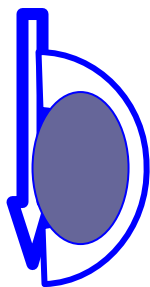


ROCARE



Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Education  
Educational Research Network for West And Central Africa

ERNWACA

---

**EVALUATION DE LA QUALITE DE L'EDUCATION  
DANS LES ECOLES COMMUNAUTAIRES GEREES  
PAR WORLD EDUCATION ET ONG PARTENAIRES**

**Par** : Dr. Bréhima Tounkara, Coodonnateur National ROCARE-Mali

Dr. Cheick Oumar Fomba, Chercheur ROCARE-Mali

Mr. Diassé Tangara, Chercheur ROCARE-Mali

Bamako, MALI

*juillet 2000*

## Résumé exécutif du rapport

La présente évaluation vise à déterminer et à apprécier les conditions de mise en œuvre et les résultats atteints par le Programme Education de World Education qui, depuis 1995 en partenariat avec des ONG partenaires met en oeuvre un Programme de Développement des Ecoles Communautaires dans la région de Koulikoro et le District de Bamako. En 1998 ce programme a été étendu à la région de Ségou. L'évaluation sera réalisée à travers une approche comparative entre des écoles communautaires et des écoles publiques équivalentes prises comme groupe témoin. Pour ce faire des méthodes quantitatives et qualitatives de collecte et d'analyse des données ont été utilisées.

Les résultats les plus saillants de l'évaluation sont les suivants :

A l'examen des documents du programme, et des interviews des acteurs partenaires et destinataires, il apparaît que le programme respecte la plupart des principes de gestion de projet. En effet le management des acteurs du programme est très performant dans la mesure où les acteurs maliens sont effectivement ceux qui mettent en œuvre le programme. Les Activités programmées sont pertinentes et réalisées à des taux avoisinant les 100%. Au moins un suivi appui annuel est assuré. Les réunions de bilans régionaux sont tenues et adoptent des approches de résolution de problèmes selon une démarche participative impliquant les acteurs et les bénéficiaires. Le programme a adopté une approche très novatrice en impliquant des ONG intermédiaires en les responsabilisant par rapport à des groupes d'écoles. Ces dernières ont réussi à impulser une dynamique participative dans la gestion du programme et leur apport est fort apprécié par les populations. Leur collaboration avec les populations a permis de développer les capacités de gestion et de bonne gouvernance des APE à travers la formation. Les APE ont même appris à mobiliser d'autres partenaires pour le développement de leurs écoles.

Dans les zones du programme, les écoles communautaires ont permis d'améliorer l'accès en contribuant à concurrence de 14% du taux de scolarisation dans la région de Koulikoro.

Au niveau des intrants du programme très peu de différence existe entre les écoles communautaires et les écoles publiques témoins. Il est à signaler que ces écoles témoins sont elles-mêmes très peu équipées au même titre que les écoles communautaires. Ce niveau d'équipement prend des proportions inquiétantes au niveau de la disponibilité des places assises dans les écoles communautaires où l'ensemble des élèves ne disposent pas d'une place sur les tables bancs. Une des difficultés liées à l'équipement est relative à l'insuffisance du

matériel didactique pour les élèves au même titre dans les deux types d'écoles. Toutefois la disponibilité du curriculum se pose dans les écoles communautaires avec plus d'acuité. En 5<sup>ème</sup> année seuls 19% des élèves des écoles publiques et 31% des élèves des écoles communautaires détiennent un livre de lecture. Seuls 5% des écoles communautaires ont le livre de calcul en 5<sup>ème</sup> année. Suite au constat du bas niveau d'équipement des écoles publiques et communautaires, une des recommandations au Programme a été d'envisager d'orienter les ressources d'investissement en priorité sur les manuels dans le cadre des actions prévues par le PRODEC.

Une des difficultés reconnues de tous les acteurs est le niveau de recrutement des enseignants dont près de 29% n'ont aucun diplôme. Cela pose la nécessité de négocier le respect d'un minimum de condition d'ouverture des écoles relatives aux conditions matérielles et pédagogiques.

En outre un des constats essentiels de l'évaluation est le fait que les inspecteurs, les conseillers pédagogiques et les directeurs d'écoles assurent très peu l'encadrement des maîtres des écoles communautaires alors que ces derniers en ont le plus besoin. Suite à ce résultat il a été suggéré de mener un plaidoyer auprès des inspecteurs afin que ces derniers s'investissent mieux dans leurs rôles et obligations de service public qui doivent être orientés sur les écoles communautaires au même titre que les écoles publiques. Il serait utile que des actions comme la responsabilisation de conseillers soit menées et que les directeurs d'écoles soient détachés et formés à encadrer les maîtres dès lors que l'école communautaire atteint une certaine dimension.

Une des valeurs ajoutées du programme est la participation active des communautés dans la vie de l'école. Cette participation n'est pas de façade et concerne l'implication des communautés dans le financement, dans la surveillance du travail scolaire, de la parité filles et garçons, de la rétention des filles à l'école. La participation prend souvent la forme d'intervention des personnes ressources locales lors des leçons. Les ONG partenaires et les communautés ont réussi à vaincre quasiment la réticence à la scolarisation. Un des défis actuels à la participation communautaire est le pouvoir d'achat réduit des population et la persistance de la pauvreté face à une demande d'éducation de plus en plus croissante. Des initiatives d'activités génératrices de ressources ont été entreprises par certaines APE et devraient inspirer les autres afin de trouver des moyens de pérenniser la dynamique communautaire.

Les autres aspects de la valeur ajoutée du programme sont ;

\*la priorité accordée au recrutement des filles à travers la formation des APE,

l'amélioration de la demande sociale d'éducation suite au rapprochement de l'école et à la sensibilisation menée par les communautés ;

\*L'augmentation de la capacité de mobilisation des ressources par les APE

\*Les rendements significativement meilleurs des élèves des écoles communautaires.

Au niveau de l'analyse des acquisitions des élèves, la plus grande satisfaction provient du fait que les élèves des classes de deuxième année et cinquième année des écoles communautaires ont des rendements significativement meilleurs en français et en mathématiques que leurs homologues des écoles publiques. Les meilleurs rendements des écoles communautaires s'expliquent par l'appropriation de l'école par les communautés qui s'investissent dans la surveillance du travail des élèves. En outre le fait de conditionner le renouvellement du contrat des maîtres à la réalisation des résultats des élèves est un des facteurs explicatifs du succès des écoles communautaires. Comme d'autres études l'ont prouvé, la combinaison de plusieurs facteurs scolaires et sociaux expliquent les bons rendements des élèves des écoles communautaires malgré les conditions difficiles de travail des enseignants et des élèves.

### **Conclusion :**

Cette évaluation a permis de montrer que les communautés, si elles sont appuyées et encadrées à la base, peuvent contribuer significativement à l'élargissement de la base du système éducatif. Elle révèle également que les écoles communautaires sont dans des conditions matérielles comparables à celles des écoles publiques. Toutefois l'encadrement pédagogique du corps d'encadrement officiel manque plus à ces écoles comparativement aux écoles publiques.

Vu la performance de cette innovation au plan de l'accès et de la qualité de l'éducation, elle mérite d'être généralisée en tirant profit des défis identifiés par les bilans internes du programme et par la présente évaluation. La duplication d'une telle expérience devient une nécessité si l'égalité des chances en éducation est un objectif prioritaire du Programme Décennal de Développement de l'Éducation (PRODEC). Compte tenu des difficultés que les maîtres rencontrent dans la mise en œuvre de la pédagogie active, cette expérience doit intégrer et accompagner la généralisation progressive de la pédagogie convergente entreprise dans le cadre du PRODEC.

## Introduction

World Education (WE) est une ONG internationale Américaine qui intervient au Mali dans plusieurs domaines dont le secteur du développement de l'éducation. World Education appuie le département de l'Education dans la mise en œuvre de la politique éducative. Elle a une longue expérience d'implication et de développement des capacités des ONG et des Associations des Parents d'Elèves (APE). Elle évolue dans les régions de Koulikoro, de Ségou et dans le District de Bamako . WE en collaboration avec ses ONG partenaires s'est fortement engagée à contribuer à l'effort national visant à fournir à tous les maliens la chance d'avoir accès à un minimum d'éducation de base. Ayant mis en œuvre pendant 5 ans son Programme Education, elle a engagé avec l'appui du Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Education (ROCARE MALI) la présente évaluation . Ladite étude porte sur la mise en œuvre pédagogique et sur les acquis et résultats essentiels du Programme Education.

Le présent rapport est articulé autour des axes suivants :

- \* le contexte et la problématique des écoles communautaires ;
- \* le cadre conceptuel qui définit les variables principales liées aux concepts clés de l'étude, à savoir la participation communautaire et les déterminants des rendements scolaires ;
- \* le cadre méthodologique qui définit les modalités de conduite de la collecte et de l'analyse des données ainsi que leurs portées.

La présentation des résultats s'articule autour d'une description des intrants du programme, du processus d'apprentissage dans les écoles, des acquisitions des élèves et des suggestions des différents acteurs et partenaires du Programme. Dans chaque rubrique la présentation des résultats est immédiatement suivie de recommandations spécifiques. Une synthèse des recommandations est présentée en fin de rapport sous forme de conclusion.

## 1- CONTEXTE DE L'ETUDE :

Le système éducatif malien a opté depuis la Réforme de 1962 pour une éducation de masse et de qualité. Toutefois jusqu'à la fin des années 1990 l'évolution de l'accès à l'éducation de base n'a pas connu un niveau satisfaisant à cause d'une demande d'éducation encore faible en milieu rural notamment pour les filles et d'une offre très faible face à la forte démographie juvénile dans les milieux urbains. C'est ainsi que le taux brut de scolarisation en 1992 était inférieur à 32%. La faiblesse de l'offre d'éducation a longtemps été imputable au rôle quasi exclusif de l'état centralisateur qui est demeuré longtemps le plus grand investisseur dans l'éducation alors que ses ressources diminuaient progressivement face aux besoins croissants.

Le début des années 1990 a vu l'émergence d'une volonté politique nationale d'impliquer d'autres acteurs dans la politique d'élargissement de la base de la pyramide du système éducatif.

Face à l'incapacité de l'Etat à offrir l'accès à l'ensemble des enfants en âge de scolarisation, de multiples initiatives de création d'écoles par des partenaires techniques et financiers et de la société civile y compris les promoteurs privés ont vu le jour. Ainsi les premières écoles communautaires ont vu le jour dans le cercle de San. Dans le cercle de Kolondiéba des écoles du village ont été créées par la population afin de rapprocher l'école des destinataires en 1992 avec l'appui financier et technique d'une ONG internationale américaine «Save The Children».

De plus, dans le cadre du Programme de Développement de l'Education de Base (PDEB) des actions institutionnelles et des facilités de financement ont été mises en œuvre à travers le Fond d'Appui à l'Enseignement Fondamental (FAEF). Ainsi des textes législatifs et réglementaires ont été élaborés et des politiques d'encouragement de la création d'écoles communautaires et privées ont été mises en œuvre.

Toutes ces actions ont contribué à améliorer très rapidement l'offre d'éducation. En effet de 1994 à l'an 2000 le taux brut de scolarisation est passé de 39% à 57.8%. Le nombre d'enseignants a évolué dans la même période de 11486 à 18300. Rien que dans la région de Koulikoro plus de 460 écoles communautaires ont été créées contribuant à 14% au taux de scolarisation dans la Région.

Depuis 1995, le Programme Education de World Education en partenariat avec des ONG partenaires met en œuvre un Programme de Développement des Ecoles Communautaires dans la région de Koulikoro et le District de Bamako. En 1998 le Programme a été étendu à la région de Ségou.

A l'issue des ateliers bilans des deux régions et du District de Bamako, les résultats atteints par le Programme évalué par les acteurs eux-mêmes sont impressionnants aux plans quantitatifs et qualitatifs.

**Tableau 1.1 : Résultats atteints par le Programme**

Régions	Ecoles ouvertes	Classes construites	Enseignants	APE encadrées	APE auto- gouvernées	Elèves	
						Garç	Fille
<b>Bko/Kkro</b>	486	1365	983	480	234	29656	18890
<b>Ségou</b>	116	501	151	116	44	4930	3644
<b>Total</b>	602	1866	1134	596	278	34586	22534

*Sources des données : Base de données W.E*

Au plan qualitatif le programme a enregistré 89% de taux de promotion pour Koulikoro et 83% pour le District de Bamako. Il a été constaté l'implication effective de plusieurs ONG partenaires dans la promotion de la gestion communautaire des écoles.

Dans la région de Koulikoro 234 APE auto - gouvernées ont été enregistrées ainsi que 219 APE avec une gestion saine.

Tous ces résultats témoignent que le Programme Education a de très bons résultats en terme d'efficacité par rapport à ses objectifs quantitatifs et qualitatifs si on s'en tient à l'analyse du processus de mise en œuvre, à l'analyse des critères traditionnels de gestion de programme. Les taux de réalisation des objectifs visés dépassent généralement 100 %.

Toutefois, l'évaluation pédagogique du programme par des observateurs externes avec des méthodes d'analyse objective se pose avec acuité. C'est pourquoi le ROCARE/Mali, Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Education, structure neutre et indépendante, a été désigné pour cette évaluation.

### **1.1 Les objectifs de l'évaluation :**

La présente évaluation vise les objectifs suivants :

- Examiner, le niveau et la qualité des intrants mis en oeuvre dans les écoles communautaires ;
- Comparer le processus d'apprentissage dans les deux types d'écoles ;
- Comparer les acquis des élèves des écoles communautaires à ceux des écoles publiques ;
- Identifier les facteurs déterminant les acquisitions dans les deux types d'écoles ;
- Identifier les facteurs de succès, les valeurs ajoutées du programme et les difficultés et défis ;
- Formuler des recommandations permettant les réajustements pour une amélioration et une pérennisation du Programme ;

### **1.2 Les questions d'évaluation :**

Les intrants mis en oeuvre dans les écoles communautaires permettent-ils d'atteindre les objectifs du programme ?

Les processus de mise en oeuvre de l'apprentissage sont-ils plus ou moins conformes à ceux des écoles publiques ?

Les acquisitions des élèves des écoles communautaires sont-elles plus ou moins importantes que celles des élèves des écoles publiques ?

Quels sont les facteurs significativement associés aux rendements des élèves.

Quelles est la valeur ajoutée de la mise en oeuvre du programme ?

Quelles sont les mesures susceptibles d'améliorer le processus de mise en oeuvre et les résultats du programme ?

## 2- LE CADRE CONCEPTUEL ET METHODOLOGIQUE.

### 2.1 - Le cadre conceptuel :

Selon une étude menée sur « Les effets de la participation communautaire sur la qualité de l'éducation : le cas du Mali » (Sangaré et Diarra, 1997), la Communauté se définit comme « un groupe de personnes qui se reconnaissent par des intérêts communs ou convergents et qui est située dans un espace géographique plus ou moins circonscrit selon la nature des liens qui unit ses membres » (Page 2). Le postulat de base de la promotion des écoles communautaires est axé sur l'efficacité de la participation communautaire sur le rendement de l'école. La participation selon la même étude fait « référence à toute forme de contribution, tant matérielle, morale, financière, intellectuelle ou pratique que l'on peut investir dans une cause pour promouvoir les intérêts personnels et /ou collectifs.

Selon la même source « on attribue un rôle important à la participation communautaire dans la promotion de l'éducation puisqu'elle permettrait :

- d'accroître la mobilisation des ressources financières, humaines et matérielles nécessaires à l'efficacité du système éducatif.
- d'adapter l'éducation aux besoins, problèmes aspirations et centres d'intérêt de la population bénéficiaire.
- de remplir sur le plan de l'équité, une condition nécessaire à la démocratisation de l'éducation.
- au pouvoir politique ou à l'administration qui édicte des normes de rester en harmonie avec le corps social au sein duquel ces dernières doivent être appliquées ». *ibid*

Plusieurs études ont tenté d'établir des liens entre la participation communautaire et les différents indicateurs d'accès et de qualité de l'éducation (IPN, 1995). Une recherche menée conjointement par l'IPN et l'ISFRA dans le cadre du Projet d'Amélioration de la Qualité de l'Education a établi un lien significatif entre certains indicateurs de qualité et des variables spécifiques de la participation communautaire. Une étude du ROCARE spécifiquement consacrée à la question a surtout été confrontée à la difficulté méthodologique de mesurer les indicateurs de la participation, de l'accès et de la qualité de l'éducation. De manière spécifique l'étude a prouvé que « c'est seulement dans les centres d'alphabétisation et les écoles communautaires que les rendements en mathématiques des élèves sont élevés » (Sangaré et Diarra P.4).

La participation communautaire dans les écoles communautaires est mesurée par plusieurs indicateurs dont les plus importantes sont relatives aux relations entre le personnel

enseignant et les membres de la communauté pris isolément ou au sein des APE ou associations villageoises.

Les formes de participation communautaire concernent aussi bien l'implication de la communauté dans le processus de décision concernant la vie de l'école, les concertations entre enseignants et parents d'élèves, la contribution matérielle et financière dans la réalisation et la gestion de l'école, etc.

L'un des enjeux essentiels au plan épistémologique est de vérifier que le postulat de base fait son effet ou pas dans le cas des écoles communautaires. Il s'agira également de déterminer les facteurs explicatifs liés à la qualité de l'éducation dans ce sous système sur lequel la politique nationale en éducation fonde beaucoup d'espoir.

## **2.2 - Les aspects méthodologiques de l'évaluation :**

L'approche d'évaluation est à la fois quantitative et qualitative. La mesure des acquisitions ainsi que la collecte de données sur les opinions concernant les constats et les propositions stratégiques ont été réalisées selon les techniques quantitatives. Toutefois, la qualité des relations entre les acteurs de même que la collecte des propositions stratégiques ont fait l'objet de méthodes qualitatives plus participatives. Toute la démarche d'élaboration des propositions et recommandations de réajustement ou de pérennisation a fait l'objet d'évaluation de type participatif.

