PN AEC 700
ISN 92577

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE
INSTITUT PEDAGOGIQUE NATIONAL

REPUBLIQUE DU MALI
UN PEUPLE- UN BUT-UNE FOI

RAPPORT DE SUIVI ET D'EVALUATION DU PROJET DE DEVELOPPEMENT DE L'EDUCATION DE BASE

PROJET DE DEVELOPPEMENT DE L'EDUCATION DE BASE
IV EME PROJET EDUCATION

UNITED STATES AGENCY FOR INTERNATIONAL DEVELOPMENT
Bamako, Mali
1992

BASIC EDUCATION EXPANSION PROJECT

UNITED STATES AGENCY FOR INTERNATIONAL DEVELOPMENT

MONITORING AND EVALUATION DOCUMENTS

DATE	LANGUAGE	TITLE	SOURCE
8-May-91	French	NOTE TECHNIQUE RELATIVE A LA COMPOSANTE MANUELS SCOLAIRES	IPN
1991	French	RAPPORT DE SUIVI ET D'EVALUATION DE DEVELOPPEMENT DE L'EDUCATION DE BASE DE 1991	IPN
1-Jun-92	French	EVALUATION DES APPRENTISSAGES DES ELEVES DE 2E ET 5E ANNEE DE L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL EN FRANCAIS ET EN MATHEMATIQUEs RAPPORT INTERMEDIAIRE	IPN
1-Jun-92	French	EVALUATION DES APPRENTISSAGES DES ELEVES DE 2E ET 5E ANNEE DE L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL EN FRANCAIS ET EN MATHEMATIQUEs RAPPORT TECHNIQUE	IPN
1-Jun-92	French	EVALUATION DES APPRENTISSAGES DES ELEVES DE 2E ET 5E ANNEE DE L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL EN FRANCAIS ET EN MATHEMATIQUEs RAPPORT FINAL	IPN
1-Jul-92	French	ANALYSE DES DONNEES DE L'ENQUETE D'EVALUATION	IPN
1-Jul-92	French	RAPPORT DE SUIVI ET D'EVALUATION DU PROJET DE DEVELOPPEMENT DE L'EDUCATION DE BASE DE 1992	IPN
1-Dec-92	French	METHODES ET TECHNIQUES D'ELABORATION ET D'EVALUATION DE MANUELS SCOLAIRES.	IPN
1-Dec-92	French	CONSTRUCTION ET EVALUATION D'UN CURRICULUM DE FORMATION FORMELLE ET NON FORMELLE.	IPN
2/93-3/93	French	RAPPORT DE SUIVI DE LA SITUATION DES LIVRES SCOLAIRES ET DU MATERIEL DIDACTIQUE DANS LA REGION DE KOULIKORO	IPN
2/93-3/93	French	RAPPORT DE SUIVI DE LA SITUATION DU FAEF DANS LA REGION DE KOULIKORO	IPN
1-Feb-93	French	SOS TRAINING	IPN

LEGEND

Institut Pedagogique National

A

USAID/MALI
EDUCATION/HUMAN RESOURCES DEVELOPMENT OFFICE
BASIC EDUCATION EXPANSION PROJECT (BEEP)

PROJET DE DEVELOPPEMENT DE L'EDUCATION DE BASE

OBJECTIF
Améliorer la qualité, l'efficacité, et l'équité du système éducatif.

REGIONS CIBLES
Koulikoro, Sikasso, Ségou, District de Bamako

FORMATION CONTINUE (BG)

* Initiation Directeurs d'écoles et maîtres aux méthodes d'enseignement par Objectifs (OPO).
* Formation Inspecteurs et Conseillers Pédagogiques pour assurer formation en cascade.

SYSTEME D'INFORMATION EN GESTION (DG)

* Recensement Personnel du MEN et constitution base de données informatisée sur les Ressources Humaines.
* Mise en place système informatisé de saisie et d'exploitation des statistiques scolaires dans les DRE.

SCOLARISATION DES FILLES (KK/FND)

* Etudes sociologiques sur le phénomène de la sous-scolasation des filles.
* Campagnes de sensibilisation à travers les média/ONG locales.
* Compétition entre écoles et distribution de prix.

ASSISTANCE EN GESTION (JT)

* Etudes sur l'amélioration de la gestion au MEN.
* Stages de formation en gestion pour cadres au niveau national, régional, et local/Visites d'étude.
* Analyse des dépenses fonctionnelles.

APPUI AUX COMMUNAUTES (IS/JT)

* Financement à 75% Projets APE pour rénovation/équipement salles de classes.
* Lancement Projet pilote "d'Ecole Complète dans la Région de Koulikoro. Initiation APE en Gestion.

SUIVI ET EVALUATION (YMG)

* Suivi des interventions du Projet.
* Test dans les écoles au moyen de grilles d'évaluation des maîtres et élèves.
* Soumission à l'IPN rapports périodiques d'évaluation sur l'impact du Projet.

B

PREFACE

L'Institut Pédagogique National du Mali à travers l'équipe de Suivi-Evaluation du IVe Projet met à la disposition de tous ceux qui s'intéressent à l'éducation, et en particulier l'Education de Base un rapport d'évaluation très intéressant tant par la qualité que par la quantité des informations qu'il contient.

Décideurs au niveau des Cabinets Ministériels, Administrateurs scolaires, Parents d'élèves ou Organismes donateurs, tous trouveront dans ce document des indications pertinentes sur la conduite des travaux du IVe Projet Education.

Nous osons espérer que ce rapport sera utilisé à bon escient.

Le Directeur de l'IPN Abdoulaye KY,
PH.D

AVANT PROPOS

Le Rapport de Suivi et d'Evaluation du IVème Projet est le fruit d'une excellente coopération entre les équipes techniques et dirigeantes maliennes et américaines, au sein de l'Institut Pédagogique National du Ministère de l'Education Nationale et du Projet de Développement de l'Education de Base de l'USAID. Ce rapport se situe dans le cadre de la série des documents dudit Projet, et constitue le rapport annuel de son volet Suivi et Evaluation. Les autres documents de la série proviennent des autres volets du Projet qui sont: la Formation Continue, la Scolarisation des Filles, le Système d'Information et de Gestion, l'Infrastructure Scolaire, la Gestion.

L'approche adoptée par le Volet Suivi et Evaluation est participative: la collecte de données pertinentes et fiables au niveau immédiat de l'école et des bénéficiaires (élèves, maîtres, parents) sur le terrain. Les résultats de ce rapport sur les rendements et les indicateurs à la fois qualitatifs (c'est la première fois que des tests de rendements scolaires sont administrés au Mali) et quantitatifs en font un outil d'évaluation et un outil potentiel de changement et d'amélioration très puissant.

L'objectif ultime est l'action prise, relative aux recommandations, par les autorités du Ministère de l'Education Nationale à tous les niveaux, central, régional, local et individuel. L'institutionalisation de ce processus permettrait une amélioration graduelle et à long terme de la qualité du système éducatif malien. Les besoins sont immenses et le travail qui reste à faire est tout aussi immense mais pas impossible à accomplir avec les ressources humaines compétentes disponibles.

Nos remerciements s'adressent aux Directeurs Nationaux du Bureau Projet Education et de l'Institut Pédagogique National (IPN), à l'équipe technique de l'IPN et aux administrations scolaires.

