce cas, il est plus indiqué de constituer des classes à niveau multiple. De plus, le manque de maîtres et d'infrastructures impose l'adoption d'une stratégie pertinente en matière de gestion de ces ressources.

Dans l'étude, plus de la moitié des élèves évoluent en système de double vacation. Dans ce sens, les instructions données autorisent les directeurs d'école à pratiquer la double vacation dès que l'effectif d'une classe atteint la centaine.

Globalement, 55% des élèves ont passé avec la moyenne, toutefois, c'est le système de double vacation qui présente la plus forte proportion d'élèves qui ont passé avec la moyenne.

**Tableau 35 : Nature de l'école et statut de passage des élèves en 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> année**

Organisation De l'école	Statut						Total	
	Passe avec la moyenne		Passe sans la moyenne		Redouble la classe classe			
	2 <sup>ème</sup> A	3 <sup>ème</sup> A	2 <sup>ème</sup> A	3 <sup>ème</sup> A	2 <sup>ème</sup> A	3 <sup>ème</sup> A	2 <sup>ème</sup> A	3 <sup>ème</sup> A
Simple vacation	15	52	18	33		21	33	106
	45,5%	49,1%	54,5%	31,1%		19,8%	100%	100%
	28,8%	38,0%	42,9%	45,2%	-	41,2%	35,1%	40,6%
	16,0%	19,9%	19,1%	12,6%		8,0%	35,1%	40,6%
Double vacation	31	37	24	16		18	55	71
	56,4%	52,1%	43,6%	22,5%		25,4%	100%	100,0%
	59,6%	27,0%	57,1%	21,9%	-	35,3%	58,5%	27,2%
	33,0%	14,2%	25,5%	6,1%		6,9%	58,5%	27,2%
Multiple Divisions	6	48		24		12	6	84
	100%	57,1%		28,6%		14,3%	100%	100,0%
	11,5%	35,0%		32,9%	-	23,5%	13,8%	32,2%
	6,4%	18,4%		9,2%		4,6%	13,8%	32,2%
Total	52	137	42	73		51	94	261
	55,3%	52,5%	44,7%	28,0%		19,5%	100%	100%
	100%	100%	100%	100,0%		100%	100%	100%
	55,3%	52,5%	44,7%	28,0%		19,5%	100%	100%

### 2.3.1. Analyse des scores en français

En 2<sup>ème</sup> année, dans les classes de simple division, les scores ne sont supérieurs à la moyenne qu'en construction de phrases (102 points) et en orthographe (106 points). Dans les classes à double vacation, le score global en français est de 100,4 pointes, toutefois les scores dans les sous-domaines de la discipline n'atteignent vraiment la moyenne de 100 points qu'en reconnaissance de diphongues (101,0 points) et en vocabulaire (100,1 points). Ces scores ne sont pas très différents de ceux des classes évoluant en division multiple. Bien qu'en division multiple, les scores de groupe en vocabulaire, en interprétation d'images et en orthographe sont respectivement 100,1 , 103,6 et 100,8 points, globalement, la moyenne du groupe est inférieure à la moyenne de 100 (96,9 points).

**Tableau 36 : nature de l'école et acquisitions des élèves en français 2<sup>ème</sup> année**

	Score Standardisé	Reconnaissance des diphongues	Vocabulaire	Interprétation d'images	Orthographe	Construction de phrases
simple Vac.	99,0	97,6	99,2	99,4	106,2	102,0
Double vac.	100,5	101,1	100,1	99,7	98,9	99,8
Multiple div.	96,9	93,4	100,1	103,6	100,8	98,9
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

En 3<sup>ème</sup> année les scores enregistrés dans les classes de simple division sont tous au-dessous de la moyenne. Dans les classes à double vacation, tous les scores passent entre 2 et 5 points au-dessus de la moyenne. Avec les classes à multiple division, les scores sont les meilleurs car ils passent environ entre 6 et 14 points au-dessus de la moyenne.