### **2.2.1 – Echantillonnage :**

L'évaluation a porté sur 24 écoles (dont 12 communautaires et 12 publiques) situées dans la région de Koulikoro. Dans chacune des écoles retenues deux niveaux d'études ont été considérés: la deuxième année au niveau des classes d'initiation et la cinquième année au niveau des classes d'orientation. Mais les réalités du terrain ont fait que ce schéma n'a pas pu être respecté si bien que dans certaines écoles les équipes ont travaillé soit avec les deux niveaux s'ils existaient ou uniquement avec un seul niveau (2<sup>ème</sup> ou 5<sup>ème</sup> année). Dans chacune des classes retenues, un échantillon de 20 élèves (10 garçons et 10 filles tirés au hasard) chaque fois que l'effectif de la classe le permettait a été tiré. Ainsi en 2<sup>ème</sup> année dans les écoles publiques il y a 84 garçons et 80 filles contre 98 garçons et 58 filles dans les écoles communautaires soit un effectif de 320. En 5<sup>ème</sup> année, l'échantillon est composé de 409 élèves dont 139 garçons et 74 filles des écoles publiques, 177 garçons et 79 filles des écoles communautaires. Ces élèves ont été soumis au questionnaire élève et aux tests de connaissance en français et en calcul (voir tableau)

*Tableau 2.1 : échantillon d'élèves ayant participé à l'étude selon le genre et selon type d'école.*

Ecoles publiques			Ecoles communautaires	
Genre	2 <sup>ème</sup> année	5 <sup>ème</sup> année	2 <sup>ème</sup> année	5 <sup>ème</sup> année
<b>Garçons</b>	84	139	98	117
<b>Filles</b>	80	74	58	79
<b>Total</b>	164	213	156	196

Par ailleurs, des informations ont été collectées sur les caractéristiques personnelles des enfants et sur leurs situations socio-familiales. 24 directeurs d'école ont rempli le questionnaire directeur et le questionnaire école. 30 enseignants des classes de 2<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> année ont eu à remplir le questionnaire enseignant tandis que 33 autres ont été observés en situation de classe.

Des interviews ont été conduites avec des agents de terrain, des ONG partenaires et les agents du Programme Education de World Education. Des échanges ont eu lieu avec le Directeur Régional de l'Education de Koulikoro et 2 autres agents chargés du suivi des écoles communautaires de la région.

Enfin des données quantitatives et qualitatives ont été collectées sur le fonctionnement des écoles ainsi que sur les relations entre les écoles et la communauté. Pour ce qui concerne les entretiens de groupe, ils ont été organisés avec 13 APE et 13 communautés.

### **2.2.2 -Instruments d'investigation :**

#### **a) Les tests d'acquisition des élèves**

Les élèves ont été testés en Français et en calcul. Ces tests ont été élaborés à partir de la banque d'items disponibles au niveau de la Cellule Testing de l'IPN .

#### **b) Les questionnaires**

Un questionnaire a été adressé aux directeurs des écoles concernées pour collecter, d'une part, des informations sur eux-mêmes, sur les écoles dont ils assurent la responsabilité et sur les relations entre l'école et la communauté.

Un questionnaire enseignant pour collecter des informations sur l'enseignant lui-même et sa pratique de classes et les relations entre l'école et la communauté.

Un questionnaire élève pour recueillir les informations relatives à l'élève et qui peuvent influencer ses résultats scolaires.

### c) Des grilles d'observation :

- **de leçon :** Une grille d'observation de leçons a été utilisée pour observer, d'une part, l'état physique de la classe et, d'autre part, l'enseignant en situation de classe. Cette fiche donne des indications sur la fiche de préparation, l'exécution de la leçon, l'inter relation entre maître et élèves et entre élèves et élèves, la disponibilité des fiches ou cahiers de préparation et leur état.

- **de l'école :** la grille d'observation de l'école a permis de recueillir des information sur l'état physique de l'école, sur la qualité des infrastructures et matériels didactiques en terme de disponibilité et d'utilisation, sur le comportement du personnel comme la discipline, la ponctualité, les relations entre les élèves d'une part et d'autre part entre les élèves et les maîtres.

### d) Les guides d'entretien

Un guide d'entretien individuel DRE/IEF;

Un guide d'entretien individuel WE;

Un guide d'entretien individuel ONG partenaires

### e) Focus groupe:

Un focus groupe communauté;

Un focus groupe comité de gestion/APE

Les résultats des focus groupe ont permis de faire des triangulations d'informations et d'explications relatives aux données qualitatives.

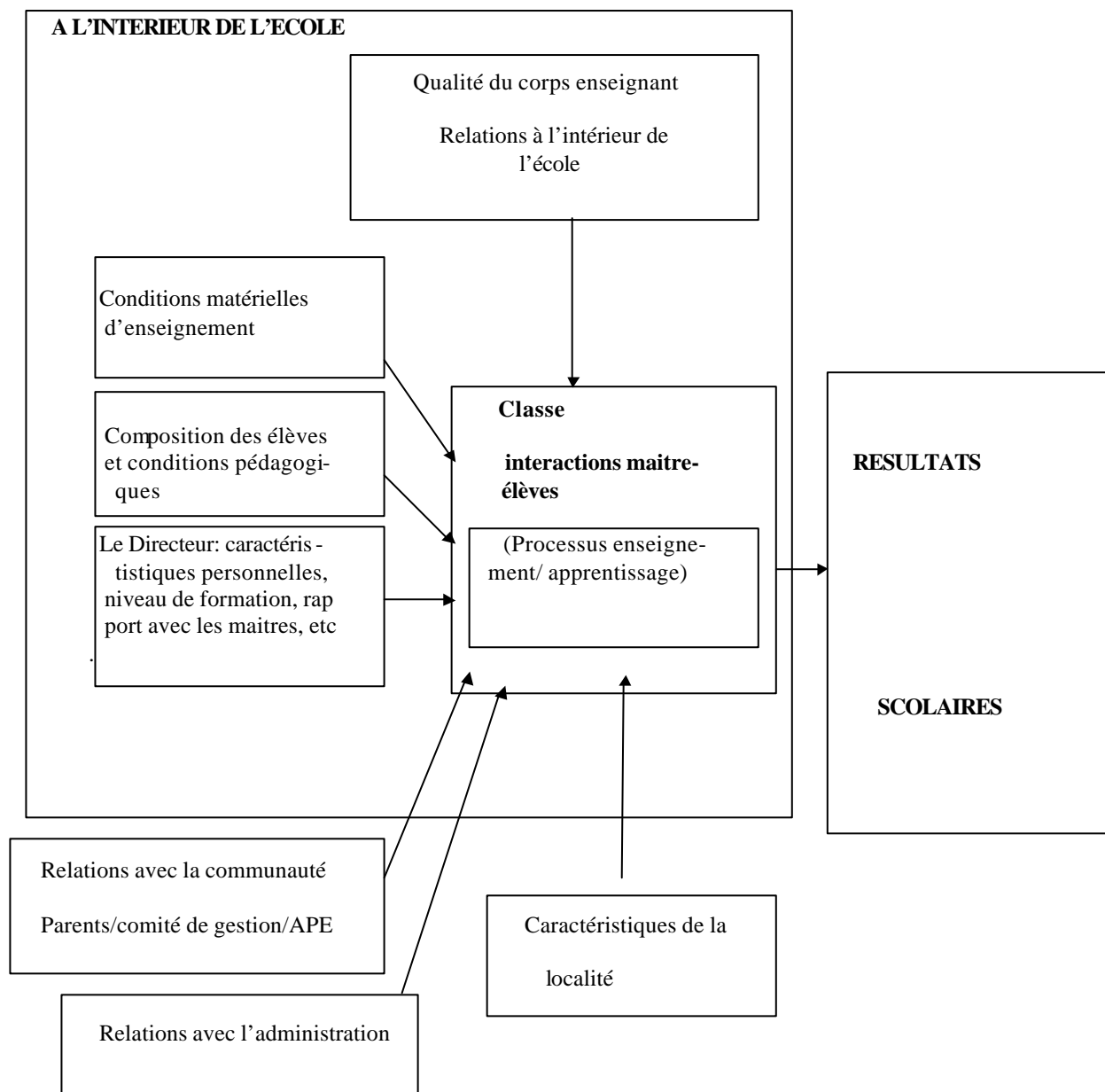
### 2.2.3 - Le plan d'analyse :

Notre préoccupation essentielle est de comparer et d'expliquer les acquis scolaires à l'intérieur de deux types d'écoles donnés. Dans cette perspective, nous avons supposé que pour appréhender les acquis scolaires de l'élève, il est nécessaire de tenir compte de deux groupes de facteurs distincts mais liés qui sont, d'une part, les acquisitions scolaires et, d'autre part, les différents facteurs susceptibles de les expliquer. En éducation, comme partout ailleurs, plusieurs facteurs participent à l'explication d'un phénomène donné. On peut

supposer, par exemple, que le niveau d'acquisition d'un élève est fonction de plusieurs facteurs entre autres la qualification du maître, la taille de la classe, etc.

Une des hypothèses les plus importantes à vérifier est celle de l'impact de l'amélioration de la relation entre l'école et la communauté sur les rendements scolaires. *Les analyses qualitatives se sont focalisées également sur la valeur ajoutée de l'approche des écoles communautaires de ce programme. Les focus groupes identifient des propositions émanant des acteurs et partenaires pour l'amélioration de la qualité et de la durabilité du programme.*

Dans le cadre de cette évaluation, le schéma suivant aide à comprendre les intercorrélations entre les acquisitions et les facteurs explicatifs de ces acquisitions.



Il s'agit à partir du schéma proposé d'établir une correspondance entre les différents facteurs. De ce fait, nous avons construit un modèle où on a cherché à expliquer une variable (Y) par un certain nombre de variables  $X_1, X_2, \dots, X_n$ . On fait l'hypothèse que ces différentes variables entretiennent une relation de causalité avec la variable dépendante (Y) qui est le niveau des acquisitions scolaires. Pour mieux appréhender la relation existante entre ces différents facteurs, nous avons utilisé des modélisations de type multivarié qui permettent de prendre en compte ensemble différentes variables et de mesurer les impacts de chacune d'entre elles et de tester la significativité effective de leurs effets sur les acquisitions.

### 3 - PRESENTATION DES RESULTATS :

Dans ce passage une description des résultats bruts de l'étude est faite par rapport aux populations cibles.

#### 3.1- Analyse des intrants et du processus d'apprentissage dans les écoles.

Dans cette séquences sont abordées les caractéristiques des élèves, des maîtres, des directeurs, des écoles et les différentes relations intervenant dans le processus d'apprentissage.

##### 3.1.1. Les caractéristiques sociales et scolaires des élèves de l'échantillon.

###### 3.1.1.1 - Les caractéristiques sociales

Les résultats laissent apparaître que les caractéristiques socio-économiques et culturelles des élèves des deux types d'école sont très proches. En effet la quasi totalité des élèves des deux groupes sont originaires du milieu rural. Par ailleurs, seulement 6% des élèves des écoles publiques et 4.5% des élèves des écoles communautaires ont préalablement fréquenté un jardin d'enfants avant la scolarisation. 80% des parents des élèves des écoles publiques et 82% de ceux des écoles communautaires sont des agriculteurs, éleveurs, artisans ou pêcheurs.

###### 3.1.1.2 - Les caractéristiques scolaires.

**Le redoublement :** Le tableau ci-dessous fournit les informations sur le nombre d'années passées par classe.

*Tableau3.1 : Le nombre d'années passées par classe*

Classes	Ecoles publiques			Ecoms		
	Nombre années/classe			Nombre années/classe		
	1	2	3	1	2	3
1 <sup>ère</sup> Année	75 %	25 %	-	75,5 %	24,5 %	-
2 <sup>e</sup> Année	90 %	10 %	-	98 %	2 %	-
3 <sup>e</sup> Année	84,9 %	13,7 %	1,4 %	96,4 %	3,6 %	-
4 <sup>e</sup> Année	84,4 %	15,6 %	-	94,4 %	5,6 %	-
5 <sup>e</sup> Année	75 %	24,1 %	0,9 %	93,9 %	5,6 %	0,5%

Les données montrent que c'est surtout en 1<sup>ère</sup> et en 5<sup>e</sup> année, tous types d'écoles confondus, que la proportion d'élèves qui redoublent est le plus élevée. Le taux de redoublement est respectivement de 25% et 24,1% en 1<sup>ère</sup> et 5<sup>ème</sup> années pour les écoles

publiques et de 24,5 % et de 5,6% en 1<sup>ère</sup> et en 5<sup>ème</sup> années dans les Ecoms. Le constat est que les élèves redoublent plus dans les écoles publiques que dans celles communautaires et 4 fois plus en 5<sup>ème</sup> année dans les écoles publiques que dans les écoles communautaires.

Si les écoles communautaires ont contribué à rapprocher l'école des bénéficiaires, il n'en demeure pas moins que plus de 50% des élèves dans les 2 types d'écoles viennent souvent en retard.

Les aires de recrutement des établissements, dans certains cas, peuvent s'étendre à 3 Km. Les élèves des écoles communautaires de l'échantillon sont constitués à 14% d'élèves ayant redoublé au moins une fois tandis que la proportion de redoublants parmi les élèves des écoles publiques de l'échantillon est 29%. *On constate que le redoublement est deux fois plus élevé dans les écoles publiques que dans les écoles communautaires.* Cette performance des écoles communautaires est une des réussites essentielles du programme quand on considère le coût économique et psychologique du redoublement pour l'élève et la communauté qui, dans le cas des écoles communautaires subit les charges scolaires.

### **3.1.1.3 - Activités extra -scolaires et encadrement de l'enfant**

Il a été constaté que pour des raisons de coût d'opportunité, des élèves exécutent des activités à la maison qui influencent négativement la poursuite de leurs études. Interrogés à ce sujet, 35,4% et 44,9% des élèves des écoles publiques et communautaires reconnaissent que leurs parents les utilisent à la maison à des activités qui les empêchent de suivre normalement leurs études. Les enfants des Ecoms sont plus sujets à des comportements de ce genre de la part de leurs parents. Cela pose une fois de plus le conflit entre l'acceptation de l'école par les parents d'une part et le problème de coût d'opportunité des enfants d'autre part. Faut-il envoyer les enfants à l'école et les laisser uniquement à cette activité ou faut-il les inscrire à l'école, payer les frais d'écolage mais aussi se servir d'eux comme main d'œuvre ?

La conjugaison des efforts d'encadrement des enfants à la maison pour le travail scolaire et ceux des maîtres à l'école est une condition d'amélioration de l'apprentissage. Il se trouve que nombreux sont les enfants qui ne reçoivent pas d'encadrement à la maison de la part de leurs parents aussi bien dans les écoles publiques que communautaires ; Ils sont respectivement 42% et 47,4%. 91,4% des élèves ne reçoivent pas non plus de cours payés à domicile. Cela peut s'expliquer par le faible pouvoir d'achat des communautés.

Ne peut-on pas encadrer un enfant sans savoir lire et écrire ? Certainement oui, car le simple fait d'amener constamment son enfant à prendre ses cahiers ou son livre et lui dire

d'apprendre est déjà une forme d'encadrement. *Une campagne de sensibilisation des parents pour le suivi des enfants à la maison est opportune dans ce sens.*

#### **3..1.1.4 - Le niveau d'équipement des élèves en fournitures scolaires**

Le niveau d'équipement des élèves est assez équivalent dans les deux types d'écoles pour ce qui concerne la possession par l'élève de fournitures scolaires comme le sac d'écolier, les cahiers, les crayons et l'ardoise.

Pour ce qui concerne le livre de lecture les élèves des deux types d'écoles manquent de livres de lecture. Seuls 19% des élèves des écoles publiques et 31% des élèves des écoles communautaires détiennent un livre de lecture. Malgré l'avance des écoles communautaires dans ce domaine, l'insuffisance de livre de lecture est dramatique dans les deux formes d'écoles. On constate que la situation est encore plus catastrophique pour ce qui est de la disponibilité des manuels de calcul. En effet seuls 13% des élèves des écoles publiques et seulement 5% des élèves des écoles communautaires possèdent un livre de calcul.

#### **3..1.1.5 - Recommandation spécifique**

Compte tenu du coût / efficacité des investissements en manuel dans tout programme éducatif comme l'ont prouvé plusieurs recherches sur la réussite scolaire, le programme doit engager une action d'envergure afin de fournir un minimum de manuels de lecture et de calcul aux écoles communautaires. Un ratio d'un livre pour deux élèves semble absolument nécessaire afin d'améliorer significativement les rendements scolaires. Il est utile d'envisager des actions à l'image de l'opération « manuels scolaires » qui a été mise en œuvre par l'USAID dans la première phase du PDEB. Un appui à la politique du livre dans le cadre du PRODEC serait une opportunité à saisir. La modalité de prêt payant est une possibilité à négocier auprès des APE.

#### **3..1.1.6 - Niveau d'équipement des écoles**

Il ressort de l'analyse comparée des indicateurs d'équipement des écoles que les écoles communautaires sont beaucoup moins équipées que les écoles publiques, si on examine la disponibilité d'un bureau pour le directeur, la disponibilité d'une bibliothèque, d'une salle des maîtres, de latrines pour les maîtres et pour les élèves.

Par contre le niveau d'équipement des écoles communautaires concernant la disponibilité d'un point d'eau, d'un terrain de sport bien que faible également (moins de 50 %) est comparable à celui des écoles témoins.