Freda White Henry, PHD
Chef du Bureau Education et
Ressources Humaines
USAID, Bamako, Mali

TABLE DES MATIERES

SYNTHESE iii

EQUIPE DE SUIVI ET D'EVALUATION. iv

REMERCIEMENTS v

LISTE DES ACRONYMES vi

PLAN DE SUIVI ET D'EVALUATION 4

LA FORMATION DES ENSEIGNANTS 11

LE FAEF ET LE RAPPORT ECOLE-COMMUNAUTE 25

LE MATERIEL DIDACTIQUE 32

LA SCOLARISATION DES FILLES 41

LE RENDEMENT DES ELEVES 46

LE PROJET 53

CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS 61

ANNEXES 63

BIBLIOGRAPHIE. 67

SYNTHESE

Le projet de développement de l'éducation de base (IVè Projet) de la République du Mali achève sa deuxième année d'exécution. Depuis 1990 le projet a concentré principalement ses efforts sur le développement qualitatif et quantitatif du premier cycle de l'enseignement fondamental. Les premières interventions, telles que la formation d'enseignants, l'approvisionnement en matériel didactique et la construction et rénovation de salles de classes, la mise en place d'un système de gestion des données, le suivi et l'évaluation du projet se poursuivent.D'autres interventions ont vu le jour, telles la scolarisation des filles, et l'évaluation du rendement des élèves. La zone du projet s'est agrandie et comprend maintenant les régions de Koulikoro, Ségou, Sikasso et le District de Bamako.

L'équipe de suivi et d'évaluation du projet a mesuré le degré de mise en oeuvre des interventions prévues et leur impact au niveau des écoles, ainsi que la progression du projet depuis 1991. L'analyse des données recueillies a permis de dégager les conclusions et recommandations suivantes:

Le projet a atteint et même dépassé la majorité de ses objectifs quantitatifs. La formation a touché les trois quarts des maîtres et 90% des directeurs d'écoles et elle s'est sensiblement améliorée qualitativement. Chaque école dispose maintenant d'un programme traduit en objectifs pédagogiques opérationnels. Le ratio livre/élève en français est passé d'1 livre pour 4,7 élèves à 1 livre pour 2 élèves. Plus d'un tiers des écoles a bénéficié de l'appui du FAEF. Une dynamique du projet s'est installée à la base et de subtils changements sont perçus au niveau des écoles.

Le projet améliore le rendement des élèves, et commence à influencer la qualité de l'enseignement. Il respecte les critères d'équité inter-régionales, de zones urbaines/rurales et de non discrimination des sexes.

L'évaluation du rendement des élèves, en dehors des examens traditionnels, est une première au Mali et elle fournit aux décideurs de précieuses informations sur la performance du système éducatif. Une capacité d'évaluation des élèves ainsi que des enseignants s'est créée à l'IPN.

Les besoins matériels restent certes pressants. Mais ils se situent maintenant surtout au niveau de la qualité. L'encadrement pédagogique doit pénétrer dans les écoles, que ce soit par l'appui localisé des inspections ou par la diffusion du matériel didactique. Les communautés et les parents d'élèves doivent être amenés à s'impliquer dans la gestion locale de l'école. Un systéme d'évaluation continue de la performance en éducation s'avèrerait bénéfique. Les résultats obtenus semblent pousser dans la direction d'une décentralisation et d'un rapprochement de toutes les actions vers la salle de classe même.

EQUIPE DE SUIVI ET EVALUATION

Idrissa Diarra, Chef d'équipe, IPN

Abdoul Dramane Coulibaly

Mme Diallo Fatimata Maiga

Boukary Guindo

Almamy Keïta

Bamba Keïta

Noumouza Koné

Mountaga Lam

Solomani Sangaré

Diassé Tangara

Bréhima Tounkara

Harouna Touré

Zan Traoré

Yolande Miller Grandvaux, Conseiller Technique
PROJET DE DEVELOPPEMENT DE L'EDUCATION DE BASE
(Basic Education Expansion Project)
United States Agency for International Development

REMERCIEMENTS

L'équipe de suivi et d'évaluation tient à remercier les Directions Régionales d'Education, les inspecteurs et conseillers pédagogiques, les directeurs et maîtres d'écoles, pour leurs contributions à notre étude et pour l'accueil chaleureux dont l'équipe a bénéficié dans les régions. Tous les enseignants que nous avons rencontrés ont fait preuve d'une grande disponibilité à notre égard et nous leur en sommes reconnaissants. Il convient de remercier Georges Henry, Nicole Deltour, Christiane Strauven et Christian Monseur du Service de Développement et d'Evaluation de Programmes de Formation (SEDEP) de l'Université de Liège en Belgique, pour la formation en techniques de testing et pour l'appui qu'ils nous ont apporté dans l'élaboration, le montage et la passation des tests de rendement et l'analyse des résultats. Nous remercions Zoey Bresslar pour sa précieuse contribution pendant l'encodage des données et aussi Maurice Bouanga et Sidiki Ballo pour leur assistance au niveau de la saisie des données. Enfin nous voudrions également remercier tous les élèves de 2è et 5è années qui ont bien voulu se plier aux exigences d'un test qui n'était pas toujours facile et qu'ils ont accepté de subir avec sérieux et gentillesse.

LISTE DES ACRONYMES

APE: Association des Parents d'Elèves

CD: Comité de Développement

CP: Conseillers Pédagogiques

DNEF: Direction Nationale de l'Enseignement

DRE: Direction Régionale de l'Education

FAEF: Fonds d'Appui à l'Enseignement Fondamental

IEF: Inspections d'Enseignement Fondamental

IPN: Institut Pédagogique National

MEN: Ministère de l'Education Nationale

OPO: Objectifs Pédagogiques Opérationnels

INTRODUCTION

Le IVème projet de développement de l'éducation de base au Mali en est à sa troisième année d'exécution et donc à mi-parcours puisqu'il doit s'achever en 1994-95. Ce rapport est le deuxième du genre, le premier rapport de suivi et d'évaluation du projet étant sorti en Juillet 91.

Le premier rapport faisait état de la situation au niveau de chaque intrant du projet, identifiait les aspects posant problèmes et nécessitant des améliorations, et proposait des solutions concrètes. Il est regrettable que ce rapport ne fut pas pris en considération par le Ministère et ne fut rendu public qu'en Mars 92. Toutefois les bailleurs de fonds ayant pris note des problèmes et recommandations ont pu mettre en oeuvre un certain nombre d'interventions pour pallier les difficultés signalées. De même certains acteurs du projet, ayant été saisis de façon informelle des problèmes et recommandations cités, ont pris des mesures correctives et ont effectivement pu améliorer leurs interventions. Il demeure que les décideurs nationaux sont souvent seuls en mesure de corriger les dérapages ou d'encourager et améliorer les actions entreprises et que sans leur engagement les progrès seront limités. Le présent document retrace donc l'évolution du projet, de ses intrants et de son impact sur les écoles depuis Juillet 91.

1. Contexte

Le contexte dans lequel s'inscrit cette étude a subi d'importants changements depuis 91 qui ont eu un impact certain sur la nature des résultats présentés ici. D'une part le projet a étendu sa zone d'action à la région de Koulikoro, qui s'ajoute maintenant aux régions de Ségou, Sikasso et au district de Bamako. D'autre part le contexte politique et social a permis à l'équipe de suivi et d'évaluation du projet de doubler la taille de son échantillon, permettant ainsi une bonne représentativité et une meilleure estimation de la situation sur le terrain. Enfin le remaniement substantiel du personnel du Ministère de l'Education Nationale aux niveaux central et régional a quelque peu bouleversé la continuité des actions du projet.