**Tableau 37 : nature de l'école et acquisitions en français en 3<sup>ème</sup> année**

nature école	Score total Standardisé	Grammaire	Conjugaison	Compréhension de texte	Orthographe	Vocabulaire	Construction de phrase
Simple vac.	94,9	94,7	96,8	96,3	96,4	96,1	95,5
Double vac.	105,0	105,8	102,6	104,5	102,8	103,9	103,9
Multiple div.	114,6	112,2	111,6	106,3	113,0	110,1	106,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

### 2.3.2. Analyse des scores en mathématiques

En 2<sup>ème</sup> année, tous les scores enregistrés dans le système de simple et de double vacation sont au-dessous de la moyenne. En revanche, dans le système de division multiple, tous les scores obtenus dans les différents sous-domaines de mathématiques sont entre 4 et 13 points au-dessus de la moyenne. Ces résultats sont très nettement meilleurs aux autres.

Dans les classes de 3<sup>ème</sup> année de simple vacation, ainsi que le montre le tableau ci-dessous, sur toute la ligne les scores de mathématiques sont au-dessous de la moyenne. Ils décrivent donc une faible performance. En revanche, dans les systèmes de double vacation et de division multiple les scores sont plutôt au-dessus de la moyenne. Toutefois, les meilleurs scores se lisent dans le système de division multiple où ils sont entre 8 et 16 points au-dessus de la moyenne de 100 points que nous avons conventionnellement retenu.

Il apparaît tant en 2<sup>ème</sup> année qu'en 3<sup>ème</sup> année que les meilleures performances sont enregistrées dans les classes qui pratiquent le système de division multiple.

**Tableau 38 : nature de l'école, et acquisitions en mathématiques de 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> année**

Score Sexe	Score total standardisé		Opérations		Composition et décomposition		Numération		Géométrie		Mesure		Problèmes	
	2 A	3 A	2 A	3 A	2 A	3 A	3 A	2 A	3 A	2 A	3 A	2 A	3 A	2 A
Simple vac.	96,1	96,8	99,1	98,1	96,6	98,3	97,9	96,1	97,2	96,3	95,8	97,5	97,1	
Double vac.	96,5	101,5	96,8	100,3	99,9	100,7	101,2	99,9	100,9	94,6	102,9	96,6	101,6	
Multiple div.	113,3	116,3	111,9	112,0	113,6	108,7	109,9	104,3	115,6	109,9	117,0	110,6	113,5	
Total	97,9	100	99,9	100	98,2	100	100	97,7	100	97,3	100	98,6	100	

#### 2.4. Préscolarisation et statut de passage des élèves

L'enseignement préscolaire reste encore peu développé au Mali. Il apparaît dans le cadre de cette étude que seulement 28% des enfants ont été concernés. Le taux national est bien inférieur. Cette situation devrait s'améliorer progressivement avec la création depuis 1993 d'une direction nationale de l'enseignement préscolaire. Jadis, cet ordre d'enseignement relevait de la direction nationale des affaires sociales. Par ailleurs, dans le cadre du PRODEC, la prise en compte de l'enseignement préscolaire et spécial dans l'éducation de base, devrait dans le contexte de la décentralisation, permettre un meilleur développement de la préscolarisation.

Dans le groupe des préscolarisés comme dans celui des non préscolarisés, la grande majorité des élèves passe avec la moyenne. Toutefois, parmi les élèves qui ont passé avec la moyenne, en proportion, il y a plus d'élèves non préscolarisés qui passent avec la moyenne.