Pour ce qui concerne la disponibilité du tableau noir, les écoles communautaires bien que sous – équipées marquent peu de différence avec les écoles publiques avec près de 30 % des écoles qui manquent d'un tableau noir adéquat à certains niveaux. Près de 50 % n'ont pas de tableau noir adéquat en 6<sup>ème</sup> année au sein de l'échantillon tandis que 100 % des classes de 6<sup>ème</sup> année des écoles publiques ont un tableau noir adéquat.

La même différence existe dans le niveau d'équipement au regard des table - bancs et même de la qualité des salles de classes puisque dans 35% des écoles communautaires et 19% des écoles publiques certains élèves n'ont pas de place sur les tables bancs. Dans ces écoles certains élèves sont assis à même le sol et écrivent en posant leur ardoise sur les genoux. . Les tables bancs en mauvais état se rencontrent dans les écoles communautaires car seulement 25.0% de ceux-ci sont en très bon état. Les 75% sont en état de dégradation très poussée et sont pratiquement inutilisables.

En somme, les données relatives à l'état physique des salles de classe observées plaident en faveur des écoles publiques qui elles-mêmes sont très mal équipées.

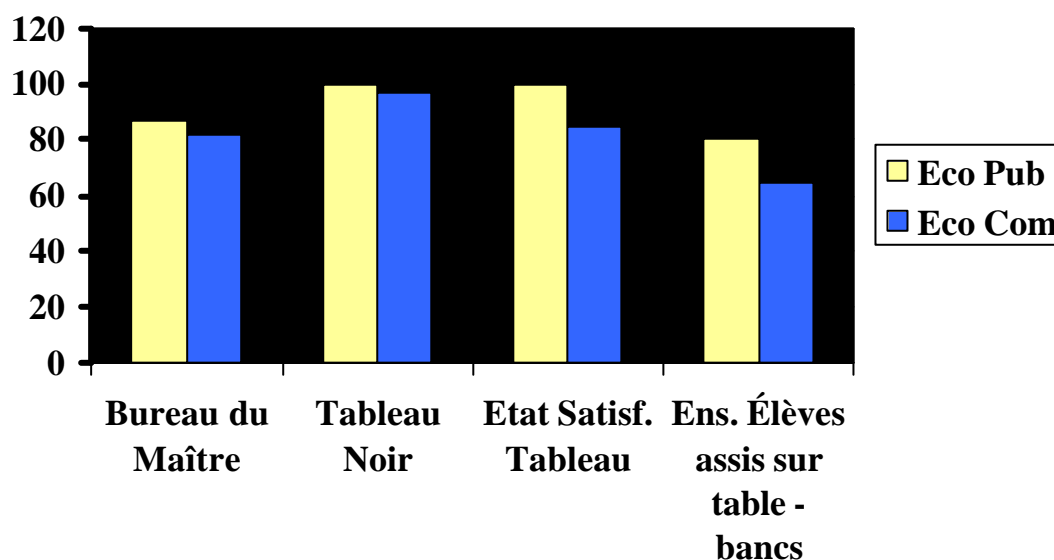
Au regard de la situation du niveau d'équipement des écoles et des élèves, il apparaît utile d'attirer l'attention sur la nécessité pour les acteurs de terrain et les populations d'instaurer des normes dans le niveau minimal d'équipement à prévoir pour les écoles. Le sous–équipement des écoles communautaires s'explique, au regard des interventions par le niveau bas de pouvoir d'achat des parents. Toutefois, si leur attention n'est pas attirée sur le problème, la qualité de l'enseignement s'en ressentira à long terme. Il serait donc utile d'édicter aux APE une liste minimale de matériels d'équipements des écoles nécessaires au fonctionnement de l'école. Cette liste ne doit pas être considérée comme une conditionnalité de création des écoles au risque de refréner l'élan des communautés dans la création d'école. Ces mesures d'amélioration doivent viser à combattre «l'idée d'école au rabais » ou l'image de « pis aller » des écoles communautaires. Le tableau ci-dessous présente quelques données comparatives de l'état physique des écoles.

**Tableau 3.2 : Tableau comparatif de l'état physique des écoles**

Etat ou qualité	Type d'école			
	Publique		Communautaire	
	Oui	non	oui	non
La classe est-elle éclairée ?	93.8%	6.3%	84.8%	15.2%
La classe est-elle propre ?	81.3%	9.1%	78.5%	21.5%
Y a-t-il un tableau d'affichage ?	37.5%	62.5%	42.4%	57.6%
Y a-t-il un tableau d'honneur ?	12.5%	87.5%	5.9%	94.1%
Y a-t-il un règlement intérieur ?	18.8%	81.3%	11.8%	88.2%
Y a-t-il des décoration murales ?	6.3%	93.8%	18.2%	81.8%
Y a-t-il une armoire dans la classe?	31.3%	68.8%	24.2%	75.8%
Y a-t-il un bureau du maître?	87.5%	12.5%	81.8%	18.2%
Y a-t-il un siège pour le maître ?	100%		90.9%	9.1%
Y a-t-il un tableau accessoire ?	25.%	75%	30.3%	69.7%
Tous les élèves sont-ils assis sur une table-banc?	81.3%	18.8%	64.7%	35.3%
Y a-t-il un tableau noir?	100%		97.%	3.%
Etat pas satisfaisant	Néant		11.8%	
Etat satisfaisant	26.7%		52.9%	
Etat très satisfaisant	73.3%		35.3%	

### 3.1.2 - Le fonctionnement pédagogique des écoles :

Comparaison de l'état d'équipement des écoles (bureau du maître, tableau noir, état du tableau noir, nombre de places assises)



### 3.1.2.1 - Les caractéristiques et le rôle des directeurs d'écoles

Les 24 écoles visitées ont toutes à leur tête un homme et à part une seule école, aucune des autres ne possède un second cycle. Les directeurs tous types d'école confondus ont au minimum 1 an d'expérience et au maximum 23 années d'expérience dans l'enseignement. Le nombre moyen d'années d'expérience est de 6 ans. Le directeur le plus ancien en poste a 19 ans de séjour dans son école. En moyenne les directeurs ont 5 ans d'administration dans les écoles qu'ils ont présentement en charge.

Il est reconnu que le niveau d'éducation du directeur est en relation avec la qualité de l'appui qu'il peut apporter à ses adjoints. Il ressort des données que 75% des directeurs du public ont fait des études secondaires contre 58,3% des écoles communautaires. Il faut signaler toutefois, que 42% des directeurs des écoles communautaires n'ont pas obtenu le diplôme d'études fondamentales (DEF).

Dans les écoles publiques aussi bien que dans les écoles communautaires, les directeurs d'écoles sont dans la grande majorité (83.3%) chargés de cours. Cela signifie qu'il est très difficile pour ces derniers d'apporter un appui maximum à leurs adjoints dans leurs classes respectives. En effet, les maîtres reconnaissent ne pas recevoir dans leur classe des visites de la part des directeurs. Les directeurs, quant à eux, tous types d'école confondus, disent à 100% avoir l'occasion de visiter les salles de classe. En ce qui concerne la fréquence des visites, il apparaît que les directeurs des écoles communautaires font un suivi-appui plus régulier que leurs homologues des écoles publiques. Ainsi 58% des directeurs des écoles communautaires visitent les classes plusieurs fois par semaine contre 42% des écoles publiques. Respectivement 42% et 33% des directeurs des écoles communautaires et des écoles publiques font au moins un suivi par classe et par semaine. Les motifs évoqués pour les visites sont le suivi et l'appui pédagogique des maîtres, le contrôle des travaux des maîtres et des élèves et enfin le contrôle des travaux d'entretien des classes. Les directeurs des écoles publiques sont plus portés vers le suivi appui des maîtres (67%) tandis que ceux des écoles communautaires (75%) veillent plus sur la ponctualité et la présence des maîtres et des élèves en classe.

Les directeurs dans leur grande majorité 91.7% et 75% respectivement des écoles publiques et des écoles communautaires n'ont pas reçu de formation spécifique pour assurer leurs fonctions de directeur.

Ce constat de manque de formation spécifique pour assurer les fonctions de directeur d'école est quasi général au Mali et avait été observé par d'autres études telles que celles menées sur le fonctionnement des écoles fondamentales au Mali (1997).

Pour mieux exercer leurs fonctions, les directeurs ont exprimé à 100% dans les écoles publiques et à 81.8% dans les écoles communautaires le besoin de recevoir plus de formation concernant l'encadrement du personnel, la gestion du personnel les relations avec les communautés et l'administration scolaire. Le tableau ci-dessous illustre les besoins cités par type d'école.

**Tableau 3.3 : Les besoins en formation des directeurs d'école**

<b>Domaines des besoins de formation</b>	<b>Ecoles publiques</b>	<b>Ecoles communautaires</b>
Encadrement du personnel	44.4%	55.6%
Gestion du personnel	50%	50%
Relation avec la communauté	42.9%	57.1%
Administration scolaire	52.8%	41.2%

Il apparaît que le domaine prioritaire où les directeurs des écoles publiques et communautaires ressentent le plus de besoin est celui des méthodes et techniques d'encadrement du personnel enseignant. Le besoin est plus fortement ressenti par les directeurs des écoles communautaires 56% et 44% pour les directeurs des écoles publiques. Il apparaît clairement la nécessité de donner plus de formation aux directeurs si l'on sait que la majorité des directeurs des écoles communautaires n'ont pas reçu une formation initiale de plus de 3 mois.

### **3.1.2.2 - Recommandation spécifique :**

Il est évident que la formation du directeur d'école est à assurer. Investir dans la formation du directeur pour l'encadrement des collègues est d'autant plus urgent que les inspections n'assurent pas le suivi régulier des écoles communautaires et que la taille des écoles augmente très vite. La justesse de ce choix est d'ailleurs confirmée par le choix du PRODEC de faire du directeur, le manager de la formation au sein des écoles. Le Programme pourrait donc amener les communautés à solliciter la prise en compte de la formation des directeurs des Ecoms dans

les actions planifiées par le PRODEC. La nécessité de formation des maîtres ayant un niveau bas au recrutement justifie le choix de ce domaine d'investissement prioritaire.

### **3.1.2.3 Le genre de l'enseignant :**

87 % des enseignants sont des hommes et 13 % des femmes tous types d'écoles confondus. Les écoles communautaires ont tout de même plus d'enseignantes que les écoles publiques avec respectivement 20 % et 7 %. Cette tendance est à encourager si on veut favoriser la scolarisation des filles qui demeure encore en deçà des objectifs visés selon les communautés interrogées et les documents bilans.

*Il s'agira donc lors du recrutement des maîtres, d'encourager les candidatures féminines afin que les maîtresses d'écoles soient des modèles pour l'encouragement de la scolarisation des filles.*

### **3.1.2.4 - L'origine des enseignants.**

Dans les écoles communautaires près de 36 % des maîtres sont natifs de la localité d'implantation de l'école contre 15 % pour les écoles publiques. Cela présente un intérêt certain pour ce qui concerne l'appropriation et l'acceptation de l'école par la communauté. Dans les deux types d'école les maîtres parlent la langue du milieu.

### **3.1.2.5 - Le statut administratif des enseignants.**

Le vacatairiat et le volontariat constituent le statut de la plupart des enseignants y compris ceux des écoles publiques puisque 53 % des maîtres des écoles publiques sont dans cette catégorie contre 66 % dans les écoles communautaires. Ce résultat montre que l'utilisation des vacataires et volontaires n'est pas l'apanage des seules écoles communautaires comme semblent le percevoir certains observateurs critiques des différents types d'écoles communautaires.

### **3.1.2.6 - Le niveau d'instruction des enseignants**

Le niveau d'instruction générale des enseignants des écoles communautaires est tout à fait comparable à celui des maîtres des écoles publiques. En effet, 33 % des maîtres des deux

types n'ont que le niveau d'instruction de l'enseignement fondamental. Par contre 60% des maîtres des écoles publiques contre 53 % des maîtres des écoles communautaires ont fait des études secondaires. Sur le plan professionnel il ressort que les écoles publiques recrutent plus le personnel ayant reçu une formation initiale d'enseignant 87 % contre 21 % au niveau des écoles communautaires. Il apparaît également que 29 % des maîtres des écoles communautaires n'ont aucun diplôme.

Le manque de maîtres disponibles prêts à s'engager au niveau local et les salaires relativement peu attrayants obligent les écoles communautaires à recruter du personnel n'ayant pas reçu une formation spécifique d'enseignant. Cette tendance est moins grave que le recrutement des enseignants n'ayant aucun diplôme. Bien des observations subjectives ont prouvé que de très bons maîtres ont été constitués à partir de spécialistes d'autres disciplines. Le recrutement d'enseignants sans aucun diplôme ne doit être considéré que comme une situation transitoire en attendant la sortie des cohortes actuellement en formation dans les IPEG.

Il sera donc recommandé de palier ce problème par la formation des maîtres en cours d'emploi. Dans ce domaine 53 % des maîtres des écoles communautaires et 33 % des maîtres des écoles publiques n'ont jamais reçu une formation en cours d'emploi. Les formations organisées par les écoles communautaires ont porté dans 57 % des cas sur la didactique des disciplines scolaires et 43 % sur les innovations pédagogiques comme la pédagogie des objectifs pédagogiques opérationnels. Ce privilège accordé à la didactique des disciplines est à encourager sous réserve que le contenu des sessions de formation soit issu d'une étude des besoins de formation. Les sessions de formation sont d'autant plus utiles qu'une proportion importante des maîtres sont sans aucun diplôme et par surcroît n'ont pas dépassé le niveau d'instruction de l'enseignement fondamental. La qualité de la formation donnée est positivement appréciée par les bénéficiaires car 80% des maîtres des écoles communautaires et publiques estiment que ces formations les ont bien préparés à exercer l'enseignement.

### **3.1.2.7 - La distance entre l'école et le domicile des enseignants**

97% des enseignants dans les 2 types d'école logent à moins d'un Km de leur école. En effet, certaines communautés ont construit des logements pour les enseignants ce qui a l'avantage d'éviter les problèmes de distances à parcourir.

### **3.1.2.8 - La fréquentation scolaire dans les écoles**

Il ressort des interviews que les réticences au recrutement des filles ont largement diminué suite à l'implication de toute la communauté dans la sensibilisation. Toutefois tous les acteurs locaux signalent des absences marginales chez les filles suite à leur utilisation dans les travaux ménagers. Ces absences s'expliquent selon 70 % des maîtres interrogés par les conditions de vie à la maison (coût d'opportunité de la fille dans plusieurs domaines en famille)

La distance entre l'école et le domicile des élèves a été citée dans les écoles communautaires par 13 % des maîtres comme motif d'absence tandis qu'elle apparaît dans 17 % des réponses des maîtres des écoles publiques comme motifs d'absence. Il ressort donc que les écoles communautaires ont contribué à rapprocher les écoles du domicile des élèves diminuant ainsi certaines contraintes liées à la scolarisation.

Ce résultat montre que le programme a atteint un des ses objectifs essentiels qui est le rapprochement de l'école aux bénéficiaires. Si on se réfère aux études antérieures notamment celles sur la demande sociale d'éducation, il apparaît que l'un des obstacles majeurs à la scolarisation a été ainsi levé par ce programme. Cet impact est un motif essentiel de promotion de la politique des écoles communautaires. Le maintien des écoles communautaires apparaît de toute façon comme la seule alternative réaliste vu les moyens limités de l'Etat et les défis de scolarisation universelle à relever.

### **3.1.2.9. Les travaux domestiques pour les filles.**

Près de 50% des maîtres citent les travaux domestiques comme motif d'absentéisme des filles dans les écoles communautaires . Les conditions de vie à domicile constituent selon 42% des maîtres des écoles communautaires des causes d'échecs. Face à ce résultat qui est déjà identifié par W E lors des ateliers bilans, il serait utile de promouvoir des activités d'appui à l'allègement des tâches des femmes à travers l'adduction d'eau et la promotion des moulins à grain pour les femmes. Ces actions peuvent en même temps être des activités génératrices de ressources pour financer l'école et palier en même temps au sous-équipement des écoles.

### **3.1.2.10 - Les attitudes des parents d'élèves face à l'école.**

L'un des points forts des écoles communautaires semble être le fait que ces dernières ont presque vaincu les attitudes négatives des parents face à la scolarisation. En effet, tandis que dans les écoles publiques cette hostilité est citée par près de 46 % des maîtres comme cause d'échec seuls 21 % des maîtres des écoles communautaires évoquent l'hostilité des parents d'élèves face à l'école. Ce résultat également milite en faveur de la démultiplication de l'approche utilisée par le présent programme.

### **3.1.2.11 - Les salaires des enseignants.**

Près de 80% des maîtres des écoles communautaires estiment que la faiblesse du salaire est une des raisons d'éventuels échecs tandis que cette proportion est de 33 % dans les écoles publiques. Ce résultat qui recoupe avec les constats des ateliers bilans de Ségou et de Koulikoro (1999) doit faire l'objet d'une recherche de solution de la part des communautés. Il s'agira d'expérimenter des démarches comme l'attribution de parcelles d'exploitation aux enseignants avec des aides en travaux collectifs en leur faveur.

### **3.1.2.12 - Conclusion partielle sur les conditions matérielles et le fonctionnement des écoles.**

86 % des maîtres des écoles publiques et 93% des maîtres des écoles communautaires estiment que les conditions matérielles d'enseignement sont peu ou pas du tout satisfaisantes. Pour améliorer les conditions matérielles, les mesures urgentes évoquées par les personnes interrogées sont :

L'amélioration de la disponibilité du matériel didactique et les fournitures scolaires évoqués par 77% des maîtres des écoles publiques et 86% des maîtres des écoles communautaires.

\*l'amélioration des salaires des maîtres suggérée par 15% des maîtres des écoles publiques et 7 % des maîtres des écoles communautaires.