Considérons le nouveau contexte politique et social au Mali. Depuis le début de l'année 1991 jusqu'à ce jour la République du Mali traverse une période révolutionnaire de son histoire puisqu'elle a vu le renversement d'un pouvoir en place depuis 23 ans, la mise en place d'un gouvernement de transition, puis l'instauration d'une nouvelle république le 8 Juin 1992. Il va sans dire que l'école malienne s'est trouvée au centre des mouvements politiques et

sociaux qui ont secoué le pays et qu'elle est également devenue un enjeu politique certain. Les remaniements ministériels ont donné lieu à des remaniements de personnel internes dans le système éducatif que ce soit au niveau des directions nationales et régionales ou au niveau des inspections, voire des directions d'écoles. L'année scolaire 91-92 qui vient de s'achever s'est toutefois déroulée dans le calme et les écoles ont repris leurs studieuses activités. Le vent de démocratie qui a soufflé sur le pays porte également un appel à un changement de mentalités en faveur de la transparence et de l'ouverture. C'est dans ce contexte bien particulier qu'il s'agit de replacer les actions et résultats du projet qui n'a cessé de s'éxécuter et a dépassé les difficultés qui se trouvaient sur son chemin.

2. Mesures prises suite aux résultats du suivi de 1990-91

En 1991 les résultats du suivi du projet avaient mis en lumière les points principaux suivants:

* la formation directe et en cascade des enseignants qui avait été particulièrement bien enclenchée devait améliorer sa qualité et devenir plus pratique et concrète; elle devait être uniformisée à travers les régions et être suivie et renforcée sur le terrain

* le manque flagrant de manuels scolaires et autres matériels didactiques à tous les niveaux et la faible pertinence pédagogique des livres élaborés ou en cours d'élaboration devaient être résorbés par la création d'un comité du livre et d'un comité de lecture à l'IPN

* le FAEF, fondé sur la participation des communautés à l'école, ne pouvait être véritablement performant tant que les ressources des APE étaient bloquées par le comité de développement local

Au vu de ces résultats un certain nombre de mesures furent prises et exécutées:

* les encadreurs du centre de formation de l'IPN ont vu leur nombre s'agrandir; ils ont revu l'organisation pédagogique de leur formation et ont concrétisé leur approche didactique

* face à la situation critique en matière de manuels, l'USAID a pris en charge la distribution d'environ 150,000 manuels qui étaient inutilisés et en stock à l'IPN, dans 1494 écoles du Mali. L'IPN a tenté de son côté de mettre sur pied des comités de lecture et de politique du livre et a étudié les problèmes de distribution et d'utilisation des manuels dans les écoles

* le FAEF ne parvenant pas à atteindre ses objectifs a réduit la

quote part des communautés de 50% à 25% pour la construction et rénovation de salles de classe. De plus l'USAID a lançé à son tour un volet FAEF qui construira puits et latrines dans les écoles

Ces tentatives de correction sont particulièrement louables mais seule l'analyse de la situation sur le terrain permet de voir si ces interventions ont eu un impact sur les écoles bénéficiaires du projet.

La zone de suivi des écoles ayant été doublée par rapport à l'année précédente, cette étude porte à présent sur la performance de 110 écoles, 110 directeurs, 220 maîtres et le rendement de 6160 élèves. Si les objectifs généraux et spécifiques du projet sont restés les mêmes, en revanche le processus de sa mise en oeuvre et les résultats obtenus sont positivement differents.

PLAN DE SUIVI ET D'EVALUATION

1.RAPPEL DES OBJECTIFS DU PROJET

Rappelons les objectifs principaux du IVème projet de développement de l'enseignement fondamental au Mali:

-améliorer la qualité et la pertinence de l'enseignement fondamental
-élargir l'accès à l'enseignement fondamental

Diverses actions, principalement de nature qualitative ont été entreprises pour atteindre ces objectifs, à savoir:

-la poursuite de la formation pédagogique à l'intention des maîtres, directeurs, conseillers pédagogiques et inspecteurs de l'enseignement fondamental
-l'élaboration de programmes scolaires traduits en objectifs pédagogiques opérationnels
-l'élaboration et la distribution de matériels didactiques
-la promotion de la scolarisation féminine
-la construction et rénovation de salles de classes
-l'extension des classes à double vacation
-l'extension des classes à double division

Les zones du projet sont maintenant les régions de Koulikoro, Ségou, Sikasso, et le district de Bamako.

2.RAPPEL DES OBJECTIFS DU SUIVI ET EVALUATION DU PROJET

La composante suivi et évaluation du projet qui avait été créée en 1990 afin de suivre l'évolution du projet dans sa mise en oeuvre dans les écoles a continué ses activités de suivi.
Rappelons les objectifs généraux et spécifiques de ce volet du projet:

2.1 Objectifs généraux:

Les objectifs généraux de la composante suivi et évaluation tels que définis dans l'annexe 6 du Manuel d'exécution du projet de la Banque Mondiale sont:

-suivre les activités se déroulant dans le cadre du projet

-identifier les aspects appelant des améliorations
-vérifier les progrès faits par les élèves en matière d'acquisition des connaissances
-s'assurer que les facteurs de qualité injectés dans le projet sont correctement utilisés et que le système scolaire améliore sa performance en matière de taux de redoublement et d'abandon

2.2 Objectifs spécifiques:

-suivre la mise en place d'interventions particulières dans les écoles telles que la formation des maîtres et directeurs en objectifs pédagogiques opérationnels (OPO) assurée par le Centre de Formation de l'IPN, l'utilisation des nouveaux programmes, l'élaboration et l'utilisation des matériels didactiques, la participation des communautés à l'école et la promotion de la scolarisation des filles

-analyser les problèmes identifiés en cours de projet afin d'alerter les responsables en place et faire des recommandations sur les réajustements à opérer

-suivre et évaluer longitudinalement l'impact des intrants du projet sur la qualité de l'enseignement des maîtres, de la gestion de l'école par les directeurs d'école et du rendement scolaire (taux de redoublement, d'abandon et de promotion par sexe et degré d'atteinte des objectifs du programme par les élèves).

3-QUESTIONS DE SUIVI ET D'EVALUATION

1. Le projet:

1.1 Le projet améliore-t-il la qualité de l'enseignement?

1.2 Le projet améliore-t-il le rendement de l'école?

1.3 Le projet améliore-t-il la participation de la communauté à l'école?

1.4 Le projet a-t-il progressé depuis 1991?

2. La formation:

2.1 La formation permanente du maître améliore-t-elle la qualité de l'enseignement?

2.2 La qualité de la performance du maître améliore-t-elle le rendement de l'école?

3. Le FAEF et les communautés

3.1 L'intervention FAEF pénètre-t-elle dans les écoles?

3.2 Le FAEF permet-il d'améliorer la participation des communautés à l'école?

3.3 L'intervention FAEF permet-elle d'améliorer le rendemen des élèves?

4. Le matériel didactique

4.1 Les manuels et guides du maître sont-ils disponibles?

4.2 La disponibilité du matériel didactique améliore-t-elle la qualité de l'enseignement du maître?

4.3 La disponibilité des manuels améliore-t-elle le rendement de l'école?

5. La scolarisation des filles

5.1 Les taux de scolarisation des filles ont-ils augmenté?

5.2 Les taux de promotion des filles ont-ils augmenté?

5.3 Y-a-t-il une discrimination filles/garçons dans les écoles?

5.4 Y-a-t-il une amélioration de la participation féminine dans l'enseignement?

6. Le rendement des élèves

6.1 Le projet a-t-il un impact sur le rendement des élèves?

6.2 Y-a-t-il une différence de niveau entre le rendement des filles et celui des garçons?

6.3 Y-a-t-il une différence de niveau entre le rendement des élèves de zones urbaines et de zones rurales?

4.METHODOLOGIE

4.1 L'approche méthodologique

La démarche adoptée est à la fois longitudinale et transversale. Les données qualitatives et quantitatives ont été recueillies au niveau des écoles du premier cycle fondamental des régions de Segou, Koulikoro, Sikasso et du District de Bamako. Les écoles des régions de Mopti et Kayes constituent le groupe témoin. L'échantillon qui avait déjà été constitué de façon raisonnée a été doublé cette année à raison de 22 écoles par région du projet et 11 écoles par région témoin. Les critères suivants ont été retenus: la région, le milieu d'implantation (rural/urbain), le FAEF, la double vacation et la double division (cf annexe, tableau 1).
Dans chaque école il a été retenu 2 classes considérées comme représentatives du premier cycle fondamental car se situant à l'entrée et à la sortie du premier cycle:

- la 2ème année: classe d'initiation
- la 5ème année: classe d'orientation

L'unité d'analyse retenue est l'école.