**Tableau 39 : Préscolarisation et statut de passage des élèves**

Scolarité antérieure	Statut						Total	
	Passe avec la moyenne		Passe sans la moyenne		Redouble la classe			
	2è A	3è A	2è A	3è A	2è A	3è A	2è A	3è A
Non Préscolarisé	37	52	25	33		21	62	106
	59,7%	49,1%	40,3%	31,1%		19,8%	100%	100%
	74,0%	38,0%	69,4%	45,2%	-	41,2%	72,1%	40,6%
Préscolarisé	13	37	11	16		18	24	71
	54,2%	52,1%	45,8%	22,5%	-	25,4%	100%	100,0%
	26,0%	27,0%	30,6%	21,9%		35,3%	27,9%	27,2%
Total	50	137	36	73		51	86	261
	58,1%	52,5%	41,9%	28,0%		19,5%	100%	100%
	100%	100%	100%	100,0%	-	100%	100%	100%
	58,1%	52,5%	41,9%	28,0%		19,5%	100%	100%

#### 2.4.1. Analyse de scores en français

En français 2<sup>ème</sup> année, le fait d'avoir été préscolarisé semble avoir un effet sur les scores. En effet, tant globalement que pour les épreuves spécifiques retenues, les scores des élèves qui n'ont pas fréquenté un établissement préscolaire avant leur entrée au cycle fondamental sont inférieurs à la moyenne. En revanche, ceux qui en ont fréquenté, obtiennent des scores supérieurs à la moyenne sur toute la ligne des épreuves.

**Tableau 40 : Préscolarisation, le statut de passage des élèves et les acquisitions en français 2<sup>ème</sup> année**

	Score Standardisé	Reconnaissance des diphtongues	Vocabulaire	Interprétation d'images	Orthographe	Construction de phrases
Presco.	99.3	99.7	99.5	98.9	99.4	98.8
Non pré.	106.4	105.4	105.2	106.2	103.5	104.5
Total	101.1	101.1	101.0	100.8	100.5	100.3

En français 3<sup>ème</sup> année aussi, les résultats laissent voir qu'il est utile de préscolarisé le maximum d'enfants, vu l'effet bénéfique de cet enseignement sur les acquisitions postérieures. En effet, le groupe des élèves qui ont été antérieurement préscolarisés affiche des scores qui varient entre 2 et 8 points au-dessus de la moyenne, alors que l'autre groupe

n'enregistre que des scores de l'ordre de 99 points, tous inférieurs à la moyenne, comme on peut le lire dans le tableau ci-dessous.

**Tableau 41 : Préscolarisation et acquisitions en français 3<sup>ème</sup> année**

Préscolarisation	Score total Standardisé	Grammaire	Conjugaison	Compréhension de texte	Orthographe	Vocabulaire	Construction de phrase
Préscolarisé	105.6	108.4	104.9	103.6	102.2	103.8	103.3
Non Préscol.	99.5	99.0	99.0	99.9	99.8	99.9	99.7
Total	100.3	100.1	100.1	100.3	100.4	100.4	100.1

#### 2.4.2. Analyse de scores en mathématiques

En mathématiques 2<sup>ème</sup> année, le score global du groupe des élèves qui ont été préscolarisés auparavant est à 2.25 points au-dessus de la moyenne, tandis que celui des autres est à 0.11 point au-dessus. D'une épreuve à l'autre, on note qu'en composition et décomposition des nombres, le premier groupe obtient un score légèrement en-dessous de la moyenne, alors que le groupe des élèves non préscolarisés affiche un score supérieur à la moyenne pour cette épreuve et celle portant sur les opérations.

Il apparaît, si ce résultat se montrait régulier et constant, que le contenu des activités dans l'enseignement préscolaire ne prépare pas suffisamment bien les enfants à la maîtrise de la composition et de la décomposition des nombres. Il est donc opportun dans la démarche globale du développement curriculaire de s'intéresser davantage à la pertinence des contenus des programmes de l'enseignement préscolaire et à l'articulation avec le cycle fondamental. Il s'agira donc à la fois de ce que les enfants apprennent dans l'enseignement préscolaire et de la mission nouvelle à assigner au préscolaire dans le contexte du bloc unique de neuf ans qui se met en place dans le cadre de la réforme structurelle visée par le Programme Décennal de Développement de l'Éducation (PRODEC).