\*La formation du personnel respectivement 7% et 8 % .

**Tableau 3.4: Les mesures urgentes suggérées par les maîtres**

<b>Indicateurs</b>	<b>Ecoles publiques</b>	<b>Ecoles communautaires</b>
Matériel didactique	77%	86%
Salaires	15%	7%
Formation personnel	08%	7%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

### **3.1.3 - La qualité du processus d'apprentissage :**

#### **3.1.3.1 - La Disponibilité du programme d'enseignement:**

Un effort énorme a été fait par les différents partenaires pour améliorer la disponibilité du programme d'enseignement dans les écoles communautaires. En effet, 80% des maîtres des écoles communautaires détiennent un document du curriculum contre seulement 47 % dans les écoles publiques. Les 20 % de maîtres qui n'ont pas le curriculum en leur possession affirment tous y avoir accès seulement pour consultation tandis que près de 13 % des maîtres des écoles publiques n'ont aucun moyen de consulter ce document.

Cet effort du programme doit être poursuivi afin que les 20 % des maîtres qui ne possèdent pas le curriculum puissent en disposer afin de s'en servir comme document de travail surtout pendant les vacances et eu égard au manque d'expérience de la plupart d'entre eux.

Un effort reste à faire cependant pour la diffusion de la version du curriculum qui est traduite en objectifs pédagogiques opérationnels. Cette version est la plus appropriée car l'Institut Pédagogique National (IPN) a rendu obligatoire l'enseignement par objectif. Cette même orientation est valable pour le PRODEC. Un plaidoyer doit être mené auprès du département pour l'approvisionnement des écoles en exemplaires du programme. Cette tâche doit être une des missions régaliennes dévolues à l'état qui se voit de plus en plus déchargé par rapport aux communautés. Il en est de même des supports visuels pour le langage par le dialogue dont la disponibilité sur le marché demeure un problème majeur.

#### **3.1.3.2 - La disponibilité du guide du maître.**

Dans ce domaine également les écoles communautaires sont en avance car près de 67% des maîtres affirment détenir le guide du maître tandis que cette proportion est 53 % dans les écoles publiques. Toutefois 93% des maîtres des écoles publiques contre 85 % des maîtres des écoles communautaires affirment avoir l'opportunité de consulter le guide du

maître. La possession d'un guide du maître même à titre de prêt, s'avère nécessaire eu égard au faible niveau de formation de base des enseignants des écoles communautaires.

### **3.1.3.3 - La préparation écrite des leçons par les enseignants.**

La pratique de la préparation écrite des leçons est presque généralisée dans les deux formes d'écoles car 88% des maîtres détiennent des cahiers ou fiches de préparation de leurs leçons du jour. Toutefois, les maîtres (78%) des Ecoms préparent plus régulièrement leurs leçons que ceux des écoles publiques (63%).

### **3.1.3.4 - La pratique des méthodes pédagogiques.**

Il est utile de rappeler que les données sur la pratique des méthodes pédagogiques des maîtres proviennent de leurs propres appréciations collectées par questionnaire recoupées avec les observations de classes et les opinions des élèves. Cette triangulation confère une grande objectivité à la présente analyse. La perception des maîtres sur leurs propres méthodes de travail renseigne bien sur la valorisation qu'ils portent aux méthodes actives.

Le premier indicateur utilisé pour évaluer la pratique des méthodes actives est la disposition des élèves dans la classe. Il est supposé qu'une disposition frontale ne favorise pas les interactions nécessaires entre les élèves et le maître. La disposition frontale est en vigueur dans les deux types d'écoles. Elle est en vigueur dans 82 % des écoles communautaires et dans 56% des écoles publiques. La raison viendrait du fait que dans ces dernières écoles la méthodologie convergente qui impose la disposition circulaire n'est pas encore introduite.

Le deuxième indicateur utilisé pour évaluer la survivance des pratiques pédagogiques traditionnelles est la pratique du châtiment corporel. Tout d'abord le fouet a été observé dans les écoles publiques (31.3%) de même que dans les écoles communautaires (23.5%).

Il est très intéressant de constater que tous les maîtres des écoles publiques qui gardent le fouet en classe semblent l'utiliser, mais que près de 11% des maîtres des Ecoms possédant un fouet l'utilisent même en présence des observateurs.

La majorité des maîtres circulent dans leur classe pour mieux surveiller la participation de l'ensemble des élèves pendant la leçon. Ils sont plus nombreux à le faire dans les écoles publiques avec 68.8% contre 58.8% dans les écoles communautaires.

La fréquence des questions posées par les l'élèves au maître pendant la leçon est un des meilleurs indicateurs d'une pratique des méthodes actives. Les questions posées au maître par les élèves reflètent aussi bien la permissivité du maître que la compréhension critique des

contenus par les élèves. Pendant les observations jamais les élèves des classes publiques observées n'ont posé des questions à leurs maîtres. Du côté des classes communautaires un seul cas a été recensé.

La pratique des travaux de groupes a été utilisée pour évaluer l'utilisation par le maître de la pédagogie active. En effet la pratique des travaux de groupes constitue un bon indicateur des techniques pédagogiques actives. Au regard des résultats 87 % des maîtres des écoles communautaires et 92% des maîtres des écoles publiques affirment utiliser fréquemment des travaux de groupes pendant les leçons.

L'analyse de plusieurs indicateurs de la pratique des méthodes pédagogiques montre que les écoles communautaires autant que les écoles publiques utilisent des méthodes traditionnelles d'enseignement. Dans ce sens aucune différence significative n'est constatée entre les écoles communautaires et les écoles publiques. Cette convergence de constat incite à des interrogations sur les stratégies à mettre en œuvre pour l'amélioration de la pratique des méthodes actives. Ce problème est une vieille tare de notre système éducatif. Les sessions de formations successives sur les méthodes actives ont rarement amélioré la situation à cause de leur caractère théorique. Aujourd'hui un grand espoir est suscité par la pédagogie convergente dans l'amélioration de la pratique de la pédagogie active. La généralisation de la pédagogie convergente si elle est bien menée, permettra l'adoption des méthodes actives car elle est une des premières tentatives de systématiser l'application de principes et des techniques variées de pédagogie active. Afin d'améliorer la pratique de la pédagogie active, il serait utile d'ouvrir les écoles communautaires à l'utilisation de la pédagogie convergente (PC) qui est actuellement en cours de généralisation dans le cadre du PRODEC. Cela permettra aux écoles communautaires non seulement d'être dans la mouvance de la réforme mais également d'adopter l'enseignement bilingue susceptible de favoriser une plus grande implication de la communauté rurale dans la vie des écoles.

*Il est recommandé que des écoles communautaires soient choisies pour intégrer l'échantillon des écoles de la pédagogie convergente en cours de généralisation actuellement. L'avantage de cette approche réside dans le fait que le dispositif de formation de cette innovation est actuellement de plus en plus performant. Cela aura l'avantage d'amener les inspecteurs et les conseillers pédagogiques à mieux s'investir dans le suivi pédagogique des écoles communautaires.*

### **3.2.3.5 - L'utilisation des personnes ressources du milieu par les maîtres.**

Dans l'animation de la classe, les maîtres des écoles communautaires soit 94% font le plus souvent recours à l'expérience de personnes ressources pour encadrer leurs élèves contre 66 % pour les écoles publiques. *Cette pratique est à encourager et permettra d'améliorer la relation entre l'école et la communauté en faisant appel à l'expertise locale. La participation des personnes ressources du milieu est un indicateur très important de la participation communautaire dans la vie de l'école. Cette tendance doit être encouragée à travers les sessions de formation des maîtres en attirant leur attention sur l'importance du recours régulier à des personnes ressources du milieu qui pourraient être des professionnels, des sages du village ou même des anciens élèves.*

### **3.1.2.6 La pratique des devoirs à domicile pour les élèves.**

Les enseignants des écoles communautaires aussi bien que ceux des écoles publiques affirment donner des devoirs à domicile à leurs élèves avec respectivement 93% et 86,7%. La fréquence de cette pratique est de plusieurs fois par semaine pour 71% des maîtres des écoles communautaires et seulement 39% des écoles publiques. Ces affirmations des maîtres sont confirmées par les réponses des élèves au questionnaire. En effet 78% des élèves des écoles communautaires et 67% des élèves des écoles publiques affirment recevoir de la part de leurs maîtres des devoirs à réaliser à domicile. Dans ce domaine les écoles communautaires sont vraiment en avance. *Cette pratique qui est une mesure compensatoire importante doit être systématisée et intégrée dans les sessions de formation des maîtres.* Elle invite les élèves à développer leur autonomie et les exerce à solliciter l'aide des membres de la société. Elle peut aboutir à une meilleure participation communautaire. Il faut cependant signaler que 45% des élèves des écoles communautaires et 21% des élèves des écoles publiques affirment manquer d'un endroit approprié pour étudier. *Pour pallier ce problème, des regroupements d'élèves dans des familles possédant la lumière pourraient être envisagés afin de permettre aux élèves des familles ne disposant pas de lumière de s'exercer en dehors des heures de fonctionnement de l'école. L'école est le meilleur endroit de regroupement pour ce faire et une simple lampe tempête ferait l'affaire comme cela est déjà en pratique dans certains villages à l'image des cercles d'étude communautaires développés dans le cadre du Projet d'Amélioration de la Qualité de l'Éducation (IPN 1994).*

Toutefois la correction des devoirs des élèves en classe par les maîtres n'est pas systématique. En effet, seuls 40 % des maîtres des écoles communautaires corrigent toujours les devoirs réalisés par les élèves à domicile. Cette faiblesse pourrait s'expliquer par la faiblesse du contrôle pédagogique quotidien des écoles communautaires. En effet le directeur d'école est celui qui doit vérifier la correction des devoirs donnés aux élèves, or il apparaît que la plupart d'entre eux sont détenteurs de classes et n'ont pas l'opportunité d'assurer l'encadrement pédagogique des maîtres.

*Il est donc recommandé d'assurer aux directeurs d'écoles la formation et la disponibilité leur permettant d'assurer le contrôle pédagogique au sein des écoles communautaires.* Cette mesure sera d'autant plus nécessaire que la taille des écoles communautaires augmentera très rapidement dans les années à venir. *D'ores et déjà, il sera utile de former les directeurs d'écoles aux tâches administratives et pédagogiques qui vont augmenter avec la taille des écoles. Des mesures doivent être prises pour motiver les directeurs dans l'exercice de ces tâches supplémentaires.*

### **3.1.3.7 La pratique des évaluations en classe.**

Seuls 53% des maîtres des écoles communautaires et 67 % des écoles publiques font des évaluations fréquentes de leurs élèves. Ces scores sont loin d'être satisfaisants car, avec l'introduction de la pédagogie par objectif par l'IPN, tous les objectifs des leçons doivent être évalués afin de vérifier régulièrement les acquisitions et procéder aux remédiations. *Pour habituer les maîtres à évaluer régulièrement les élèves, ils doivent être formés à l'évaluation des élèves entre autres par QMC (questions à choix multiples) sur la base des banques d'items développés et disponibles à l'IPN.* L'utilisation de ce type de test d'évaluation a l'avantage d'être très rapide pour les élèves et les maîtres et permet aux maîtres de procéder à des remédiations rapides.

### **3.1.3.8 L'animation pédagogique dans les écoles.**

Les réunions d'échanges pédagogiques ont une importance particulière surtout qu'une proportion importante des enseignants des écoles communautaires ne sont pas des professionnels de l'enseignement. Ainsi, il apparaît que les maîtres des écoles communautaires ont compris cette nécessité car la fréquence des réunions d'enseignants est plus élevée dans ces écoles que dans les écoles publiques. En effet, 71% des maîtres des

écoles communautaires affirment la tenue régulière de réunions contre 67% dans les écoles publiques. En outre, près de 60 % des maîtres des écoles communautaires affirment que ces réunions se tiennent au moins une fois par semaine tandis que cette proportion n'est que de 11% dans les écoles publiques. Bref, les maîtres des écoles communautaires font plus de rencontres pédagogiques que ceux des écoles publiques. *Il s'agira donc de systématiser ces rencontres et surtout de former les directeurs à mieux cibler les rencontres sur les problèmes pédagogiques rencontrés par les maîtres. Il serait utile d'encourager l'émergence d'équipes pédagogiques d'école avec un programme d'intervention à travers des journées pédagogiques. Des outils de suivi des maîtres comme les grilles d'observation de leçons de l'IPN pourraient être utilisées lors de ces journées pédagogiques.*

### **3.1.3.9 Les visites des différents acteurs dans les écoles**

Le point névralgique de la gestion des initiatives des écoles communautaires est l'implication effective des structures nationales d'encadrement pédagogique dans le suivi appui des écoles gérées par les ONG, les particuliers et autres intervenants non étatiques. Le nombre moyen de visites du corps d'encadrement (inspecteur et conseillers pédagogiques) est d'environ de 3 visites par acteurs pris isolément. Le nombre moyen de passage est de 1 pour l'inspecteur et le conseiller pédagogique. Quant à World Education et les ONG partenaires qui, dans le cadre de leurs activités avec les communautés passent dans les villages, ont eu à rendre visite aux écoles en moyenne 2 fois. Ces moyennes cachent mal la répartition du suivi-appui entre les écoles communautaires et publiques. Le premier problème est la non disponibilité et l'incapacité matérielle pour les IEF d'assurer le suivi appui des maîtres sur le terrain. En effet le nombre de maîtres à encadrer par une seule inspection est si élevé que seule une infime minorité reçoit la visite de l'inspecteur dans l'année. En outre, peu d'inspecteurs perçoivent le soutien pédagogique aux écoles communautaires comme une de leur obligation de service publique. Beaucoup d'inspecteurs estiment que les écoles publiques doivent être visitées en priorité. Toutes les innovations développées par les ONG, les écoles Medersas, les écoles privées, les programmes d'éducation non formelle reçoivent ainsi très peu d'appui de la part de l'inspection. Cette insuffisance du suivi découle du manque de moyens et surtout de la mauvaise perception que les inspecteurs ont de leurs rôles.

Près de 71% des maîtres affirment avoir peu ou pas du tout bénéficié du soutien pédagogique des inspections alors que 54% des maîtres des écoles publiques affirment

recevoir un appui utile des inspections. La situation de l'appui des conseillers pédagogiques est identique à celle des inspecteurs.

*Face à cette situation, il serait utile de développer avec les inspections concernées une stratégie leur permettant de mieux assurer le suivi /appui des maîtres de l'ensemble des composantes du système éducatif y compris les écoles communautaires. Le plaidoyer doit être organisé afin de faire comprendre aux inspecteurs que le suivi des écoles communautaires est une mission de service publique que l'Etat doit assurer. Ce plaidoyer doit aboutir à un appui aux inspections afin d'augmenter leurs moyens de suivi. Pour mettre en œuvre cette recommandation, il serait utile de former les conseillers pédagogiques dans la démarche de suivi- appui.*

### **3.1.3.10 Le recyclage des maîtres.**

Il apparaît que les maîtres qui ont reçu une formation continue reconnaissent en avoir tiré profit. En effet, 53% d'entre eux affirment tirer un grand bénéfice des stages de recyclage organisés à leur intention. Cette proportion est de 36% pour les maîtres des écoles publiques. Bref, les maîtres des écoles communautaires bénéficient actuellement des stages plus que les maîtres des écoles publiques. Toutefois une proportion importante (47%) affirment n'avoir pas bénéficié de stages. Cette catégorie est certainement constituée par les nouveaux maîtres qui n'ont pas encore bénéficié de formation. Par conséquent, *il serait utile d'organiser les sessions de formation immédiatement après le recrutement des nouveaux maîtres des écoles communautaires ou pendant les vacances.*

### **3.1.4. – Les relations entre les écoles et leurs communautés**

#### **3.1.4.1 Responsabilisation des enseignants dans la vie communautaire.**

L'analyse des données du questionnaire maître montre que 33% des enseignants des écoles communautaires déclarent être souvent responsabilisés au sein de la communauté pour des tâches spécifiques telles que : secrétaire général, secrétaire administratif ou à l'organisation, etc. au sein d'organisations de la communauté. Cette implication est évoquée par 20 % des maîtres des écoles publiques.

L'analyse de cet indicateur lié à l'intégration des maîtres dans leur communauté montre que ceux des écoles communautaires ont de meilleures relations avec la communauté. Cette avance montre l'efficacité du programme dans la mesure ou l'implication de la communauté à la vie de l'école et celle de l'enseignant dans la vie communautaire constituent des objectifs affichés dans la philosophie du programme.

#### **3.1.4.2 - La connaissance personnelle des parents d'élèves par les maîtres.**

67% des maîtres des écoles communautaires affirment connaître plus de la moitié des parents de leurs élèves contre seulement 33 % des maîtres des écoles publiques.

#### **3.1.4.3 - Les rencontres entre les enseignants et les parents d'élèves.**

Afin de promouvoir la participation communautaire, domaine cher aux acteurs du programme, les directeurs entretiennent des relations avec les membres de la communauté d'accueil de l'école en l'occurrence l'Association des Parents d'Elèves ou le comité de gestion de l'école. Dans les 24 écoles visitées, il existe une organisation, l'APE ou comité de gestion qui représente les parents d'élèves et /ou la communauté vis à vis de l'école. L'un des indicateurs de la fonctionnalité de ces organisations et la fréquence des réunions qu'elles organisent. Les données récoltées montrent que le nombre minimum de réunions organisées au cours de cette année est de 1 et le maximum est de 21. En moyenne, cette année le nombre de réunions tenues par comité est sensiblement égal à 5.