4.2 Contraintes et limites de l'étude

Deux nouveaux facteurs sont intervenus cette année au niveau de la zone couverte par le suivi: d'une part l'extension géographique du projet avec la zone de Koulikoro, d'autre part la taille doublée de l'échantillon d'écoles à suivre. Aucun changement n'est intervenu au niveau des critères préalablement établis.
La difficulté d'obtenir des informations, de recevoir et de communiquer les feedbacks au niveau de tous les acteurs impliqués dans le projet est un des obstacles majeurs au travail de l'équipe de suivi et d'évaluation.
Enfin, en l'absence de critères et indicateurs de réussite clairement définis par le projet, nous avons gardé un certain nombre d'indicateurs sous forme d'objectifs quantitatifs à atteindre, pour l'analyse des données du projet.

4.3 Les instruments

Quatre instruments visant à mesurer l'impact des interventions du projet au niveau de l'école ont été utilisés: un questionnaire à l'intention du directeur, un questionnaire à l'intention du maître, une grille d'observation de l'école et de la classe , des tests d'acquisition des connaissances à l'intention des élèves en francais et mathématiques.

Les questionnaires à l'intention des maîtres et directeurs d'écoles permettent d'obtenir des informations sur les ressources de la classe et de l'école, sur le soutien pédagogique donné et reçu, sur la formation suivie et les besoins à pourvoir, ainsi que sur les effectifs scolaires. Les grilles d'observation de la classe permettent de déterminer la performance du maître sur la base de trois critères principaux: la qualité de la préparation de la leçon, la qualité des interactions pédagogiques dans la classe,

enfin la qualité de l'exécution de la leçon par le maître en classe. Ces trois critères sont eux-mêmes déterminés par une série d'indicateurs dont les occurences sont observées en classe. Les scores respectifs de ces trois critères principaux - la qualité de la préparation de la leçon, des interactions pédagogiques et de l'exécution de la leçon - sont des scores composites dont la moyenne donne la mesure de la performance du maître. Soulignons que les critères de performance dégagés ont été élaborés en fonction de la formation donnée par le centre de formation continue et correspondent aux attentes de performance pédagogique émises par les formateurs.

Les tests d'acquisition des connaissances de cette envergure sont une première au Mali. Tout d'abord, il s'avéra nécessaire de créer une capacité en évaluation des apprentissages à l'IPN, ce qui fut réalisé au cours d'une formation intensive à trois temps menée entre Janvier et Juillet 92 par l'équipe du Service de Développement et d'Evaluation de Programmes de Formation (SEDEP) de Liège (Belgique). Suite à cette formation, l'équipe de suivi et évaluation a analysé les programmes de français et mathématiques 2è et 5è années de l'enseignement fondamental et élaboré des items de tests en français et mathématiques liés aux programmes en OPO en vigueur dans les écoles. Ces items furent prétestés, révisés, puis finalisés. Les évaluateurs furent formés à la passation, encodage et interprétation des tests. Deux formes parallèles de tests en calcul et une forme unique en français pour les 2ème et 5ème années furent administrées dans les régions du projet et les régions témoins.

Les étapes du programme de formation, le plan d'échantillonage, les prétests et tests définitifs, les critères de correction et codebook sont disponibles dans: Evaluation des apprentissages des élèves de 2è et 5è années de l'enseignement fondamental en français et mathématiques[1]. Il était prévu de tester 6160 élèves; par suite de contraintes logistiques l'échantillon final totalise 5595 élèves, soit 91% de l'échantillon prévu[2].

---

[1]Evaluation des apprentissages des élèves de 2è et 5è années de l'enseignement fondamental en français et en mathématiques, Rapport Intermédiaire, Georges Henry, Nicole Deltour, Service de Développement et d'Evaluation de Programmes de Formation (SEDEP), Ministère de l'Education Nationale, Institut Pédagogique National, Juin 1992.

[2]Les organismes internationaux qui cautionnent des études de rendement des systèmes éducatifs fixent généralement à 80-85% le pourcentage exigé d'élèves testés par rapport aux élèves devant figurer dans l'échantillon, et ce après remplacement éventuel d'écoles ayant refusé de participer. L'échantillon tel qu'il a été exécuté, répond très largement à ces normes de qualité. Aucune école de notre échantillon n'a refusé l'administration des tests.

Test de français 2ème année:
* visuo-visuel
* audio-visuel
* visuo-sémantique
* visuo-graphique
* audio-graphique

Test de mathématiques 2ème année:
* opération
* formes géométriques
* classification-sériation
* système métrique
* problèmes verbaux-non-verbaux

Test de français 5ème année:
* grammaire et orthographe en contexte
* grammaire: terminologie
* vocabulaire
* compréhension de lecture

Test de mathématiques 5ème année:
* calcul
* figures géométriques
* classification-sériation
* système métrique
* problèmes verbaux
* apprentissage fonctionnel

Les qualités psychométriques des tests ont été statistiquement vérifiées. L'analyse statistique et les résultats des tests de rendement sont regroupés dans le rapport: Evaluation des apprentissages des élèves de 2è et 5è années de l'enseignement fondamental en français et mathématiques[3].

Une étude sur la façon dont les maîtres évaluent leurs élèves a été menée. Un échantillon des compositions en français et en mathématiques données par les maîtres dont les élèves ont été testés a été analysé. Les résultats sont basés sur la comparaison des corrélations entre les compositions et notes attribuées par les maîtres et les scores aux tests.

---

[3]Evaluation des apprentissages des élèves de 2è et 5è années de l'enseignement fondamental en français et en mathématiques, Rapport Final, Georges Henry, Nicole Deltour, Service de Développement et d'Evaluation de Programmes de Formation (SEDEP), Ministère de l'Education Nationale, Institut Pédagogique National, Juillet 1992.

4.4 La collecte et l'analyse des données

Les données ont été collectées par l'équipe d'évaluation de l'IPN de Janvier à Juin 1992, équipe qui avait elle-même élaboré et testé les instruments. Outre les observations et entretiens dans les écoles l'équipe s'est entretenue dans chaque région avec les directeurs régionaux, inspecteurs et conseillers pédagogiques. Les évaluateurs ont également pris à charge de mener une formation de plusieurs jours à l'intention des conseillers pédagogiques aux techniques d'évaluation pédagogique. Les conseillers accompagnant ensuite l'équipe dans les écoles ont souvent eu l'occasion d'utiliser eux-mêmes les instruments de collecte. Enfin, 5595 élèves ont été testés entre Mai et Juin 92, en moins de deux mois dans des conditions souvent difficiles.
Les données ont été dépouillées, saisies et analysées à l'IPN à Bamako par les spécialistes en évaluation de l'équipe de l'IPN. La méthodologie adoptée, les instruments de collecte des informations et les analyses univariées, bivariées et multivariées des données sont regroupés dans le rapport d'Analyse des données de l'enquête d'évaluation[4]. Elles sont ici présentées par intrant du projet tout d'abord, puis dans leur contexte d'ensemble du projet. Les tableaux statistiques correspondant aux résultats commentés dans le rapport sont présentés en annexe. Les instruments de suivi et évaluation et le tableau des données qu'ils visaient à recueillir sont disponibles auprès de l'équipe d'évaluation à l'IPN. Enfin, des rapports annexes détaillés portant sur les statistiques utilisées, le processus d'analyse quantitative des données et le processus d'élaboration et d'analyse des tests de rendement sont également disponibles dans les rapports précedemment cités.