En mathématiques 3<sup>ème</sup> année, le score global de groupe est à l'avantage du groupe des élèves préscolarisés. Ce score se situe à 2.2 points au-dessus de la moyenne pour ce groupe, alors qu'il est à 0.1 point au-dessous de la moyenne pour ce qui concerne le groupe des élèves non préscolarisés. Ce dernier groupe n'a atteint la moyenne que dans la sous-discipline des opérations (100.6 points), sous-discipline dans laquelle par contre le premier groupe n'a réalisé qu'un score moins bon de 99.6 points.

**Tableau 42 : Préscolarisation et acquisitions en mathématiques de 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> année**

Score Sexe	Score total standardisé		Opérations		Composition et décomposition		Numération		Géométrie		Mesure		Problèmes	
	2 A	3 A	2 A	3 A	2 A	3 A	2 A	3 A	2 A	3 A	2 A	3 A	2 A	3 A
Présc.	102.2	101.1	100.7	99.6	99.9	100.0	-	101.5	104.0	102.0	104.7	101.2	103.9	100.7
Non pré.	99.9	99	100.6	100.6	100.4	99.8	-	98.5	99.3	98.3	98.8	98.7	99.3	99.4
Total	100.4	100.1	100.6	100.1	100.3	99.9	-	100.1	100.3	100.1	100.1	100.0	100.2	100.1

## 2.5. Fréquentation d'une école coranique et statut des élèves

Bien que le Mali soit un pays fortement islamisé, la grande majorité des élèves ne passent pas par l'école coranique (71%). Qu'ils aient ou non fréquenté l'école coranique, en majorité les élèves passent avec la moyenne. Le passage s'est opéré respectivement à 57% lorsqu'il s'est agit des élèves qui n'ont pas fréquenté l'école coranique, et 65% lorsqu'ils ont fréquenté l'école coranique.

En axant l'analyse sur les élèves qui ont passé avec la moyenne, selon qu'ils aient ou non fréquenté l'école coranique, il apparaît que la plus grande majorité des élèves qui ont passé avec la moyenne n'ont pas fréquenté une école coranique (83%).

### 2.5.1. Analyse des scores en français

A l'analyse des scores en français, il apparaît que la fréquentation d'une école coranique présente un effet bénéfique sur les acquisitions des élèves. Ainsi, pendant que les élèves qui n'ont pas fréquenté une école coranique qui obtiennent des scores inférieurs à la moyenne dans toutes les épreuves, ceux qui ont bénéficié de cette expérience ont obtenu des scores supérieurs à la moyenne dans toutes les épreuves.

### 2.5.2. Analyse des scores en mathématiques

Dans toutes les épreuves de mathématiques, les scores moyens des élèves qui n'ont pas fréquenté une école coranique sont en-dessous de la moyenne. C'est la situation inverse qui s'observe avec les élèves qui ont fréquenté une école coranique; tous les scores enregistrés sont au-dessus de la moyenne. Ainsi, globalement le score de groupe des élèves qui ont fréquenté une école coranique est à 5.31 points au-dessus de la moyenne, tandis que les autres témoignent d'un score global de groupe inférieur à la moyenne de 1.23 points. Ceci nous

permet de dire que le fait d'avoir fréquenté une école coranique avant l'école formelle est associé à des résultats meilleurs que dans le cas de non fréquentation.

### **2.6. Fréquentation d'une médersa, statut de passage des élèves et acquisitions**

La même tendance observée avec la fréquentation d'école coranique apparaît avec les médersa. Ainsi, 83% des élèves n'ont pas fréquenté une médersa.

En fonction du fait d'avoir fréquenté ou pas une médersa, on observe que la grande majorité des élèves passe avec la moyenne. Par ailleurs, parmi les élèves qui passent avec la moyenne, ils sont 83% n'avoir pas fréquenté une médersa.

#### **2.6.1. Analyse des scores en français**

En français, les scores des élèves qui ont fréquenté des écoles médersa sont supérieurs à la moyenne, tandis que les autres ont des scores inférieurs à la moyenne.