Les résultats montrent que les centres d'intérêt des réunions de l'APE et du Comité de gestion diffèrent selon les types d'écoles. Les problèmes discutés en priorité par les APE des écoles publiques sont: les résultats scolaires des élèves, la préparation de la rentrée, le recrutement des élèves et la sensibilisation des communautés pour la réalisation de travaux à l'école. Par contre dans les écoles communautaires, les problèmes prioritaires des APE sont le fonctionnement de l'APE, la gestion des fonds et le salaire des enseignants, les problèmes de recrutement des enseignants et des élèves. Cette différence de point focal des sujets de réunion montrent à suffisance les problèmes auxquels sont confrontées les APE dans les différents types d'école. Lors des discussions de groupe avec les membres de la communauté, il a toujours été fait mention des difficultés que les parents d'élèves rencontrent pour le paiement du salaire des enseignants. Dans certaines écoles, des arriérés de salaires d'années passées et des retards de 3 mois dans le paiement des enseignants ont été signalés.

Les APE/Comité de gestion des écoles concernées pour bien exercer leurs fonctions ont subi des formations dans le cadre de la bonne gouvernance. Des aspects de ces formations ont été identifiés et ont fait l'objet d'investigation. Le tableau suivant donne les informations relatives à des domaines prioritaires d'intervention liés à l'accès et à la qualité de l'éducation.

**Tableau3.5 : domaines d'interventions des APE/Comités de Gestion**

Domaines	Ecoles publiques	Ecoles communautaires
Mobilisation des fonds	16.7%	75%
Entretien des bâtiments	83.3%	75%
Sensibilisation des parents	83.3%	75%
Maintien de la discipline	50%	50%
Contrôle présence des enseignants	41.7%	33.3%
Contrôle retard et présence des élèves	50%	27%

Dans le cadre de la relation école /communauté, pour la bonne marche des activités scolaires, le directeur peut rencontrer des parents et échanger avec eux. A la question de savoir à quelle occasion rencontrez-vous les parents et à quelle fréquence? Les réponses des directeurs selon les types d'écoles se repartissent conformément au tableau ci-dessous.

**Tableau 3.6 : occasions de rencontres des parents d'élèves par le directeur**

Occasion	Ecoles publiques			Ecoles communautaires		
	Jamais	Rarement	Régulièrement	Jamais	Rarement	Régulièrement
Les réunions de parents	8.3%	58.3%	33.3%	8.3%	33.3%	58.3%
Lors d'entretien individuel avec les parents d'élèves	16.7%	33.3%	50%	-	54.5%	45.5%
En dehors de l'école	16.7%	25%	58%	-	36%	63.6%

Il ressort des résultats que les occasions de rencontres des parents d'élèves avec les directeurs des écoles publiques sont surtout pour 58% d'entre eux, des rencontres en dehors de l'école et cela de manière régulière. 50% des maîtres affirment rencontrer les parents de façon individuelle à l'école et discutent avec eux des problèmes d'éducation. Enfin, les réunions de parents d'élèves sont des occasions pour 33.3% des directeurs d'échanger avec les parents d'élèves.

Quant aux directeurs des écoles communautaires, pour 63.6%, leurs rencontres avec les parents se situent en dehors de l'école.

Pour une véritable implication de la communauté dans la vie de l'école, il est du devoir du directeur d'organiser des réunions à l'attention des parents d'élèves. Interrogés à ce propos, respectivement 41.7% et 50% des directeurs des écoles publiques et des écoles communautaires reconnaissent le faire plus de 3 fois par an. Les sujets le plus souvent abordés sont les mêmes que ceux débattus lors des réunions convoquées par l'APE/Comité de gestion (examen des résultats scolaires et préparation de la rentrée scolaire, fonctionnement de l'APE, gestion des fonds, salaires des enseignants, recrutement des enseignants et des élèves, la sensibilisation des élèves pour une meilleure fréquentation scolaire et la discipline, la sensibilisation de la communauté et l'organisation des travaux à l'école).

Il arrive très souvent que les directeurs convoquent des parents d'élèves à titre individuel. 83.3% des directeurs des écoles publiques et 75% au niveau des écoles communautaires le font très souvent. En général, 80% des directeurs des écoles publiques et 44.4% de ceux des écoles communautaires ont pour objet de convocation des parents des élèves, les problèmes de fréquentation scolaire (absence et retard répété). A la différence des écoles publiques, 22.2% des directeurs des écoles communautaires convoquent les parents pour des problèmes de cotisation mensuelle. En effet, il a été constaté sur le terrain que certaines communautés chargent le directeur pour récupérer les cotisations mensuelles des élèves en vue du paiement des enseignants. Toujours dans les écoles communautaires, 22.2% des directeurs convoquent aussi les parents pour des raisons de discipline de leurs enfants. En effet, les directeurs des Ecoms ont un souci constant de conjuguer leurs efforts et ceux des parents d'élèves pour bien canaliser les enfants. Cela les amène très souvent à convoquer des parents pour des échanges de points de vue. Dans les écoles publiques pour le même sujet, 10% seulement des directeurs convoquent les parents. .

**Tableau 3.7 : Les raisons pour lesquelles les parents d'élèves sont convoqués à l'école par le directeur**

Objet des convocations	Ecoles publiques	Ecoles communautaires
Fréquentation scolaire	80%	44.4%
Résultats scolaires	10%	11.1%
Cotisation mensuelles	-	22.2%
Discipline	10%	22.2%

Animateur du milieu social, le directeur est une courroie de transmission entre l'école et son environnement. A ce titre il doit souvent rendre visite aux familles pour prodiguer des conseils sur les résultats obtenus par les enfants. Les contacts peuvent aller au delà de l'information et déboucher sur une participation des parents à la vie de l'école. Les directeurs des 2 types d'école rendent effectivement visite aux familles de leurs élèves. (41.7% dans les écoles publiques contre 58.3% des directeurs des écoles communautaires).

#### **3.1.4.4 - L'implication des parents d'élèves dans le contrôle scolaire**

Les données qualitatives issues des interviews et focus groupes avec les communautés et les APE ont révélé que ces dernières s'impliquent réellement dans la sensibilisation des parents d'élèves en vue d'une scolarisation massive. Ainsi beaucoup de répondants notamment dans des villages comme Tambala, ont révélé que la presque totalité des enfants en âge scolaire ont été régulièrement inscrits depuis les 4 dernières années.

Les populations, surtout à travers la formation reçue par les APE, s'investissent fortement dans la sensibilisation pour la scolarisation des filles. A ce jour le problème de scolarisation des filles est moins un problème de rétention que d'inscription à l'école. En effet, la quasi totalité des répondants signalent les abandons et les renvois des filles suite à des mariages précoces ou à des grossesses.

Une des alternatives imaginées par les populations pour récupérer ces filles est leur ré inscription au centre d'alphabétisation. Les populations signalent également la faiblesse des rendements et la mauvaise fréquentation des filles suite aux travaux domestiques. Les APE de toutes les localités s'investissent dans la surveillance de la fréquentation scolaire.

#### **3.1.4.5 - La contribution matérielle et financière des parents d'élèves.**

Les constructions scolaires sont réalisées en véritable partenariat entre les populations, les ressortissants des communautés à l'étranger, les ONG partenaires et d'autres ONG comme Plan International. Le rôle des populations consiste, la plupart du temps, à fournir la main œuvre non qualifiée pour les constructions scolaires. Dans plusieurs cas les briques en banco ont été confectionnées par les populations. La construction des bâtiments a très souvent bénéficié de l'appui financier de l'ONG partenaire. De plus la réalisation de la toiture, des portes et fenêtres est très souvent revenue à l'ONG partenaire. Un des domaines d'intervention des communautés est l'achat de compléments de fournitures pour les élèves,

l'ONG ayant déjà fourni le minimum nécessaire. L'entretien et les réparations des infrastructures sont également assurés par les communautés.

### **3.1.4.6 - La prise en charge du salaire des enseignants.**

Un des domaines d'intervention des parents d'élèves est la prise en charge des traitements et du logement du maître. Cette intervention se réalise à travers de méthodes diverses de financement dont les plus courantes sont :

- les cotisation des parents d'élèves,
- les prestation rémunérées,
- l'exploitation de parcelles agricoles,
- la commercialisation de stocks de céréales achetées à bas prix lors des récoltes
- les prêts auprès de la Banque Nationale de Développement Agricole (BNDA), etc.

Bref, sur le plan de la participation matérielle et financière, l'apport de la population est fort élevé dans les Ecoms que dans les écoles publiques. Bien que le plus souvent non financier, la charge supportée par les communautés est énorme au regard de leur pouvoir d'achat. *On peut alors s'interroger sur la pérennisation de la prise en charge des écoles par les communautés si des mesures comme l'appui aux activités génératrices de ressources ne sont pas entreprises.*

Le poids de la contribution des parents d'élèves constitue un réel problème qui pousse actuellement certaines communautés à demander le statut d'école publique pour leur école communautaire.

Bref, au regard des trois indicateurs de la relation entre l'école et la communauté, il apparaît que les maîtres des écoles communautaires entretiennent de meilleures relations avec la communauté d'implantation de l'école que les écoles publiques de l'échantillon.

Ce résultat constitue un des points forts essentiels du programme dans la mesure où le postulat de base des écoles communautaires est que les meilleures relations communautaires aboutissent à une amélioration de la qualité de l'éducation.

Toutefois, au regard des indicateurs, des efforts doivent être déployés pour multiplier le contact entre l'école et le milieu. *Des discussions sur la meilleure stratégie de mobilisation sociale à mettre en place pourraient être organisées lors des sessions de formation des maîtres et lors des réunions bilans que WE a si judicieusement instituées depuis quelques temps.*



#### 4 - LES RESULTATS DES ELEVES AUX TESTS DE CONNAISSANCE

Les scores obtenus aux tests de français et de calcul ont été normalisés. Cette procédure a pour objectif de comparer les résultats des élèves en les ramenant à une même échelle de mesure. Dans cette perspective, nous nous attacherons, dans un premier temps, à comparer les acquisitions moyennes des élèves des écoles communautaires en français et en calcul à celles de leurs homologues des écoles publiques. Dans un second temps, une présentation des taux de réussite dans les différentes disciplines et sous domaines sera faite par type d'école. Les acquisitions des élèves des classes de 2<sup>ème</sup> année seront présentées puis celles des élèves des classes de 5<sup>ème</sup> année.

##### 4.1 Distribution des scores en mathématiques dans les classes de 2<sup>ème</sup> année

*Tableau 4.1 : Scores en mathématiques 2<sup>ème</sup> année par type d'école*

<i>Disciplines et sous domaines</i>	<i>Ecoles publiques</i>	<i>Ecoles communautaires</i>
Numération	97.55	102.34
Reconnaissance de figures	98.85	100.60
Unités de mesure	101.55	98.92
Résolution de problèmes	97.34	100.68
Score total en mathématiques	97.43	102.21

La distribution des scores montre une avance des élèves des écoles communautaires sur leurs homologues des écoles publiques. Dans les écoles communautaires, à l'exception du sous domaine portant sur les unités de mesure, les moyennes de groupes observées se situent au dessus de la moyenne 100. On observe une tendance inverse, s'agissant des écoles publiques ; à l'exception des unités de mesure, les acquisitions moyennes se rapportant aux différents sous domaines des mathématiques sont inférieures à 100. Ces résultats attestent que les élèves des classes de 2<sup>ème</sup> année des écoles publiques maîtrisent moins les notions mathématiques que leurs homologues des écoles communautaires.

Le tableau ci-dessous présente les proportions d'élèves ayant obtenu la moyenne arbitraire égale ou supérieure à 100 par types d'école.

#### 4.2. Taux de réussite en mathématiques dans les classes de 2<sup>ème</sup> année

**Tableau 4.2 : Proportion de réussite en mathématiques 2<sup>ème</sup> année par type d'école**

<i>Disciplines et sous domaines</i>	<i>Ecoles publiques</i>	<i>Ecoles communautaires</i>
Numération	44.0%	60.2%
Reconnaissance de figures	49.4%	55.3%
Unités de mesure	28.6%	21.1%
Résolution de problèmes	21.4%	43.6%
Score total en mathématiques	42.3%	59.2%

S'agissant des taux de réussite, les résultats montrent un degré de maîtrise faible chez les élèves des écoles publiques. A ce niveau, le taux de réussite le plus élevé se situe à 49.4% s'agissant de la reconnaissance de figures tandis que le plus faible a trait à la résolution de problèmes soit 21.4%. Ce sous domaine constitue une entrave aux acquisitions des enfants des écoles publiques.

En ce qui concerne les écoles communautaires, les unités de mesure et la résolution de problèmes restent insuffisamment maîtrisées par les élèves. Dans le premier cas, de nombreux élèves ont été incapables de dire que la mesure d'un liquide (le pétrole notamment) se fait avec le litre et non le mètre ou le kilogramme. On peut difficilement comprendre que les élèves des classes de 2<sup>ème</sup> année soient incapables de faire la différence entre les fonctions des unités de mesure comme le litre, le mètre et le kilogramme dans la mesure où la reconnaissance de ces unités a lieu à l'école comme à l'extérieur de l'école. ***Dans le souci d'amener les élèves à comprendre l'utilité de ces instruments, les maîtres devraient davantage concrétiser leurs leçons par la présentation d'objets réels. Dans le même sens, les séances de manipulation devraient être également multipliées dans les classes.***

#### 4.3- Distribution des scores en français dans les classes de 2<sup>ème</sup> année

**Tableau 4.3 : Scores en français 2<sup>ème</sup> année par type d'école**

<i>Disciplines et sous domaines</i>	<i>Ecoles publiques</i>	<i>Ecoles communautaires</i>
Vocabulaire	96.70	103.47
Lecture	97.47	103.16
Ecriture	98.25	101.23
Reconstitution de phrases	97.42	102.95
Interprétation d'images	96.16	103.26
Dictée	69.84	103.27
Score total en français	96.50	103.95

Comme le laisse apparaître le tableau, les acquisitions moyennes en français apparaissent beaucoup plus fortes dans les écoles communautaires que dans les écoles publiques. Dans les écoles communautaires, la moyenne de groupe s'établit à 103.95 points en français contre 96.50 points dans les écoles publiques. La différence moyenne brute d'acquisition entre les élèves des écoles communautaires et leurs homologues des écoles publiques est donc de 7.45 points.

Par ailleurs, s'agissant de la maîtrise des sous domaines, celle-ci apparaît également plus accentuée dans les écoles communautaires que dans les écoles publiques. Ces résultats attestent que les élèves des classes de 2<sup>ème</sup> année des écoles publiques restent en retard sur leurs camarades des écoles communautaires. Si cette étape de notre travail n'a pas vocation à identifier les facteurs qui rendent compte du rendement des élèves, on peut cependant émettre l'hypothèse que l'enseignement dispensé dans les écoles communautaires apparaît relativement plus efficace que celui donné dans les écoles publiques. Plus loin, nous tenterons de vérifier la véracité de cette hypothèse quand nous aborderons l'analyse des facteurs associés aux acquisitions des élèves. Si les moyennes de groupes ont été plus fortes dans les écoles communautaires, qu'en est-il des taux de réussite qui permettent d'identifier les difficultés réelles auxquelles les élèves restent confrontés ?

#### 4.4 - Taux de réussite en français dans les classes de 2<sup>ème</sup> année

**Tableau 4.4 : Proportion de réussite en français 2<sup>ème</sup> année par type d'école**

<i>Disciplines et sous domaines</i>	<i>Ecoles publiques</i>	<i>Ecoles communautaires</i>
Vocabulaire	24.3%	44.1%
Lecture	46.6%	65.8%
Ecriture	52.7%	62.5%
Reconstitution de phrases	17.6%	33.6%
Interprétation d'images	36.5%	57.9%
Dictée	16.2%	35.5%
Score total en français	37.8%	61.2%

L'analyse par type d'école atteste qu'en dehors de l'écriture où le taux de réussite a été de 52.7% dans les écoles publiques, partout ailleurs, les taux de réussite varient de 16.2% à 46.6%. Le taux de réussite le plus faible se situe au niveau de l'acquisition de la dictée.