---

[4]Analyse des données de l'enquête d'évaluation, Christian Monseur, Service de Développement et d'Evaluation de Programmes de Formation (SEDEP), Ministère de l'Education Nationale, Institut Pédagogique National, Juillet 1992.

LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

1. RAPPEL DES OBJECTIFS GENERAUX ET SPECIFIQUES

Objectifs généraux:

-améliorer l'efficacité et la pertinence de l'enseignement de base
-développer les capacités de formation continue du personnel éducatif du cycle fondamental I

Objectifs spécifiques:

-former les maîtres et directeurs d'écoles à l'enseignement par objectifs pédagogiques; l'approche pédagogique sera orientée vers la pratique et fondée sur l'établissement d'objectifs pour les maîtres et les élèves, l'élaboration et l'exécution de stratégies pour atteindre les objectifs, l'évaluation de la performance des élèves en fonction des objectifs fixés

-former les maîtres et directeurs d'écoles à la gestion de la classe et de l'établissement; l'approche formatrice sera orientée vers l'amélioration des techniques de gestion pratique de classes à effectifs pléthoriques, de classes à double division, de suivi et d'évaluation des enseignants, et de gestion de l'établissement scolaire par le directeur

-former les inspecteurs et conseillers pédagogiques aux mêmes techniques pédagogiques afin d'assurer la formation, le suivi et l'évaluation des écoles dans les régions

2. QUESTIONS DU SUIVI ET EVALUATION

Quatre questions principales continuent à se poser:

-La formation directe et en cascade se poursuit-elle?

-L'innovation pédagogique continue-t-elle à pénétrer dans les écoles du projet?

-La formation pédagogique a-t-elle un impact sur la performance des maîtres?

-La formation pédagogique a-t-elle un impact sur le rendement des élèves?

3. LE PROGRAMME DE FORMATION: QUELLE EVOLUTION DEPUIS 1991?

3.1 Descriptif

Le volet formation en est à sa troisième année de fonctionnement et il constitue toujours le volet qualitatif le plus important du projet. Son objectif est d'étendre la formation en pédagogie par objectifs opérationnels à tous les maîtres, directeurs, inspecteurs et conseillers pédagogiques du premier cycle de l'enseignement fondamental dans les régions du projet y compris la région de Koulikoro.

Rappelons que le système de formation s'articule sur:

-un système de formation en cascade décentralisé à deux mesures permettant d'une part aux inspecteurs et conseillers pédagogiques formés à Bamako de former à leur tour dans leurs IEF respectives les directeurs d'écoles et les maîtres, et dans un deuxième temps aux directeurs d'écoles de former leurs maîtres dans leurs propres établissements

-un système de formation directe assuré par l'IPN à l'intention des maîtres, directeurs, inspecteurs et conseillers pédagogiques à Bamako ainsi que dans les régions de Ségou, Sikasso et Koulikoro

Le centre de formation a poursuivi ses activités de formation aux objectifs pédagogiques opérationnels (OPO) tout au long de l'année, touchant le maximum d'enseignants dans les régions pendant les grandes vacances. Le centre a considérablement augmenté l'effectif de ses formateurs, passant de 8 formateurs en 1990 à 40 en 1992. Il a récemment acquis par l'intermédiaire du projet un ordinateur et un deuxième véhicule, ce qui facilite grandement les tâches de production de documents et les déplacements des formateurs.

3.2 Les besoins

Quels besoins le suivi de la formation avait-il dégagés à la fin de l'année scolaire 91?

* rendre la formation plus concrète, pratique et applicable par les maîtres en classe, les stages de formation ayant été

trouvés trop théoriques et trop "verbaux"

* améliorer la qualité de la formation en cascade par les inspecteurs et conseillers pédagogiques, ceux-ci ne maîtrisant pas suffisamment la pédagogie par objectifs pour l'inculquer aux maîtres

* assurer le suivi des maîtres et directeurs dans les écoles pour les aider à renforcer les premiers acquis et à mettre la pédagogie enseignée en application

* fournir des documents aux écoles, celles-ci étant totalement dépourvues de soutien pédagogique face à la nouvelle méthode

Comment le volet formation a-t-il répondu à ces besoins?

Le centre a sensiblement changé ses pratiques de formation afin de répondre aux besoins identifiés. En effet, les formateurs se sont écartés de la pratique ex-cathedra pour organiser des ateliers de travail pour les stagiaires. Ils ont inclus des leçons modèles dans les stages, montré comment fabriquer du matériel didactique avec un minimum de moyens matériels, composé des chansons à usage pédagogique, analysé de vraies situations d'apprentissage, présenté et résolu des problèmes concrets rencontrés par les maîtres en classe. Par exemple la formation sur la tenue de la classe à double division qui était des plus théoriques puisqu'elle consistait à faire l'historique du sytème de la double division, a été améliorée en faisant venir un maître qui a tenu une classe à double division devant les stagiaires. L'un des objectifs de la formation a été de couvrir les sujets et disciplines qui posent le plus de problèmes aux maîtres comme le langage par le dialogue ou la grammaire structurale. Les enseignants ont élaboré eux-mêmes des fiches de préparation de leçons revues par les formateurs. Enfin, ceux-ci ont adopté **une méthode pédagogique interactive et plus participative.** L'enthousiasme apparent des enseignants formés est certainement une mesure du succès de cette nouvelle approche.

Afin de garantir la qualité de la formation en cascade des maîtres et directeurs d'école, les formateurs ont centré leur action au niveau des inspecteurs et des conseillers pédagogiques. Au cours de sessions de deux semaines consécutives en Mars 1992, les inspecteurs et conseillers ont été responsabilisés et ont eu à charge de comprendre, débattre, remanier et approuver les contenus de formation élaborés par le centre. **Un consensus s'est donc formé sur les contenus de la formation,** ce qui doit garantir l'uniformisation de l'application de la méthode OPO. Ainsi les inspecteurs et conseillers sont en quelque sorte devenus auteurs plutôt que simples exécutants du programme de formation continue. Ils ont de plus reçu **une formation aux techniques d'évaluation des enseignants** et ont fait des propositions pour l'adoption d'une

grille d'observation de la classe élaborée et proposée par l'équipe de suivi et d'évaluation du projet. Ainsi une étape cruciale dans la mise en application de la formation en cascade a été franchie.

Enfin **les programmes scolaires de la 1ère à la 6è année traduits en OPO ont été distribués** dans les écoles, répondant ainsi aux besoins pressants de matériel didactique leur permettant de mieux mettre en oeuvre les OPO.

Toutefois aucun programme de suivi et de soutien systématique des maîtres sur le terrain, au cours de l'année scolaire, n'est régulièrement programmé. Cette année un suivi des stages fut programmé mais ne fut exécuté qu'à Bamako.

Ajoutons que suite à une analyse informelle de la situation scolaire l'on s'est aperçu que la majorité des maîtres formés étaient des maîtres de 5ème et 6ème années alors que la plus grande déperdition scolaire dans le système éducatif malien se situe dans les trois premières années de la scolarité. L'on sait également qu'une innovation pédagogique a plus de chances de réussir lorsqu'elle est mise en application à la base du système. C'est donc à ce niveau qu'il fallait cibler en priorité les maîtres, ce que le centre de formation a reconnu. Ainsi **ce sont les enseignants des trois premières années du premier cycle fondamental qui ont été appelés à suivre les stages.**

C'est dans les écoles qu'il s'agit maintenant de voir si ces changements ont été répercutés au niveau de la classe et si la formation continue atteint ses objectifs.