#### **2.6.2. Analyse des scores en mathématiques**

En mathématiques, pour toutes les épreuves, les scores moyens des élèves qui ont fréquenté une médersa sont au-dessus de la moyenne. De ce fait la moyenne de ce groupe est à 4.59 points au-dessus de la moyenne. Dans le groupe de ceux qui n'ont pas fréquenté une école médersa, sur les cinq types d'épreuves retenues pour le test, c'est seulement dans les exercices portant sur les opérations que le score obtenu est au-dessus de la moyenne, mais très légèrement alors (100.6 points). Ce qui permet de dire fréquentation d'une médersa peut favoriser les acquisitions en général.

En plus de l'analyse de la variabilité des acquisitions des élèves en fonction de certaines variables retenues dans cette étude, les données permettent une analyse au niveau des écoles.

### **2.7. Analyse des scores par école**

L'analyse des acquisitions au niveau des écoles peut être conduite de deux façons: la première façon consiste à la mener au niveau des disciplines de mathématiques et de français pour lesquelles les élèves ont été testés: la deuxième consiste à créer une moyenne d'école à partir

des scores en français et en mathématiques des élèves de chaque école. Nous présenterons les deux types d'analyse, en restant uniquement au niveau des classes de 3<sup>ème</sup> année.

Rappelons que l'échantillon est composé d'écoles des régions de Sikasso et de Gao. Ceci rend possible la comparaison des performances scolaires des élèves de ces deux régions. Ainsi, en français les huit premières places sont occupées par des écoles de la région de Gao et la première école de Sikasso (Kabogora) arrive en 9<sup>ème</sup> position avec un score global moyen de 102,65 points. Le tableau ci-dessous visualise le classement des écoles en français et en mathématiques séparément aussi bien que les deux considérés ensemble.

Sur la base de ces résultats et pour l'année de l'étude, il apparaît très nettement que globalement les écoles de la région de Gao sont plus performantes que celles de Sikasso. Ceci reste à vérifier autrement, mais, une telle information est utile tant pour les autorités scolaires que pour les enseignants et les parents. Ceux-ci doivent avoir à certaines occasions des repères de cette nature pour situer leurs élèves et leurs écoles les uns par rapport aux autres et pouvoir sur une base factuelle exhorter légitimement, ceux qui traînent les pas, à plus d'effort ,

**Tableau 43 : le classement des écoles en fonction des acquisitions en français et en mathématiques de 3<sup>ème</sup> année**

Nom de l'école	Région	Français		Mathématiques		Math + Français	
		Rang	Moyenne	Rang	Moyenne	Rang	Moyenne
Farandjirey A	Gao	8	103,39	8Ex	109,87	5	114,85
Gadey A	Gao	4	118,54	7	111,35	6	112,27
Gadey B	Gao	15	92,86	21	80,37	22	80,15
Aljannabandja	Gao	1er Ex	121,31	3	120,20	2	121,12
Farandjirey B	Gao	13	95,63	18	92,17	15	97,13
Forgo	Gao	20	84,36	4	117,25	8	108,56
Hammakouladji	Gao	1er Ex	121,31	5Ex	115,77	3	118,91
Bagoundié	Gao	5	116,69	1er Ex	121,67	4	118,54
Camp Fihroun	Gao	3	120,20	1er Ex	121,67	1	121,86
Djébock	Gao	6	110,23	14	101,02	9	107,10
Im naghel	Gao	7	106,53	5Ex	115,77	7	111,15
Kabogora	Skssso	9	102,65	12	103,97	10	106,36
Niéna A	Skssso	17	88,98	15Ex	95,12	17	96,39
Niéna B	Skssso	21	83,81	15Ex	95,12	14	97,50
Loulouni A	Skssso	22	78,45	17	93,64	21	87,52
Loulouni B	Skssso	11	99,51	8Ex	109,87	11	103,41
N'Kourala	Skssso	19	86,03	22	77,42	18	93,79
Sogomougou	Skssso	10	100,44	11	105,45	20	90,87
Zangasso	Skssso	14	93,23	13	102,50	12	100,45
Médine	Skssso	16	92,49	20	86,27	13	98,97
Sido	Skssso	12	97,48	19	90,69	16	96,40
Sirakoro	Skssso	18	88,43	10	108,40	19	91,96