Dans les écoles communautaires, le taux de réussite s'agissant du score total en français est de 61.2%. Ce taux moyen cache cependant des disparités. Le tableau laisse apparaître que certains domaines constituent des obstacles à l'apprentissage des élèves des écoles communautaires. Ces domaines concernent plus spécifiquement l'acquisition du vocabulaire, la reconstitution de phrases et la dictée. Pour des raisons qui nous paraissent contradictoires, les taux de réussite apparaissent forts en lecture et écriture dans les écoles communautaires et faibles en dictée. L'hypothèse sous-jacente étant que les élèves qui maîtrisent la lecture et l'écriture sont ceux qui devraient obtenir de meilleurs résultats en dictée. Les résultats consignés dans le tableau ne permettent malheureusement pas de vérifier cette hypothèse. Dans ces conditions, ***il y a lieu de renforcer les séances de lecture et d'écriture (plus de temps et de séances) dans les classes de 2<sup>ème</sup> année des écoles communautaires. Ceci permettrait non seulement aux élèves d'enrichir leur vocabulaire mais également de consolider leurs acquisitions en orthographe.***

#### 4.5 - Conclusion des résultats aux tests dans les classes de 2<sup>ème</sup> année :

L'analyse des résultats aux tests de connaissance dans les classes de 2<sup>ème</sup> année a fait ressortir, s'agissant d'abord des mathématiques, des difficultés liées à la maîtrise de certains domaines. Les résultats de l'étude ont montré une nette avance des élèves des écoles

communautaires sur leurs camarades des écoles publiques. Si les élèves des écoles communautaires ont pris le pas sur leurs homologues des écoles publiques, ils restent cependant confrontés à certaines difficultés. Ces difficultés méritent d'être cernées pour permettre aux écoles de relever l'efficacité de leurs actions. De ce point de vue, l'enseignement des unités de mesure tels que le litre, le mètre et le kilogramme devrait ici retenir l'attention des enseignants des classes de 2<sup>ème</sup> année. Les fonctions et l'utilité d'un objet sont surtout appréhendées par un enfant lorsque celui-ci est invité à le manipuler. ***Dans ces conditions, il y a lieu de soutenir les leçons de mathématiques par des séances concrètes de manipulations telles que peser un objet, mesurer un liquide, etc.***

Par ailleurs, les résultats ont également montré que la résolution de problèmes constitue une source de difficultés chez les enfants des classes de 2<sup>ème</sup> année. Si les élèves sont capables d'effectuer des opérations d'addition, de soustraction etc. et incapables de résoudre de problèmes se rapportant à ces opérations c'est qu'ils ne maîtrisent pas les énoncés du problème qui leur sont posés. ***Compte tenu de cette réalité, il faut conseiller aux maîtres d'apprendre à leurs élèves la formulation d'énoncés de problèmes sur la base de petites opérations qui leur sont posées.***

S'agissant du français, il a été également observé une avance des élèves des écoles communautaires sur leurs camarades des écoles publiques. A ce niveau, certaines difficultés sont apparues dans les écoles communautaires qu'il convient de remédier pour relever le niveau d'acquisition des élèves. Les résultats attestent que les élèves, quel que soit le type d'école considéré, maîtrisent insuffisamment la reconstitution de phrases et la dictée. Partant de cette considération, ***il est du devoir des maîtres des classes de 2<sup>ème</sup> année de poursuivre et de multiplier les séances de lecture et d'écriture dans les classes afin d'amener leurs élèves à consolider leurs acquis en français. Des séances spécifiques d'exercices d'orthographe doivent être répétées après les séances de lecture.***

#### 4.6 -Distribution des scores en mathématiques dans les classes de 5<sup>ème</sup> année

*Tableau 4.5 : Scores en mathématiques 5<sup>ème</sup> année par type d'école*

<i>Disciplines et sous domaines</i>	<i>Ecoles publiques</i>	<i>Ecoles communautaires</i>
Arithmétique	95.55	104.35
Système métrique	95.62	104.28
Géométrie	97.83	102.11
Concepts verbaux	99.03	100.94
Problèmes pratiques	96.68	103.25
Score total en mathématiques	94.54	105.02

L'observation du tableau laisse apparaître des disparités dans les acquisitions moyennes en mathématiques, à la fois, entre les types d'écoles donnés et à l'intérieur de type d'écoles. Au niveau des écoles publiques, les acquisitions moyennes au test de mathématiques apparaissent relativement faibles. Les scores observés en mathématiques et dans ses sous domaines se situent au dessous de la moyenne arbitraire fixée à 100 points. Par contre, dans les écoles communautaires, les acquisitions moyennes se situent au delà de la moyenne 100. Ce premier constat indique que les acquisitions moyennes sont plus fortes dans les écoles communautaires que dans les écoles publiques. En d'autres termes, les élèves des écoles communautaires maîtrisent, en moyenne, les connaissances qui leur sont communiquées en mathématiques que leurs homologues des écoles publiques.

#### 4.7 - Les taux de réussite en mathématiques dans les classes de 5<sup>ème</sup> année

*Tableau 4.6 : Proportion de réussite en mathématiques 5<sup>ème</sup> année par type d'école*

<i>Disciplines et sous domaines</i>	<i>Ecoles publiques</i>	<i>Ecoles communautaires</i>
Arithmétique	33.3%	58.2%
Système métrique	31.2%	59.7%
Géométrie	60.9%	76.0%
Concepts verbaux	29.7%	33.7%
Problèmes pratiques	21.4%	37.8%
Score total en mathématiques	34.4%	65.8%

L'observation des tableaux indique un retard des élèves des écoles publiques sur leurs homologues des écoles communautaires. A l'exception de la géométrie avec un taux de réussite de 60.9% dans les écoles publiques, partout ailleurs, les acquisitions apparaissent très

faibles. Dans les écoles publiques, moins de 35% des élèves ont obtenu un score inférieur à la moyenne 100. Par contre, dans les écoles communautaires, les taux de réussite observés montrent que de nombreux enfants ont une maîtrise des connaissances qui leur sont véhiculées en mathématiques. Il est à noter cependant que les concepts verbaux (prix de revient, bénéfice, etc.) et les problèmes pratiques constituent un obstacle à l'apprentissage des enfants. Ces deux domaines sont insuffisamment maîtrisés à la fois par les élèves des écoles publiques et communautaires. Ces résultats montrent que si les élèves des écoles communautaires ont une maîtrise des opérations d'addition, de soustraction, etc., ils rencontrent des difficultés à se servir de ces acquis pour résoudre les problèmes quotidiens qui se posent à eux.

En conclusion, l'analyse montre un degré de maîtrise plus poussée des notions mathématiques dans les écoles communautaires que dans les écoles publiques. De façon générale, la résolution de problèmes pratiques constitue une source de difficulté aux acquisitions des enfants. Il appartient notamment aux enseignants des classes de 5<sup>ème</sup> année de prendre en compte cette réalité en concrétisant davantage leur enseignement. *Les maîtres des classes de 5<sup>ème</sup> année pourraient également demander aux enfants de s'exercer en formulant eux-mêmes des énoncés de problèmes sur la base des opérations qui leur sont proposées.*

#### 4.8 - Distribution des scores en français dans les classes de 5<sup>ème</sup> année

*Tableau 4.7: Scores en français 5<sup>ème</sup> année par type d'école*

<i>Disciplines et sous domaines</i>	<i>Ecoles publiques</i>	<i>Ecoles communautaires</i>
Grammaire	93.61	106.25
Vocabulaire	95.18	104.72
Conjugaison	95.74	104.17
Compréhension de textes	97.7	102.18
Score total en français	93.81	106.28

La distribution des scores en français laisse apparaître des difficultés de maîtrise notamment chez les élèves des écoles publiques. A ce niveau, la moyenne de groupe au score total en français a été seulement de 93.81 points. L'analyse par sous domaine confirme par ailleurs le retard que connaissent les élèves des écoles publiques en français. Partout ailleurs, les acquisitions moyennes sont inférieures à la moyenne arbitraire fixée à 100. Par contre, dans les écoles communautaires, les résultats moyens observés laissent apparaître une maîtrise plus poussée du français et des sous domaines qui le composent.

Sur la base des acquisitions moyennes, on peut affirmer que les élèves des écoles communautaires maîtrisent légèrement mieux le français (avec un score moyen de 106.28 points) que les mathématiques (105.02 points). La situation inverse est observée dans les écoles publiques où le retard des élèves est plus accentué en français qu'en mathématiques.

#### 4.9 - Les taux de réussite en français dans les classes de 5<sup>ème</sup> année

*Tableau 4.8: Proportion de réussite en français 5<sup>ème</sup> année par type d'école*

<i>Disciplines et sous domaines</i>	<i>Ecoles publiques</i>	<i>Ecoles communautaires</i>
Grammaire	33.9%	71.4%
Vocabulaire	32.8%	56.6%
Conjugaison	26.0%	56.6%
Compréhension de textes	33.3%	46.4%
Score total en français	27.1%	60.7%

Les résultats consignés dans le tableau confirment les moyennes de groupes présentées plus haut. Le score total en français est seulement de 27.1% dans les écoles publiques contre 60.7% dans les écoles communautaires. L'analyse des taux de réussite fait ressortir que les élèves des écoles communautaires de même que ceux des écoles publiques sont en retard en français qu'en mathématiques. Ils sont plus nombreux, dans les deux camps, à obtenir la moyenne de 100 en mathématiques qu'en français.

Dans les écoles communautaires, le taux de réussite passe de 65.8% en mathématiques à 60.7% en français soit un écart de 5.1%. Cette tendance est également observée dans les écoles publiques avec une dégradation beaucoup plus forte. De 34.4% en mathématiques, le taux de réussite tombe à 27.1% en français soit une perte de 7.3%. Ces résultats montrent que les élèves maîtrisent mieux le langage mathématiques dans les classes de 5<sup>ème</sup> année que celui lié au français.

#### 4.10 - Conclusion aux résultats des tests dans les classes de 5<sup>ème</sup> année :

De même que dans les classes de 2<sup>ème</sup>, les élèves des écoles communautaires restent en avance sur leurs homologues des écoles publiques en mathématiques aussi bien qu'en français.

S'agissant des mathématiques, les taux de réussite observés ont cependant révélé quelques difficultés de maîtrise chez les élèves des écoles communautaires notamment dans la

compréhension de certains concepts verbaux comme le prix de vente, de revient, le bénéfice, etc. et la résolution de problèmes pratiques. Les maîtres des classes de 5<sup>ème</sup> année devraient également s'atteler à amener leurs élèves à comprendre les énoncés des problèmes. Comme nous l'avons souligné plus haut pour les classes de 2<sup>ème</sup> année, il s'agira ici également d'inviter les élèves à s'exercer à formuler des énoncés de problèmes à partir des opérations qui leur sont posées.

S'agissant du français, les élèves des écoles communautaires conservent leur avance sur leurs camarades des écoles publiques. Si les élèves des écoles communautaires ont des résultats meilleurs que leurs homologues des écoles publiques, ils connaissent cependant des difficultés par rapport à la compréhension de textes. *Partant de ce constat, il appartient aux maîtres des classes de 5<sup>ème</sup> année de multiplier les séances de lecture expliquée. Ceci permet à la fois aux élèves d'enrichir leur vocabulaire et de comprendre les textes qui leur sont proposés.*

#### **4.2.1. Quelques variables de l'étude en relation avec les acquisition des élèves :**

Cette présentation des résultats bruts des élèves ne tient pas compte de toutes les variables de l'étude. Elle considère certaines variables comme l'école, le sexe des apprenants, le statut de l'élève dans la classe (passant / redoublant) qui font partie de quelques variables couramment utilisées dans des études similaires.

#### 4.2.2 - Distribution des scores par école :

Tableau 4.9 : Les scores aux tests par école

Nom des écoles		Mathématiques		Français	
		2 <sup>ème</sup> année	5 <sup>ème</sup> année	2 <sup>ème</sup> année	5 <sup>ème</sup> année
Kanabougou	C	109.21	107.67	102.80	117.62
Fanafiékoro	P	98.43	84.73	94.34	85.94
Djalakorodji	C	92.33	100.06	92.98	106.94
Guinina	P	91.72	92.08	91.37	86.69
Ténézana	C	104.63	111.47	116.90	120.40
Diarabougou	P	94.74	93.97	100.28	92.43
Fèya	C	ND	90.87	ND	92.10
Bougouni Saba	P	105.31	ND	96.52	ND
Fignan	C	99.41	113.31	109.24	107.32
Dialakoro	P	112.77	96.70	109.65	90.97
Chirifibougou	C	ND	101.32	ND	100.19
Néguéssébougou	P	ND	94.83	ND	89.26
Dangado	C	ND	105.42	ND	105.69
Kéréouané	P	ND	102.13	ND	112.91
Toukoro	C	112.05	121.86	120.39	115.22
Koni	P	95.97	106.57	86.15	97.88
Fougani	C	93.96	103.42	93.54	110.78
Missango	P	108.03	99.64	104.89	101.91
Tamballa	P	ND	94.07	ND	100.61
Déguéla	P	89.71	89.77	ND	95.30
Koflatié	C	101.07	100.93	98.42	89.05
Kéniégoué	P	87.54	91.21	90.56	97.59
Diouladiassa	C	109.56	ND	106.91	ND
Maréna	C	85.93	ND	87.09	ND

ND= Non disponible (c'est à dire que la classe n'existe pas)

Dans les classes de 2<sup>ème</sup> année, la meilleure performance en mathématiques est réalisée par une école publique (Dialakoro) avec une moyenne de 112.77 points. La plus

faible performance est enregistrée par l'école de Maréna, une école communautaire, avec 85.95 points.

Par ailleurs, pour 9 écoles communautaires pour lesquelles les notes sont disponibles 5 d'entre elles ont obtenu une moyenne supérieure à 100. Il s'agit des écoles de Kanabougou, Ténézana, Toukoro, Koflatié et Diouladiassa.

S'agissant des écoles publiques, sur 9 écoles seulement 3 écoles ont réalisé une moyenne égale à 100. Si la meilleure performance est atteinte par une école publique, c'est aussi dans ce groupe que les écoles sont nombreuses à réaliser de mauvaises performances en mathématiques.

En ce qui concerne le français, dans les classes de 2<sup>ème</sup> année, la meilleure performance est réalisée par une école communautaire (Toukoro) avec 120.39 points tandis que la plus faible performance est enregistrée par une école publique celle de Koni avec 86.15 points. Un écart de 34.24 points sépare la meilleure école de la plus faible. Ceci indique une forte disparité entre les écoles. Certaines écoles font davantage mieux que d'autres. Les résultats attestent par ailleurs que sur 9 écoles communautaires 5 ont atteint une moyenne supérieure à 100 dans l'échelle des acquisitions dont l'écart type est 15. Quant aux écoles publiques, sur 8 qui ont été concernées par les tests de français, seulement 3 écoles ont réussi à atteindre une moyenne supérieure à 100. A ce niveau également, les écoles communautaires sont plus nombreuses que les écoles publiques à obtenir de meilleurs résultats. Qu'en est-il des classes de 5<sup>ème</sup> année ?

Dans les classes de 5<sup>ème</sup> des disparités sont observées entre les écoles. En mathématiques, l'école de Toukoro, une école communautaire, s'est nettement distinguée des autres avec 121.86 points. La mauvaise performance est enregistrée à Fanafiékoro, une école publique, avec 84.73 points.

Par ailleurs, dans le groupe des écoles communautaires, 9 écoles sur 10 ont atteint une moyenne supérieure à 100 en mathématiques soit un taux de réussite de 90%. Au regard de ces chiffres, on peut affirmer que les disparités sont moindres entre les écoles communautaires que les écoles publiques en mathématiques. Dans ce second groupe, sur 11 écoles ayant pris part aux tests de mathématiques, seulement 2 ont atteint une moyenne supérieure à 100 soit un taux de réussite de 18.18%.

S'agissant des acquisitions en français, les disparités apparaissent moindres entre les écoles communautaires. Sur 10 écoles communautaires 8 ont réalisé une performance supérieure à 100 soit un taux de réussite de 80%. La meilleure performance est aussi observée dans ce groupe d'écoles avec 120.40 points à l'école de Ténézana. Il est à noter par ailleurs

que la plus faible performance a été réalisée par une école publique, celle de Fanafiékoro avec 85.94 points. Dans ce groupe d'écoles, sur 11 écoles concernées par le test de français, 3 ont atteint une moyenne supérieure à 100 soit un taux de réussite de 27.2%.

En conclusion à cette séquence sur la comparaison entre écoles, il apparaît que les écoles communautaires restent en avance sur les écoles publiques. En outre, les disparités apparaissent plus marquées dans les écoles publiques que dans les écoles communautaires. De façon générale, les résultats de l'étude montrent une variabilité dans les performances des écoles. Il existe des écoles performantes comme des écoles en retard. Ceci atteste que des efforts sont à déployer pour amener les écoles en retard à accroître l'efficacité de leurs actions. Dans ces conditions, il y a lieu d'identifier les facteurs qui créent des différences entre les écoles. Nous tenterons de donner des éléments de réponses à cette préoccupation quand nous aborderons plus loin les facteurs associés aux acquisitions des enfants. Toute fois une étude qualitative comparative, entre les écoles plus performantes et les écoles les moins performantes confirmerait plus la présente étude et permettra d'identifier les variables les plus pertinentes pour l'amélioration rapide du rendement.

#### 4.2.3 - Distribution des scores par sexe :

La distribution des scores par sexe fait état d'un retard des filles dans toutes les disciplines par rapport à leurs homologues garçons de la même classe comme on peut le remarquer dans les deux tableaux qui suivent.

**Tableau 4.10 : Les scores aux tests selon le sexe**

##### A) Dans les classes de 2<sup>ème</sup> année

	<i>Mathématiques</i>		<i>Français</i>	
	Publique	Comm.	Publique	Comm.
<b>Masculin</b>	101.26	102.43	101.78	104.35
Féminin	97.65	101.28	98.31	102.56

##### b) Dans les classes de 5<sup>ème</sup> année

	<b>Mathématiques</b>		<i>Français</i>	
	Publique	Comm.	Publique	Comm.
<b>Masculin</b>	96.49	105.58	94.19	106.78
Féminin	91.69	104.20	93.41	105.53

Si les filles restent en retard sur leurs camarades garçons, celles des écoles communautaires ont réussi cependant à atteindre une moyenne de groupe supérieure à 100. Ces résultats indiquent par ailleurs que les filles des écoles communautaires ont de meilleurs rendements que leurs camarades garçons et filles des écoles publiques. Si cette étape de notre étude n'a pas vocation à identifier les facteurs qui expliquent la baisse de rendement chez les filles, on peut cependant noter que le taux de déperdition est assez élevé chez les filles dans l'enseignement primaire malien. Les résultats de certains travaux de recherche menés dans le pays expliquent cette déperdition par un certain nombre de facteurs, entre autres la sous représentation des enseignantes dans les écoles pour servir de modèles aux filles, les rôles de femmes que doivent jouer très tôt les filles, etc. Le retard des filles sur leurs homologues garçons a été également constaté dans de nombreux pays de niveau économique comparable comme le Burkina Faso, le Niger et le Togo.

#### 4.2.4 - Distribution des scores selon le redoublement :

S'agissant de la scolarité de l'élève, il faut distinguer les élèves qui sont à leur première année dans la classe c'est-à-dire les élèves qui viennent de la classe inférieure et les élèves qui redoublent la classe dans laquelle ils apprennent au moment de l'enquête. Une comparaison des acquisitions des élèves redoublants et non- redoublants montre des résultats souvent controversés comme on peut le constater dans les classes de 2<sup>ème</sup> année et 5<sup>ème</sup> année.