4. IMPACTS DE L'INTERVENTION

Dans l'échantillon sélectionné des quatre régions du projet 73% des maîtres, soit 123 sur 168, ont reçu la formation en OPO contre 63% l'année précédente.Un total de 74 directeurs sur 82, soit un peu plus de 90%, contre 88% l'année précédente, ont été formés en OPO.[5] Ce constat est d'autant plus positif que la région de Koulikoro récemment ajoutée à la zone d'intervention du projet avait un certain retard à rattraper en matière de formation en OPO.

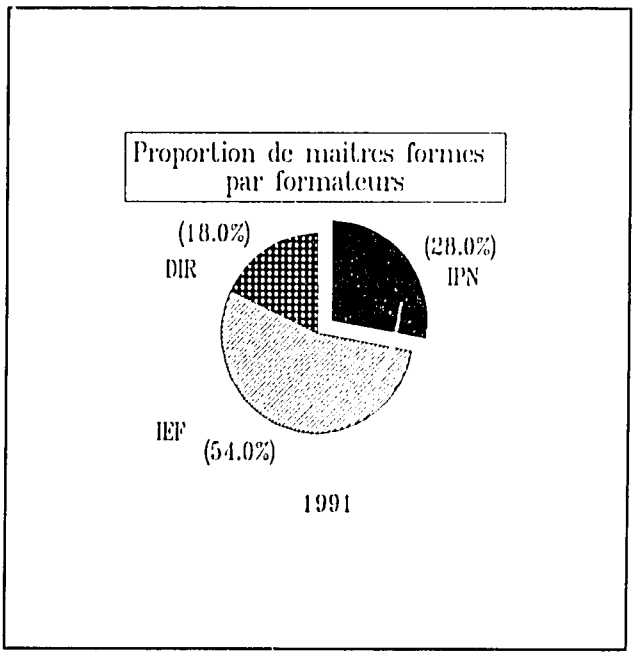
---

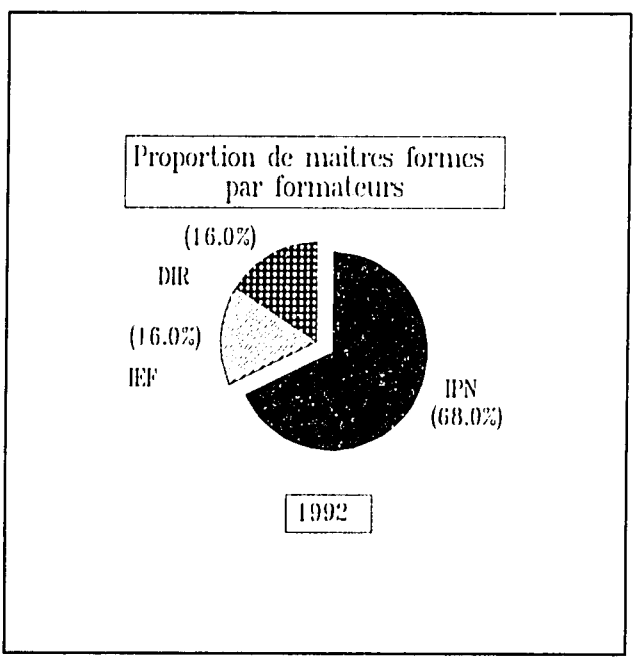
[5]Rappelons que l'échantillon de 1991 ne portait que sur 33 écoles tandis que l'échantillon présent porte sur 88 écoles. Les comparaisons entre les deux échantillons sont donc à prendre avec précaution: elles ne sont que relatives et ne sont pas forcément statistiquement significatives. Toutefois ces données comparatives peuvent permettre d'esquisser l'évolution du projet.

4.1 La formation directe (par l'IPN) et en cascade (par les inspecteurs et conseillers pédagogiques et par les directeurs) s'est-elle poursuivie ?

La formation directe par l'IPN enregistre une nette hausse tandis que la formation en cascade a nettement ralenti

Les tableaux suivants nous donnent le nombre de maîtres formés et la nature de la formation reçue en 1991 et en 1992.


Proportion de maitres formes par formateurs
(18.0%)
DIR
(28.0%)
IPN
IEF
(54.0%)
1991


Proportion de maitres formes par formateurs
(16.0%)
DIR
(16.0%)
IEF
IPN
(68.0%)
1992

Avec 68% de maîtres formés **l'IPN est de loin le formateur principal** alors que les directeurs n'ont formé que 16% des maîtres, de même que les inspections qui n'ont formé que 16% des maîtres. Les activités de formation ont considérablement changé par rapport à 1991 puisque 28% des maîtres avaient été formés par l'IPN, 54% par les inspections, et 17% par les directeurs.

Les directeurs quant à eux ont été formés à 72% par l'IPN et 28% par les inspections.

Le nombre de visites d'encadrement pédagogiques effectuées dans les écoles est très faible, que ce soit par les formateurs de l'IPN ou par les inspecteurse et conseillers pédagogiques. En effet seul 27% des écoles a été visité par l'IPN au cours de l'année, et ceci à Bamako, et 76% des écoles n'ont jamais reçu de visites des inspecteurs ou conseillers pédagogiques. Les enseignants sont donc très rarement encadrés.
Si **la formation en cascade amorçée au début du projet s'est atténuée**, c'est probablement en raison du remaniement général du personnel des inspections. En effet le changement de régime politique s'est accompagné d'un renouvellement de personnel au sein du Ministère de l'Education Nationale et l'on estime que les inspecteurs ont été renouvelés à 80% et les directions régionales à 100%.
Notons aussi que 17% des maîtres ont reçu deux formations en OPO. Il incombe donc au centre de formation de voir quelle est la politique de formation à suivre, à savoir une formation quantitative afin de former un maximum de maîtres au moins une fois, ou bien une formation plus qualitative afin de former moins de maîtres mais plusieurs fois, en profondeur.

4.2 L'innovation pédagogique a-t-elle pénétré dans les écoles du projet?

La méthode des OPO a pénétré uniformément dans les écoles visitées.

En analysant la fiche de préparation de leçon du maître il est possible de mesurer le degré d'utilisation de la méthode des OPO.[6] Ainsi **90% des maîtres observés utilisent la méthode** pour préparer leurs leçons alors qu'**ils n'étaient que 54% à l'utiliser l'an dernier.** Ils sont soutenus dans leurs efforts par 88% des directeurs d'écoles qui disent traiter des OPO dans les leçons

[6]Dans la fiche de préparation de la leçon le critère dichotomique d'énonciation des OPO est sélectionné comme indicateur d'utilisation de la méthode OPO.

modèles avec les maîtres. Ce constat est d'autant plus positif que la circonscription de San (région de Ségou) qui n'avait pas mis la méthode en application a manifestement rattrappé son retard grâce à l'intervention du centre de formation.

Le facteur prépondérant de succès est sans nul doute la présence des programmes traduits en OPO dans les écoles. En effet ces programmes, bien qu'encore provisoires, ont été distribués dans toutes les écoles du pays, facilitant ainsi considérablement la tâche pédagogique des maîtres. **96% des écoles de notre échantillon ont reçu les programmes OPO.**

Il est interessant de signaler que l'utilisation de la méthode OPO n'est pas propre aux régions du projet car bon nombre de maîtres la pratiquent dans d'autres régions. En effet les OPO sont utilisés par 83% des enseignants dans les régions de Mopti et Kayes. Ceci en dit long sur le succès rencontré par cette innovation pédagogique.

4.3 La formation pédagogique a-t-elle un impact sur la performance des maîtres?

Les maîtres ayant suivi la formation préparent mieux leurs leçons que les maîtres non formés

Une fois qu'une nouvelle méthode pédagogique s'est implantée il s'agit de voir comment elle est pratiquée. Dans un premier temps il faut regarder si la fiche de préparation du maître est conforme au modèle préconisé, ce qui permet de voir s'il maîtrise la technique. Dans un deuxième temps il faut s'attacher à la façon d'enseigner du maître en classe afin de s'assurer que le transfert pédagogique aux élèves s'effectue. C'est à dire que dans la classe d'un enseignant maîtrisant et appliquant sa technique pédagogique, l'exécution de la leçon sera faite d'une certaine façon déterminée à l'avance et le maître et ses élèves auront un comportement attendu différent. C'est en fonction de ces changements attendus que l'on peut mesurer le vrai degré d'application des OPO au niveau de la qualité de la fiche de préparation et des interactions entre le maître et les élèves.