### 2.8. L'analyse de la variance des acquisitions

Nous acceptons que plusieurs facteurs interviennent dans l'explication des acquisitions des élèves, par conséquent, nous adoptons la démarche qui consiste à fabriquer une procédure qui met ces facteurs dans une chaîne relationnelle en permettant d'apprécier les effets de chacun . L'équation est de la forme suivante:

$$Y = f(X_1, X_2, \dots, X_n)$$

$Y$  représente la variable à expliquer donc en l'occurrence les acquisitions de  $X_2, \dots, X_n$  sont des variables supposées tenir une part d'explication de acquisitions. Ce que nous voulons savoir entre autres, c'est l'ampleur variables  $X_1, X_2, \dots, X_n$  agissent sur la variable  $Y$ . Ainsi, nous pouvons acquisitions des élèves sont fonction, par exemple, de l'expérience du maître sous la forme mathématique  $Y = f(\text{expérience du maître})$ . Dans un modèle simple d'estimer la part brute de variance des acquisitions expliquée par la variété des enseignants et dans un modèle multivarié, l'apport (ou la pénalité) marquera les différentes modalités de l'expérience du maître dans les acquisitions des élèves confiés.

Ici également, nous limiterons l'analyse au niveau de la 3<sup>e</sup> année. Ainsi la variance des acquisitions en français se fait dans l'esprit que celles-ci sont le résultat d'un certain nombre de variables qui n'ont cependant pas tous le même poids. Il existe des variables qui concourent à la formation des acquisitions scolaires n'ont pas d'importance en tant que facteur qui les déterminent. En outre, il apparaît dans l'analyse que l'ensemble des variables pertinentes et acceptées, n'explique pas tout la variabilité des acquisitions scolaires. Ce qui veut dire qu'une part très importante de la variabilité des acquisitions est expliquée par d'autres facteurs non isolés et non pris en compte dans cette étude. Toutefois, une assez forte variabilité des acquisitions des élèves de la 3<sup>e</sup> année en français est expliquée (46,7 %) par le modèle d'ensemble des variables indiquées comme indiqué dans le tableau ci-dessous.

S'agissant du statut de l'élève dans la classe qui se présente sous trois modalités (moyenne, passe sans la moyenne et redoublant de la classe), il explique environ 10% de la variance totale des acquisitions en français de 3<sup>e</sup> année.

En tenant compte des caractéristiques de l'élève, on peut lire que le modèle 1 explique 9,8% de la variance brute de 9,8% ne donne en fait qu'une part nette de 6,4% de la variance. La différence entre les parts brutes expliquées par le modèle 2 et le modèle 1 est de 3,4%. Le niveau de ce résultat conforte la thèse selon laquelle les facteurs liés à l'élève ont une influence sur les acquis. ce qui fait la différence, c'est plutôt la qualité de l'enseignement.

## CONCLUSIONS

Une des limites de l'analyse multivariée est de voir les programmes d'enseignement peuvent être obtenus. Par exemple pour chaque élève, l'apport accomplis par un enseignant à passer en classe supérieure des classes considérées permettent pas de calculer une moyenne, sans laquelle les informations sont là des informations elles étaient disponibles.

Touré, H. (1999). Les rapports entre le redoublement et l'éducation scolaire dans le système éducatif malien. L'enseignement primaire et secondaire dans le temps et l'espace. Le cas des élèves qui passent sans la moyenne, il est difficile d'expliquer les effets attendus (cette étude). Alors, rien ne justifie le redoublement.

Par ailleurs, en dépit de l'obligation pour financer son éducation, à ce moment le pays est l'un des pays qui a le plus élevé coût récurrent par élève.

Selon l'estimation de l'ONU, la population de cohorte en 1995 utilisées pour l'éducation publique mobilisées pour l'éducation utilisées sans produire de revenus.