**Tableau 4.11 : Les scores aux tests selon le redoublement**

##### a) Dans les classes de 2<sup>ème</sup> année

	<i>Mathématiques</i>		<i>Français</i>	
	Publique	Comm.	Publique	Comm.
<b>Redoublant</b>	101.35	103.86	100.02	102.76
Non redoublant	99.33	101.70	100.33	103.84

##### b) Dans les classes de 5<sup>ème</sup> année

	<b>Mathématiques</b>		<i>Français</i>	
	Publique	Comm.	Publique	Comm.
<b>Redoublant</b>	93.31	108.48	90.49	110.49
Non redoublant	95.54	104.66	95.76	105.77

Un des arguments qui militent en faveur du redoublement dans de nombreux pays est lié à la supposition que celui-ci permet aux élèves en retard de mieux comprendre les notions qu'ils n'auraient pas assimilées durant leur première année dans la classe fréquentée.

Dans les classes de 2<sup>ème</sup> année, les redoublants des écoles communautaires et ceux des écoles publiques prennent le pas sur les non redoublants en mathématiques. En français, se sont les élèves non redoublants qui devancent les redoublants. Les redoublants n'ont donc pas tiré profit de deux années passées dans la même classe.

Dans les classes de 5<sup>ème</sup> année, les redoublants des écoles communautaires obtiennent de meilleurs résultats que les non redoublants en mathématiques et en français. Le contraire est observé dans les écoles publiques. Les redoublants des écoles publiques ne tirent pas profit du fait d'avoir redoublé la classe de 5<sup>ème</sup> année. Ces raisons expliquent en partie la pratique de la promotion par quota (85% des élèves passent) dans les classes de l'enseignement primaire malien.

Il avait été précisé au début de cette section que cette présentation des résultats bruts ne concernait pas toutes les variables de l'étude mais un nombre limité d'entre elles. Si la comparaison des moyennes de groupes constitue une étape à toute étude sur les acquisitions des élèves, force est de reconnaître que cette comparaison n'est cependant pas adéquate en éducation dans la mesure où les phénomènes scolaires s'expliquent non pas par un seul facteur mais par plusieurs qui sont souvent interdépendants.

La séquence qui suit tentera d'identifier les facteurs associés aux acquisitions des élèves ; autrement dit, il s'agira de montrer quelles variables participent à l'explication des difficultés d'acquisitions des élèves.

#### **4.3. Les facteurs associés aux acquisitions des élèves :**

Dans le choix des déterminants des acquisitions des élèves, les variables n'ayant pas fonctionné dans les modélisations économétriques n'ont pas été retenues. Seules les variables indépendantes ayant eu un effet sur la variable dépendante ont fait l'objet d'une analyse plus détaillée. Ces variables apparaissent dans le tableau suivant en ce qui concerne les classes de 2<sup>ème</sup> année.

**Tableau 4.12 : les facteurs explicatifs des acquisitions des élèves des classes de 2<sup>ème</sup> année**

<i>Variables</i>	<i>Maths</i>	<i>Sign.</i>	<i>Français</i>	<i>Sign.</i>
Ecoms/ Ecoles Publiques	-11.73	* **	-11.35	***
Age de l'élève	3.12	** *	3.05	** *
Expérience du directeur	0.69	*	0.72	*
Le directeur organise souvent des réunions avec le personnel	1.36	ns	3.02	*
Fréquentation de jardin d'enfants	4.10	ns	1.82	ns
Possession de livre de lecture par l'élève	1.23	ns	0.97	ns
L'élève arrive en retard après que la première leçon ait démarré	- 4.01	*	-3.49	*
Part de variance expliquée	18%		28%	

ns = non significatif ; \*\*\* = significatif à 1% ; \*\* = significatif à 5% ; \* = significatif à 10%

Les résultats consignés dans le tableau montrent que les variables du modèle estimé expliquent 18% de la variabilité des acquisitions des élèves en mathématiques et 28% en français. L'effet conjugué des variables retenues apparaît plus fort en français qu'en mathématiques.

Dans le détail, on retient :

#### **-Le type d'école fréquenté :**

Par rapport au type d'école fréquenté, les estimations économétriques montrent, toutes choses égales par ailleurs, un retard des élèves des écoles publiques sur leurs homologues des écoles communautaires. La différence d'acquisition entre les deux groupes est de 11.73 points en mathématiques et 11.35 points en français à l'avantage des seconds. *Ces résultats signifient que le type d'école fréquenté influence négativement les acquisitions des élèves.*

#### **- L'âge de l'élève :**

Rappelons que l'âge des élèves des classes de 2<sup>ème</sup> année varie de 6 ans à 14 ans avec une moyenne d'âge de 9.36 ans. Les résultats de l'étude montrent une avance des élèves les plus âgés. Ces derniers sont aptes à comprendre mieux le message pédagogique en mathématiques et en français que leurs camarades les moins âgés. Un an de plus chez l'enfant

se traduit par un gain d'acquisition de 3.12 points et 3.05 points respectivement en mathématiques et en français dans l'échelle des acquisitions dont l'écart type est 15. Ces gains d'acquisitions sont significatifs au seuil de 1%. Ces résultats pourraient signifier par ailleurs que la maturité d'esprit des élèves des petites classes a une influence positive sur leurs acquisitions. *Sur la base de ces résultats, il convient de conseiller aux maîtres des classes de 2<sup>ème</sup> année d'accorder une attention toute particulière aux élèves les moins âgés.*

**- L'expérience du directeur :**

L'expérience du directeur traduit le nombre d'années passé à exercer dans la fonction de directeur. Les estimations économétriques indiquent que l'expérience du directeur influence positivement les acquisitions des élèves des classes de 2<sup>ème</sup> année. En d'autres termes, les directeurs les plus expérimentés sont les plus efficaces. L'augmentation d'un an du nombre d'années passé à exercer dans la fonction de directeur se traduit par un gain d'acquisition chez l'élève de 0.69 point et 0.72 point respectivement en mathématiques et en français. Les écoles dont les directeurs sont plus expérimentés réussissent mieux que les autres à faire avancer les élèves des classes de 2<sup>ème</sup> année. *Dans ces conditions, il serait souhaitable que les directeurs les plus expérimentés appuient les plus jeunes dans la fonction de directeur. A cet effet, sous la direction de l'inspection d'enseignement fondamental, les directeurs d'une localité donnée pourraient être amenés à se réunir souvent pour débattre des problèmes auxquels ils sont confrontés.*

**- Le directeur organise souvent des réunions avec son personnel :**

La fréquence des réunions qu'organise le directeur avec son personnel pourrait être considéré comme un indicateur de bon fonctionnement des activités de l'école. Les résultats de l'étude indiquent que les écoles en avance sont celles dont les directeurs organisent souvent des réunions avec leur personnel. La fréquence des réunions a une influence positive non significative sur les acquisitions en mathématiques des élèves des classes de 2<sup>ème</sup> année. Par contre, en français, la variable a une influence positive significative sur les acquisitions des élèves.

*Sur la base de ces résultats, il convient de conseiller aux directeurs des écoles la tenue de réunions plus fréquentes avec leur personnel pour discuter des problèmes (sociaux et pédagogiques) qui entravent le fonctionnement normal de l'école.*

### **- La fréquentation de jardin d'enfants :**

De nombreuses études menées dans la sous région attestent que la fréquentation de jardin d'enfants influence positivement les acquisitions des élèves. On fait la supposition que les enfants qui ont appris à se familiariser avec les activités scolaires avant leur entrée à l'école sont les plus aptes à mieux comprendre le message pédagogique que les autres. Si les résultats de la présente étude confirment cette hypothèse, il faut noter cependant que la différence d'acquisition entre les élèves ayant fréquenté un jardin et ceux n'ayant pas fréquenté un jardin reste non significative. La fréquentation de jardin d'enfants ne crée donc pas de différence significative entre les élèves des classes de 2<sup>ème</sup> année.

### **- La possession d'un livre de lecture :**

L'expérience montre que tous les élèves des écoles primaires au Mali ne disposent pas d'un livre de lecture. Or il est reconnu que la possession d'un livre de lecture affecte positivement les acquisitions des élèves qui lisent réellement. La lecture contribue donc à l'acquisition des connaissances chez les enfants. Dans le cas présent de cette étude, les élèves qui possèdent un livre de lecture sont certes en avance sur leurs homologues qui n'en possèdent pas mais cette différence d'acquisition reste non significative. Il y a lieu de poser alors la question de savoir si les élèves lisent effectivement les livres mis à leur disposition. Une chose est de posséder un livre, une autre est de l'utiliser. La seule possession d'un livre de lecture ne peut influencer les acquisitions des enfants si les livres ne sont pas utilisés par les élèves eux-mêmes. *Il convient alors de cultiver très tôt chez les enfants le goût de la lecture par des séances répétées et plus fréquentes de lecture.*

### **-L'enfant arrive en retard après que la première leçon ait démarré :**

L'assiduité de l'élève à l'école constitue un des facteurs de la réussite scolaire. Le retard fréquent pourrait être considéré comme une preuve de la non motivation de l'enfant pour les activités scolaires.

Les résultats obtenus montrent une baisse de performance chez les élèves qui arrivent en retard après que le premier cours ait commencé. Les élèves en retard observent une baisse de performance de 4.01 points en mathématiques et 3.49 points en français. Cette baisse de performance est significative à 10%. En considérant ces résultats, *la recommandation qui*

*s'impose est de signaler aux responsables des écoles d'aller vers les parents des élèves afin d'identifier ensemble les causes réelles liées au retard de ces derniers.*

Tableau 4. 13: Les facteurs explicatifs des acquisitions des élèves des classes de 5<sup>ème</sup> année.

Variables	Maths	Sign.	Français	Sign.
Ecoms / Ecoles Publiques	-6.86	**	-10.65	***
Elève sexe masculin	4.04	*	3.12	*
Fonctionnalité association de l'APE	7.93	**	13.49	***
Rencontres enseignants et parents plus régulières	0.6	ns	-1.77	ns
Maîtres de niveau secondaire	7.04	**	***	
Maître de niveau universitaire	11.57	***	17.72	***
Possession de livre de lecture par l'élève	1.23	ns	0.97	ns
Réunion du directeur avec les parents plus fréquentes	4.01	*	9.80	***
Part de variance expliquée	22%		42%	

Les estimations économétriques laissent apparaître que les variables retenues dans le modèle expliquent 22% de la variation des acquisitions des élèves en mathématiques dans les classes de 5<sup>ème</sup> année. Cette proportion passe à 42% s'agissant des acquisitions en français. Ces résultats indiquent que les variables retenues expliquent dans une proportion plus forte les acquisitions des élèves en français qu'en mathématiques. En d'autres termes il semblerait que les modèles d'analyses utilisés ont ciblé les variables les plus pertinentes pour expliquer es différences d'acquisitions. Ce qui pourrait inspirer d'autres recherches.

Dans le détail, on note :

#### **-Le type d'école fréquenté :**

Les estimations économétriques montrent, toutes choses égales par ailleurs que le type d'école fréquenté crée des différences d'acquisitions entre les élèves. Un élève scolarisé dans une école publique est en retard de 6.86 points en mathématiques et 10.65 points en français que son homologue inscrit dans une école communautaire. Cette différence d'acquisition est significative à 5% en mathématiques et 1% en français.

### **Le sexe de l'élève :**

La variable sexe a une influence sur les acquisitions des élèves des classes de 5<sup>ème</sup> année. Les résultats montrent une avance des garçons sur les filles. Toutes choses égales par ailleurs, il existe un écart de 4.04 points en mathématiques et 3.12 points en français dans l'échelle des acquisitions dont l'écart type est 15 entre un garçon et une fille inscrits dans la même classe de 5<sup>ème</sup> année. Ces différences d'acquisitions restent cependant faiblement significatives à 10%. *Ces résultats indiquent que les maîtres des classes de 5<sup>ème</sup> année devraient davantage accorder plus d'attention aux filles.* Le handicap des filles pourrait s'expliquer par des facteurs socio- culturels ou par les facteurs scolaires.

### **- La fonctionnalité de l'Association des Parents d'Elèves :**

Sur la base des coefficients consignés dans le tableau, la fonctionnalité de l'Association des Parents d'Elèves a un impact positif sur les acquisitions des élèves. L'impact de cette variable apparaît très fort s'agissant des acquisitions des élèves en français qu'en mathématiques. Dans le premier cas, les élèves des écoles dont l'APE est fonctionnelle réalisent 13.49 points de plus que leurs homologues des écoles dont l'APE n'est pas fonctionnelle. Cette différence d'acquisitions est significative au seuil de 1%. En mathématiques, la différence d'acquisition est de 7.93 points à l'avantage des élèves des écoles qui ont une APE fonctionnelle. A ce niveau, la différence d'acquisition reste significative à 5%. A partir de ces résultats, *il convient d'inciter les APE à s'impliquer davantage dans la gestion et le fonctionnement des écoles. Cette implication pourrait prendre la forme de réunions et de contacts plus fréquents avec l'APE pour trouver les solutions aux différents problèmes auxquels les écoles sont confrontées.*

### **-Niveau d'éducation des maîtres :**

La formation des maîtres constitue un problème majeur auquel le système éducatif malien reste confronté. Si des progrès ont été réalisés en matière de formation des maîtres, des problèmes demeurent à présent. Le système n'arrive pas à pourvoir toutes les écoles du pays en maîtres ayant un niveau de formation exigé. Conséquemment, dans le primaire, on rencontre des maîtres de niveaux de formation variés. Il existe, d'une part, des maîtres qui n'ont reçu aucune formation pédagogique initiale qui exercent dans le primaire et, d'autre

part, des enseignants sortant des écoles de formation des maîtres. Les maîtres étant de niveaux de formation différents, la question est alors de savoir lequel des deux types maîtres fait avancer mieux les enfants qui leur sont confiés.

Les résultats des estimations économétriques montrent, toutes choses égales par ailleurs, une avance des élèves des maîtres de niveaux secondaire et supérieur sur leurs homologues confiés à des maîtres de niveau fondamental d'étude. La différence d'acquisition est respectivement de 7.04 points et 11.57 points en mathématiques pour les élèves confiés à un maître de niveau secondaire et un maître de niveau supérieur. En français, les élèves des maîtres de niveau secondaire et supérieur sont également en avance sur leurs homologues apprenant avec un maître de niveau fondamental avec des différences d'acquisitions respectives de 12.34 points et 17.72 points. Ces différences d'acquisitions apparaissent fortement significatives. *Ces résultats indiquent qu'il y a lieu de remonter le niveau de formation des maîtres ayant un niveau fondamental par des stages de formation pédagogique.*

#### **-La possession d'un livre de lecture :**

Il est connu que la possession personnelle d'un livre de lecture affecte positivement les acquisitions des élèves notamment dans les classes fondamentales. Les résultats obtenus indiquent une avance des élèves disposant d'un livre de lecture par rapport à leurs homologues qui n'en possèdent pas. La différence d'acquisition entre les deux groupes est de 1.23 point en mathématiques et 0.97 point en français. Cette différence d'acquisition reste cependant non significative. Il convient de noter que la possession d'un livre de lecture n'est pas une condition suffisante pour relever le niveau d'acquisition des élèves si les livres ne sont pas effectivement utilisés par les élèves à l'école et en dehors de l'école. *Dans ces conditions, il appartient aux maîtres de multiplier les séances de lecture dans leur classe afin d'amener les élèves à acquérir une culture de la lecture.*

#### **-Les réunions du directeur avec les parents plus régulières :**

Les réunions que le directeur mène avec les parents améliorent le niveau d'acquisition des élèves surtout lorsque ces rencontres se font régulièrement. Les résultats obtenus montrent que ce partenariat qu'entretient l'école avec les parents d'élèves a un impact positif sur

l'apprentissage des enfants en mathématiques et en français. L'impact de cette variable apparaît assez fort en français qu'en mathématiques.

Les élèves des écoles dont les directeurs tiennent des rencontres fréquentes et régulières avec les parents d'élèves sont ceux qui restent en avance sur leurs camarades des écoles dont les directeurs ont peu de contact avec les parents d'élèves. La différence d'acquisition entre les deux groupes est de 4.01 points en mathématiques et de 9.80 points en français. Dans le premier cas, la différence est significative au seuil de 10% et dans le second à 1%.

***Partant de ces résultats, il appartient aux directeurs des écoles de multiplier le contact avec les partenaires de l'école que sont les parents d'élèves. Ces contacts avec les parents pourraient prendre la forme de réunions programmées et planifiées. Il convient dans ces conditions de faire acquérir par les directeurs des compétences en matière de communication.***

Au terme de cette section sur les déterminants des acquisitions des élèves des classes de 2<sup>ème</sup> année et 5<sup>ème</sup> année, il convient de noter que l'apprentissage de l'élève est essentiellement influencé dans les classes de 2<sup>ème</sup> année par la nature de l'école qu'il fréquente, son âge, le retard qu'il accuse en se rendant à l'école, la fréquence des réunions qu'organise le directeur avec son personnel et enfin le fait que le directeur de l'école soit plus ancien à exercer la fonction de directeur. Ces facteurs doivent retenir l'attention des responsables et décideurs de l'école dans le cadre du relèvement du niveau d'acquisition des élèves notamment dans les classes de 2<sup>ème</sup> année.