En ce qui concerne la préparation de la fiche leçon il apparaît que les enseignants maîtrisent moyennement la méthode OPO (la moyenne de la préparation de la leçon est de 11,6 sur 21).

Le fait que le maître commence à assimiler la méthode OPO a un certain nombre d'effets sur l'environnement de la classe et sur la qualité des interactions en classe. En effet une forte corrélation (.28) apparaît entre l'environnement physique de la classe et la préparation de la leçon. C'est à dire que le maître qui a assimilé la méthode pédagogique, qui a changé ses habitudes de préparation, est aussi un maître qui agit sur l'environnement physique de sa classe. **La classe des maîtres ayant suivi la formation et**

l'appliquant correctement est manifestement plus propre, plus attrayante et en meilleur état.

Si la méthode est correctement maîtrisée par l'enseignant elle est susceptible d'améliorer la qualité des interactions pédagogiques en classe. En effet la démarche pédagogique utilisée dans les écoles est encore de type frontale et ex-cathedra, mettant le maître plutôt que l'élève au centre des activités sans qu'il y ait interaction réciproque; l'enfant n'est généralement pas impliqué dans le processus d'apprentissage qui est basé sur la mémorisation mécanique des leçons. La méthode OPO doit mettre l'enseignant en mesure de modifier sa démarche et de recentrer sa classe sur l'élève par le biais d'interactions élève/maître, maître/élève et élève/élève.

D'après les observations faites **les interactions en classe sont encore très faibles, voire antipédagogiques.**

En effet, si les maîtres font en majorité des efforts pour poser des questions et se départir de leur monopole du discours, ils ont toutefois une attitude encore assez négative par rapport aux élèves: 73% des maîtres n'encouragent pas du tout, que très peu ou que de temps en temps les élèves. De plus les élèves sont toujours battus, le fouet est encore présent dans 28% des classes observées, et le châtiment corporel a été observé lors de nos visites dans 11% des cas [7].

Toute méthode active doit centrer l'apprentissage sur l'élève plutôt que sur le maître, reposer sur les interactions que les élèves ont avec celui-ci, et sur la confiance que les enfants ont dans leur processus d'apprentissage. Or, dans les classes visitées, **les enfants ne posent pas du tout de questions** dans 92,5% des cas et peu de questions dans 97,5% des cas. De même dans 75,5% des cas les enfants n'expriment pas leurs opinions. C'est à dire que les enfants, dans leur grande majorité, n'osent pas dire qu'ils ne comprennent pas ou n'osent pas poser de questions. La confiance des enseignants en leurs élèves et des élèves en leur enseignant est extrêmement limitée, ce qui est d'autant plus problématique lorsque ces constatations se font au niveau de la 2ème année avec des enfants très jeunes.
Enfin, bien que **le travail en groupe** soit fortement prôné par le centre de formation, il est à 93,5% absent de la classe, c'est à dire **pratiquement inexistant.**

L'on note cependant une corrélation significative (corrélation de .21) entre la préparation de la leçon et la qualité des interactions. C'est à dire que **mieux la leçon est préparée,**

---

[7]Notons que ces pourcentages sont bien en-dessous de la réalité dans la mesure où les maîtres cachent généralement leur fouet lorsqu'un évaluateur pénètre dans la classe...

meilleures sont les interactions en classe, que plus la méthode est maîtrisée par les maîtres, plus les échanges pédagogiques sont de qualité.

Ceci est corroboré par les commentaires des maîtres sur la méthode des OPO. Ils affirment en grande majorité que "les élèves participent mieux", qu'ils sont "plus actifs", que "la méthode incite les élèves à fournir des efforts personnels", enfin que "la pratique en OPO évite le mutisme chez l'enfant" et qu'elle "éveille les enfants". Ces commentaires sont révélateurs: si l'on ne peut encore dire que les interactions pédagogiques en classe soient effectives, l'on peut toutefois constater un changement de comportement, un changement de perception de ce que l'apprentissage interactif pourrait être. Le fait qu'on puisse maintenant "éviter le mutisme" chez l'enfant est un signe de progression, si léger soit-il.

Malgré la grande faiblesse des rapports d'apprentissage en classe, remarquons tout de même qu'au cours de nos observations sur le terrain, l'on a pour la première fois remarqué des cas particulièrement encourageants où les interactions maître/élèves, élèves/maître et élèves/élèves étaient dynamiques et où les enfants semblaient plus centrés sur l'apprentissage. Des cas où les élèves pouvaient effectivement poser des questions au maître et même un cas à Ségou où les élèves disaient au maître s'ils pensaient, en fin de classe, avoir atteint les objectifs d'apprentissage qui avaient été fixés au début du cours.

Ces légers progrès ne sont encore pas perceptibles au niveau de la qualité d'exécution de la leçon. **Les maîtres ne sont encore pas vraiment en mesure d'appliquer concrètement la méthode OPO en classe** en dépit du fait qu'ils l'assimilent théoriquement.Il n'y pas de corrélation significative entre la préparation de la leçon et son exécution en classe: **les maîtres manquent manifestement de pratique.**

4.4 Qu'en disent les maîtres sur le terrain?
Que "les OPO mettent les enseignants à l'aise".

Le fait que les écoles possèdent chacune un programme OPO a transformé l'attitude des enseignants vis à vis de l'innovation pédagogique qu'ils mettent en oeuvre. Ils bénéficient enfin d'un document de référence, d'une aide dans leurs préparations et dans leur façon d'évaluer les élèves. Le programme leur permet également de mieux comprendre les objectifs de leur enseignement. Ainsi ils déclarent unanimement que les OPO leur "facilitent beaucoup la tâche", qu'ils leur permettent "d'économiser du temps en se concentrant sur l'essentiel".La même phrase revient constamment à la bouche des enseignants interviewés:"les OPO évitent la divagation", "ça permet au maître de ne pas divaguer dans sa leçon", "les OPO évitent le tâtonnement", "les OPO évitent

l'égarement", "cette pratique interdit le verbalisme". "Le maître sait où il va" car "l'objectif permet de tirer l'essentiel" et d'"éviter d'enseigner le superflu". "Cela m'évite de m'étendre sur des choses inutiles" affirme l'un, maintenant je sais à quoi doit aboutir ma leçon" dit l'autre, "et je peux savoir si ma leçon a réussi".Enfin les OPO "mettent l'enseignant à l'aise".

4.5 Qu'apporte la méthode aux élèves?
Aux yeux des maîtres elle accroit la participation des élèves.

Selon eux "la pratique par OPO pousse les enfants à répondre et à parler", elle "permet de motiver les enfants pour une préparation active". Les enseignants voient surtout **une différence positive dans la performance de leurs élèves** grâce aux OPO. Beaucoup affirment que "les élèves semblent comprendre plus facilement", qu'"ils assimilent plus rapidement", qu'"ils comprennent plus vite le déroulement des leçons parce qu'il y a plus de précision dans les thèmes". "L'élève n'a plus une idée vague de la leçon" et il a "désormais quelque chose de précis à apprendre".En ce qui concerne les compétences des enfants "les OPO facilitent l'acquisition du langage par les élèves" et "en lecture ça permet aux enfants de lire plus facilement", "de mieux parler le français" et de "mieux s'exprimer en français". "Je constate une nette amélioration du niveau des élèves" déclare un enseignant de Sikasso.