**Tableau 45 : Effet des variables sur les acquisitions en français et en mathématiques de 3<sup>ème</sup> année**

Variables		Français		Mathématiques	
Référence	Actives	Coeff.	Sign.	Coeff.	Sign.
Type d'école fréquenté					
École Classique	École à Pédagogie convergente			- 3.34	NS
Statut de l'élève dans la classe					
	Passe sans la moyenne	- 9.37	***	11.11	***
Passe avec la moyenne	Redoublant de la classe	-7.08	**	8.77	**
Possession d'un livre de lecture					
Possède pas livre de lecture	Possède un livre de lecture	3.58	*	1.98	NS
Possibilité de manger le matin					
Ne mange pas le matin	Mange le matin	8.63	*	2.79	NS
Âge de l'élève					
	En variable continue	-0.13	NS	1.70	*
Fréquentation d'un jardin d'enfant					
N'a pas fréquenté un jardin	A fréquenté un jardin	1.67	NS	6.57	*
Sexe du maître					
Masculin	Féminin	-8.81	***	-1.85	NS
Âge du maître		-2.76	***	-3.07	NS
Statut du maître		-1.33	NS	-5.83	*
Nombre de garçons redoublants		0.34	**	0.46	**
Nombre de passage de l'IEF ou d'un conseiller Péda.		1.90	NS	-1.2	NS
Durée du trajet		-2.90	*	-2.88	*
Part de variance expliquée		46.7 %		41.6%	

\*\*\*

\*\*

\*

NS

de bénéficier de deux ou trois fois du financement public pour les mêmes apprentissages. Au cours de cette période, à cause de redoublement surtout, et des exclusions, pour un nombre de 257 580 élèves parvenus en 6<sup>e</sup> année du premier cycle sans redoublement, il a fallu financer 625 017 soit un gaspillage de 367 437 année-élèves. Il est aisément de faire l'estimation monétaire de ce gaspillage.

Cette question de l'allocation des ressources publiques destinées à l'éducation est d'actualité et pose le problème de l'attribution de bourse dans le secondaire et le supérieur. En cela, il est évident que la consommation supplémentaire de dépenses publiques que le redoublement entraîne aurait pu servir à de nouveaux élèves ou à améliorer la qualité dans d'autres chapitres du domaine de l'éducation.

La présente étude conduit aux mêmes constats. Ainsi, si jadis, officiellement, sans trop regarder dans la « boîte noire », le facteur essentiel qui détermine le redoublement d'un élève est sa performance, aujourd'hui, il est évident que c'est plutôt la mesure politique de tendance vers le passage automatique qui assure la régulation des flux, même si l'esprit de cette mesure est diversement compris et interprété par les directeurs d'écoles, les enseignants, et les parents d'élèves. Il apparaît dans la présente étude que les performances des élèves sont largement tributaires de la qualité des écoles et des classes où ils sont scolarisés avec une part de variance expliquée de 42% à 47% respectivement en mathématiques et en français..

Certainement, un des résultats les plus importants de cette étude est qu'elle laisse voir nettement que les élèves qui ont passé dans la classe supérieure sans la moyenne n'ont pas amélioré leurs performances, du moins par rapport à ceux qui ont fait leur ascension avec la moyenne. Autrement dit, les premiers n'ont pas atteint le niveau d'acquisition des seconds au regard des résultats des tests. Ce qui semble disculper, en partie le système d'évaluation des maîtres. Toutefois, il faut le préciser et y veiller fortement, en perspective le système éducatif malien est en pleine réforme institutionnelle et structurelle. Ceci exige l'adoption d'un nouveau mode d'évaluation des acquisitions scolaires devant lequel il ne se posera plus la question de savoir oui ou non, le mode d'évaluation en application est-il en cause dans le redoublement, mais plutôt rend t-il le redoublement non nécessaire et inutile. Ce mode d'évaluation sera du type formatif qui permet à l'élève de mieux apprendre pour mieux progresser, parce qu'il auscule mieux les difficultés à leur origine et suggère des remèdes pertinents. Les opinions des enseignants sur le système d'évaluation en cours vont dans tous sens.