En ce qui concerne les classes de 5<sup>ème</sup> année, il convient de prendre en compte les facteurs liés aux interactions entre les responsables des écoles que sont les directeurs et la communauté. ***Il est apparu que la fonctionnalité des Associations des Parents d'Elèves, de même que les rencontres plus fréquentes des directeurs avec les parents ont eu un effet positif significatif sur l'apprentissage des élèves. Ce dernier résultat est l'un des plus importants de cette évaluation. Les variables de la participation communautaire influencent donc de manière statistiquement significative les rendements scolaires. La principale recommandation relative à l'identification de cette variable consisterait à conforter le programme dans le maintien et le renforcement des approches participatives en cours dans la mise en œuvre du programme. Ce résultat commande également de maintenir***

*principalement les rencontres entre l'école et la communauté à travers les APE.* Par ailleurs, le type d'école fréquenté et le fait que l'enfant soit de sexe masculin influencent les acquisitions des élèves. En outre, il s'agira de confier les classes de 5<sup>ème</sup> et de 6<sup>ème</sup> années à des enseignants de niveau d'éducation secondaire ou supérieur.

## **5 – LES POINTS FORTS ET LES DEFIS DU PROGRAMME.**

### **5.1 La valeur ajoutée du programme**

#### **5.1.1 La priorité accordée à la scolarisation des filles :**

Les entretiens avec les communautés ont établi qu'un des points forts du Programme Education est la priorité accordée au recrutement et au maintien des filles dans les écoles communautaires. Les mesures engagées dans ce sens s'articulent autour de la formation et de la sensibilisation des membres des APE sur la nécessité de respecter la parité entre les filles et les garçons lors du recrutement des élèves. Toutes les personnes interrogées confirment que ce principe est mis en avant dans la mise en œuvre quotidienne du programme. Il a même été rapporté que la communauté exerce une surveillance de la fréquentation des filles et des cas d'absentéisme ont souvent été discutés lors des réunions de parents d'élèves.

#### **5.1.2 L'amélioration de la demande d'éducation :**

Un des acquis importants du programme se mesure au niveau de la perception plus marquée du rôle et de l'importance de l'école par les populations. Les réticences à la scolarisation des enfants d'âge scolaire sont actuellement rares dans la zone du programme. Les parents demandent plus d'écoles pour le maximum d'enfants et plus de qualité pour ceux qui sont scolarisés. En outre beaucoup de villages exigent de plus en plus l'ouverture de second cycle et la suppression des classes à double division.

#### **5.1.3 L'amélioration de la gestion des APE et des comités de gestion :**

Grâce à la formation des membres des APE/comités de gestion, le programme est parvenu à instaurer la bonne gouvernance et l'auto – gestion dans les écoles communautaires. Près de 234 APE auto – gouvernées, 219 APE à gestion saine ont été réalisées rien que dans la région de Koulikoro.

Les APE font l'objet de suivi. Beaucoup d'entre elles sont devenues crédibles et parviennent à obtenir des prêts auprès de la Banque Nationale de Développement Agricole (BNDA). Il est

bon de rappeler que ces acquis du programme pourraient constituer un des axes de pérennisation des écoles communautaires.

#### **5.1.4 L'augmentation de la capacité de mobilisation des ressources par les APE.**

L'approche originale du programme qui a permis d'instaurer la collaboration réelle entre les communautés à la base et les ONG médiatrices a abouti au développement des capacités des organisations locales dans la mobilisation des ressources auprès d'acteurs divers pour le développement des écoles communautaires. En effet, plusieurs APE, après avoir acquis la construction de l'école en partenariat avec W E et les ONG partenaires, ont poursuivi leurs investigations auprès d'autres partenaires. Ainsi dans plusieurs villages, des ONG et associations nationales et internationales ont été sollicitées pour le développement des écoles. Ces autres partenaires regroupent généralement les associations de ressortissants des villages à l'étranger ou dans d'autres villages maliens, les villes jumelées et même dans certains cas, l'Etat malien. Grâce à la formation qu'elles ont reçue, les APE sont pour la plupart capables d'élaborer des projets de développement d'écoles, mener toutes les négociations pour la mobilisation des ressources. Pour illustrer cette valeur ajoutée le cas célèbre de l'association NIETA de l'école communautaire de Point G peut être cité. Le bilan de cette étude de cas est la démonstration de la capacité des associations à mobiliser des fonds (15 000 000 FCFA). L'Association a prouvé également sa capacité de plaider auprès des décideurs politiques nationaux (Président de la République, le Haut Commissaire du District etc.).(source : rapport du séminaire : An IV du Programme Education de la région de Koulikoro et du District de Bamako. Page 10)

### **5.2 . Les défis actuels du programme**

#### **5.2.1. La rétention des filles à l'école.**

Une des contraintes majeures évoquées par les populations dans le fonctionnement des écoles communautaires concerne la rétention des filles à l'école. En effet il est signalé beaucoup de cas d'abandons des filles après quelques années d'écoles. Les travaux domestiques qu'elles fournissent aux ménages constituent un obstacle majeur à leur réussite et à leur fréquentation scolaire. Les bilans régionaux ne signalent-ils pas le non respect de la

parité dans certains cas suite à la faiblesse de la demande d'éducation pour les filles dans certaines localités malgré les actions entreprises ?

### **5.2.2 - Le poids des charges scolaires pour les communautés eu égard à la pauvreté et à une demande plus accrue d'éducation.**

Comme signalé dans la section consacrée aux relations entre l'école et la communauté, toutes les interviews signalent les difficultés ressenties par les populations pour s'acquitter des contributions financières d'amélioration de l'offre d'éducation. Lors des discussions de groupe avec les APE et autres membres de la communauté, il a toujours été fait mention des difficultés que les parents d'élèves rencontrent dans le paiement du salaire des enseignants. Dans certaines écoles des arriérés de salaires d'années passées et des retards de 3 mois dans le paiement des enseignants ont été signalés. Ces difficultés en général sont issues de l'augmentation de la demande d'éducation suite entre autres aux actions du projet lui-même. Ces différentes actions du Programme et des autres projets d'amélioration de la scolarisation des filles ont suscité chez les populations des aspirations plus accrues pour une scolarisation plus poussée et de qualité. En effet dans toutes les communautés les difficultés matérielles et financières sont signalées au moment où la population aspire à l'accès des enfants dans un premier temps au premier cycle et plus tard au second cycle. En outre, les parents exigent plus de maîtres qualifiés et l'interruption des classes à double division.

Toutes ces difficultés posent les problèmes de la durabilité du système qui est d'ailleurs un problème connu et analysé lors des séminaires bilans de Ségou et de Koulikoro.

Pour résoudre ce problème, des discussions doivent être engagées avec les collectivités territoriales qui se sont vues dévolue la gestion des écoles de base dans le cadre de la décentralisation. *Les communes rurales doivent être de plus en plus responsabilisées afin qu'elles voient la nécessité d'affecter des ressources locales dans l'amélioration de l'offre et de la qualité de l'éducation au niveau local. Pour ce faire les APE doivent être formées aux techniques du plaidoyer auprès des organisations décentralisées.*

### **5.2.3 L'insuffisance d'infrastructures et du matériel didactique :**

Pour ce qui concerne les constructions scolaires, il apparaît que certaines écoles communautaires ont été construites avec des matériaux non durables comme le banco. Il existe même dans certains cas des abris provisoires (paillotes). Cela peut, à terme détériorer

aux yeux de la population l'image de l'école. Pour améliorer cette situation, sans aller jusqu'à conditionner la construction d'école au respect de normes de construction en vigueur au Bureau des Projets Education (9m sur 7m pour les constructions en dur et 8m sur 6m pour celles en banco), *il serait utile de veiller à l'application d'une certaine norme consensuelle de construction entre communautés d'une part et d'autre part entre communautés et ONG.*

#### **5.2.4 Le bas niveau de recrutement des maîtres :**

Près de 20 % des maîtres qui enseignent dans les écoles communautaires n'ont que le niveau de l'enseignement fondamental. *Il serait alors utile de veiller et d'insister sur le niveau minimal d'instruction dans les critères de recrutement et d'assurer en priorité la formation continue des maîtres n'ayant aucun diplôme. La perspective de la sortie des premières cohortes de maîtres des nouveaux IPEG doit être exploitée pour remplacer les maîtres ayant un niveau bas d'instruction. Peut-être pour augmenter le potentiel d'enseignants dans les écoles communautaires, pourrait-on envisager un plan de carrière afin d'inciter les sortants des IPEG à postuler pour l'enseignement dans ces écoles ?*

#### **5.3. Conclusion partielle sur les points forts et les défis du programme :**

*La valeur ajoutée du Programme Education est d'avoir réellement déclenché la participation communautaire réelle dans la promotion des écoles communautaire.* La participation communautaire ne se limite plus à utiliser exclusivement les populations dans le financement de l'école. Au regard des indicateurs de la participation communautaire, le programme a atteint la plupart de ses objectifs d'implication des acteurs communautaires et des bénéficiaires.

Grâce à l'intermédiation des ONG partenaires, ce programme malgré l'origine étrangère de son financement est réellement mis en œuvre par les nationaux. Le programme a donc misé sur l'appropriation par les communautés de l'institution scolaire. Cet acquis constitue un gage de pérennisation.

Au niveau institutionnel, les administrateurs scolaires comme les DRE se sont impliqués dans la gestion des Ecoms. Par contre les structures pédagogiques locales comme les inspections assurent peu d'encadrement pédagogique aux écoles communautaires tout comme aux écoles privées. Cette situation s'expliquerait d'après les inspecteurs par des

problèmes de budget (dotation budgétaire insuffisante) et surtout la taille des inspections à couvrir.

Sur le plan de la scolarisation des filles, l'amélioration de la demande d'éducation a nettement augmenté. Toutefois la rétention des filles demeure problématique et mérite qu'on s'y attelle en s'attaquant surtout aux appuis d'allègement des tâches ménagères.

La valeur ajoutée de ce programme se mesure également à travers le développement des capacités des APE et comités de gestion grâce à des actions de formation en gestion et au respect des règles de bonne gouvernance. Grâce à cette action sans précédent, la majeure partie des APE ont acquis la capacité de mobiliser des ressources à partir de sources diverses.

Cet acquis est également un atout majeur face au défi de pérennisation qui se pose aux écoles suite à la pauvreté ambiante. *Cette pérennisation ne sera réalisée que si le programme parvient à harmoniser ses interventions avec d'autres programmes de lutte contre la pauvreté. Il s'agira d'aider les communautés à mobiliser des moyens afin de réaliser des activités génératrices de ressources permettant aux écoles de faire face à l'accroissement accéléré de leurs besoins. La première action à mener consiste à engager le plaidoyer avec les collectivités locales afin qu'elles affectent aux écoles communautaires les ressources qui leur seront transférées dans le cadre de la décentralisation.*

## 6 - CONCLUSION GENERALE ET RECOMMANDATIONS.

L'évaluation des écoles communautaires a révélé que le programme a atteint ses objectifs essentiels en contribuant à améliorer l'accès et la qualité de l'éducation de base. Ces résultats ont été atteints au regard des indicateurs de gestion de projet traditionnels comme l'exécution de la totalité des activités programmées, l'implication effective des acteurs de terrain comme les ONG partenaires, les populations et l'administration scolaire régionale, le suivi appui régulier de la part des acteurs du projet.

Le niveau d'équipement des écoles et des élèves ainsi que le niveau de recrutement des enseignants sont apparus insuffisants aussi bien dans les écoles communautaires que dans les écoles publiques.

Les acquisitions des élèves des écoles communautaires sont supérieures à celles de leurs homologues des écoles classiques aussi bien en français qu'en mathématiques et cela en 2<sup>ème</sup> année comme en 5<sup>ème</sup> année. En outre, les résultats de l'évaluation ont montré une variabilité dans les performances des écoles. Les disparités apparaissent plus marquées dans les écoles publiques que dans les écoles communautaires.

En vue de relever l'efficacité des écoles, les résultats de l'évaluation ont permis d'identifier un certain nombre de facteurs associés aux acquisitions des élèves.

Il a été observé que le type d'école communautaire a une influence positive sur l'apprentissage des enfants à la fois dans les classes de 2<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> année.

Au delà de cette variable, dans les classes de 2<sup>ème</sup> année, l'apprentissage de l'élève est essentiellement influencé par son âge, c'est-à-dire sa maturité d'esprit, le retard qu'il accuse en se rendant à l'école, la fréquence des réunions qu'organise le directeur avec son personnel et enfin le fait que le directeur de l'école soit plus ancien dans la fonction de directeur.

Dans les classes de 5<sup>ème</sup> année, les interactions entre la communauté et les directeurs d'écoles, la fonctionnalité des Associations de Parents d'Elèves, de même que les rencontres

plus fréquentes des directeurs avec les parents ont positivement et significativement influencé les acquisitions des élèves.

Pour relever l'efficacité des écoles communautaires, les recommandations suivantes doivent retenir l'attention des différents acteurs du programme. De ce point de vue, les recommandations ont été formulées par catégorie d'intervenants.

### **Ministère de l'Éducation :**

- Maintenir et étendre le programme des écoles communautaires aux autres régions afin de participer à l'amélioration de l'accès du maximum d'enfants maliens à l'éducation de base dans toutes les régions. Cette recommandation constitue une mesure d'équité dans le système éducatif.
- former et sensibiliser les inspecteurs à assurer le suivi des écoles communautaires au même titre que les écoles publiques dans le nouveau contexte des CAP.
- Envisager la généralisation de l'innovation dont le succès, s'il demeure limité à une partie de la population, peut contribuer à l'inégalité de chance en éducation aux plans de l'accès et de la qualité.
- Ouvrir les écoles à la généralisation progressive de la pédagogie convergente qui utilise des méthodes pédagogiques actives.

### **Les Directions Régionales de l'Éducation et IEF:**

- Négocier des normes minimales d'équipement des écoles lors de la création des écoles communautaires ;
  - Former les maîtres aux méthodes pédagogiques actives en intégrant les écoles communautaire dans la politique d'extension de la pédagogie convergente ;
  - Assurer en priorité la formation continue des maîtres n'ayant aucun diplôme.
  - Adopter une politique d'appui aux élèves en livre de lecture tout en visant l'objectif d'un livre pour deux élèves ;
  - Rendre disponible dans les écoles le programme officiel et les guides du maître ;
- Assurer aux directeurs d'écoles la formation leur permettant d'assurer le contrôle pédagogique au sein des écoles communautaires. DRE

- Former les maîtres à l'évaluation des élèves par QMC (questions à choix multiples) sur la base de la banque d'items développés et disponibles à l'IPN. DRE
- Amener les directeurs à mieux cibler les rencontres sur les problèmes pédagogiques rencontrés par les maîtres.
- Encourager l'émergence d'équipes pédagogiques d'école avec un programme d'intervention à travers des journées pédagogiques.

### **World Education :**

- Appuyer les communautés à entreprendre des activités génératrices de ressources afin d'assurer la durabilité économique du programme face à la pauvreté ambiante, WE
- Mener une étude qualitative comparative entre les écoles les plus performantes et les moins performantes, afin d'identifier les variables les plus pertinentes pour l'amélioration du rendement ;
- Maintenir la formation des APE dans l'acquisitions des règles de bonne gouvernance en mettant l'accent sur le renforcement de leur capacité de plaider auprès des décideurs locaux pour une allocation de ressources dans le développement de l'école ;
- Utiliser le présent rapport d'évaluation pour conduire un plaidoyer formel en faveur des écoles communautaires auprès des décideurs centraux et des communautés.
- Aider les communautés à mobiliser des moyens afin de réaliser des activités génératrices de ressources permettant aux écoles de faire face à l'accroissement accéléré de leurs besoins.

### **Les communautés :**

- Renforcer les mesures de scolarisation des filles par la parité entre fille et garçon au moment de leur recrutement ;
- favoriser le recrutement de femmes enseignantes qui peuvent servir de modèles d'identification pour les filles ;
- Insister sur l'application des critères de recrutement des maîtres ;
- Maintenir le conditionnement du renouvellement du contrat des enseignants au rendement de leurs élèves ;
- Multiplier , d'une part, les rencontres au sein des comités de gestion /APE et, d'autre part, avec les écoles ;
- Mener une campagne de sensibilisation auprès des parents afin qu'ils suivent les enfants à la maison pour les études.

- Pour pallier au problème de lumière, regrouper les élèves dans des familles possédant la lumière afin de permettre aux élèves des familles ne disposant pas de lumière de s'exercer en dehors des heures de fonctionnement de l'école.

### **Les enseignants en exercice dans les classes :**

- Conseiller les maîtres des classes de 2<sup>ème</sup> année d'accorder une attention toute particulière aux élèves les moins âgés ;
- Cultiver très tôt chez les enfants le goût de la lecture par des séances répétées et plus fréquentes de lecture ;
- Accorder davantage plus d'attention aux filles de 5<sup>ème</sup> année en les faisant participer activement aux activités d'apprentissage en classe ;
- Amener les enfants des classes de 5<sup>ème</sup> année à s'exercer en formulant eux-mêmes des énoncés de problèmes sur la base des opérations qui leur sont proposées.
- Soutenir les leçons de mathématiques par des séances concrètes de manipulations. Dans le même sens, les séances de manipulation devraient être également multipliées dans les classes.
- Utiliser des grilles d'auto-évaluation comme les grilles d'observation de leçons de l'IPN pour améliorer leurs pratiques pédagogiques.

### **Directeurs d'écoles :**

- Inviter les directeurs les plus expérimentés à appuyer les plus jeunes dans la fonction de directeur. A cet effet, sous la direction de l'inspection d'enseignement fondamental, les directeurs d'une localité donnée pourraient être amenés à se réunir souvent pour débattre des problèmes auxquels ils sont confrontés ;
- Conseiller les directeurs des écoles sur la tenue de réunions plus fréquentes avec leur personnel pour discuter des problèmes qui entravent le fonctionnement normal des écoles ;
- Amener les directeurs à multiplier les contacts avec les partenaires de l'école que sont les parents d'élèves et autres intervenants. Ces contacts pourraient prendre la forme de réunions programmées et planifiées. Il convient dans ces conditions de faire acquérir par les directeurs des compétences en matière de communication.