Il est certain que si l'enseignement du maître est plus précis, basé sur l'essentiel plutôt que sur le "verbalisme" et le "superflu", les enfants à leur tour assimileront plus facilement et plus vite les notions qui leur sont inculquées et donc leur rendement n'en sera qu'amélioré.

Remarquons la grande différence dans l'attitude des maîtres vis à vis du changement pédagogique qu'ils effectuent. En 1991 les enseignants, tout en se disant enthousiastes, exprimaient leurs craintes et les difficultés qu'ils rencontraient dans l'application de la méthode. Certains n'en voyaient pas l'utilité, d'autres n'en voyaient pas l'importance. La cause semble à présent être gagnée dans la grande majorité des cas.

Pourtant les difficultés subsistent. Une partie -minoritaire- des maîtres avoue toujours ne pas maîtriser les OPO et ceci pour souvent les mêmes raisons, à savoir la faible qualité de la formation en cascade. D'une part les "formateurs n'étaient pas à la taille", d'autre part "la formation était trop théorique". Enfin "il n'y a personne pour nous guider alors on délaisse les OPO". "Les difficultés sont énormes: les deux qui nous ont formés pataugeaient eux-mêmes". Ces commentaires sont essentiels car ils justifient en grande partie le fait que les maîtres n'arrivent pas à réaliser le transfert pédagogique qui consiste à exécuter la leçon comme elle est théoriquement élaborée. L'exécution de la leçon est la composante la plus faible dans la performance des maîtres et sans une **amélioration de la pratique** pédagogique en

classe, l'impact du changement restera très limité.

Les directeurs quant à eux expriment des besoins et difficultés similaires. La centaine de directeurs interviewés demande instamment un support pédagogique sous la forme de "fiche-types" ou de "leçons types" pour pallier la "formation encore trop théorique". "Nous avons surtout besoin de fiches de préparation modèles sur les OPO" et "il faut surtout faire le suivi dans nos écoles: la réalité sur le terrain est très difficile et on a besoin d'appui". **Le besoin de contact avec les écoles et d'appui pédagogique sur place est pressant.** Les directeurs et maîtres demandent en grande majorité de rapprocher les stages de leur lieu de travail, au niveau des chefs-lieux de cercle ou des IEF.

5. RECOMMANDATIONS

Au vu des résultats obtenus et des besoins identifiés sur le terrain, directement au contact des bénéficiaires du projet l'on peut faire un certain nombre de recommandations. Notons cependant qu'elles sont les mêmes que celles de l'année dernière et que de ce fait elles deviennent d'autant plus sérieuses et pressantes.

5.1 Mise en oeuvre de la formation

Bien qu'un grand progrès ait été enregistré par rapport à 1991 quant à la diffusion de la formation et de son application dans les régions, il demeure des cas où une lettre circulaire de l'IEF a ordonné de ne pas appliquer les OPO en 5ème et 6ème années. **Les directives d'application générale des OPO de la part du Ministère doivent donc être claires** car tout retard accumulé dans quelques écoles isolées sera difficilement rattrapable.

En ce qui concerne la formation des enseignants dans les stages un certain nombre d'anomalies de recrutement doivent être signalées. La formation s'adresse aux enseignants du premier cycle de l'enseignement fondamental. Or il a été remarqué qu'un certain nombre de stagiaires sélectionnés sont des professeurs du second cycle ou encore des secrétaires qui n'ont qu'une raison financière de suivre les stages. L'on a souvent vu des maîtres de régions rurales et de villages éloignés parcourir une grande distance à leurs propres frais pour venir suivre un stage en OPO et pouvoir améliorer leur enseignement. Dans cette mesure il s'agit de **revoir le processus de sélection des stagiaires** pour garantir une meilleure et plus juste efficacité de la formation.

5.2 Méthodologie pédagogique

Le centre de formation a considérablement changé ses méthodes de formation afin de les rendre plus pratiques et moins théoriques.

Dans la mesure où la faiblesse des praticiens se situe maintenant au niveau de l'exécution de leur leçon plutôt qu'au niveau de leur préparation de leçon, il s'avère nécessaire de **guider les maîtres vers non seulement l'observation mais surtout la pratique de leçons modèles, de simulations pédagogiques, de séances de microenseignement et d'apprentissage coopératif**.

Il est certain que la diffusion de guides ou de simples brochures pédagogiques dans les écoles ou même dans les inspections serait un apport précieux qui aurait des effets positifs et rapides sur la performance des maîtres et des élèves. Or en l'absence de tels documents seule **la pratique individuelle ou par petits groupes des techniques pédagogiques préconisées** pourrait garantir l'application effective en classe et le transfert pédagogique aux élèves.

Afin de garantir la qualité de la formation donnée par les encadreurs de l'IPN, il serait bénéfique de **former les encadreurs eux-mêmes aux techniques d'apprentissage coopératif, d'apprentissage des adultes** (on ne forme pas les adultes comme on forme les enfants), **aux techniques de micro-enseignement et d'animation pédagogique de groupes.** La qualité préliminaire de la formation doit être garantie si l'on veut que sa répercussion dans les écoles soit efficace et effective.

5.3 Le suivi dans les écoles

Si l'équipe de suivi et d'évaluation du projet a souvent été accueillie avec enthousiasme dans les écoles visitées c'est parce que la majorité des directeurs et enseignants se disent "isolés" et "abandonnés". Une simple visite annuelle motive de manière considérable les maîtres et directeurs d'écoles. Les inspecteurs ou conseillers ne passent que rarement, parfois plusieurs années passent sans que l'école ne reçoive de visite. Les formateurs de l'IPN ne sont pas parvenus dans les écoles hors de Bamako cette année. Ainsi les enseignants suivent un stage puis sont laissés à eux-mêmes avec la charge de mettre en application une méthode qui leur est encore peu familière, qui soulève encore beaucoup de questions d'application et nécessite l'appui pédagogique de ceux-là mêmes qui la préconisent. La formation en cascade n'ayant pas été effective cette année et les formateurs de l'IPN ayant été absents des écoles, seuls les programmes traduits en OPU et les visites de l'équipe de suivi et évaluation du projet, qui elle-même anime une formation compensatoire dans les écoles, ont fourni l'appui pédagogique nécessaire.
Il est maintenant crucial que le centre de formation continue mette sur pied **une structure annuelle de suivi de la formation sur le terrain avec les formateurs les mieux formés du centre**.

Au cours de visites dans une circonscription par exemple il serait possible d'observer des classes puis de rassembler les maîtres afin de mener des **séances de soutien pédagogique**. Une équipe de deux

formateurs par école s'avèrerait certainement suffisante. Le centre possède certainement les moyens et ressources nécessaires pour mettre en oeuvre cet aspect essentiel de la formation.

6. CONCLUSION

Notons un impact de la composante formation qui n'est peut-être pas quantifiable ni bien visible à l'oeil nu mais qui a néanmoins une importance considérable dans le contexte malien. D'un commun accord les acteurs de ce volet du projet estiment qu'ils "parlent maintenant le même langage". Les décideurs, les formateurs, les inspecteurs, les conseillers pédagogiques, les directeurs et maîtres d'école affirment qu'ils travaillent tous pour le même objectif et dans la transparence. Un doyen au cours d'un stage en Mai 92 a en effet déclaré: " Dites au Ministère de ne pas changer de méthode chaque année. Les techniques que vous venez de nous enseigner nous plaisent; faites tout pour vous y limiter. Cette année il y a vraiment eu dialogue entre les inspecteurs, les maîtres et les formateurs. Le message de libérer les maîtres est passé. Faites tout pour vous y tenir".

LE FAEF ET LE RAPPORT ECOLE-COMMUNAUTE

1. RAPPEL DES OBJECTIFS GENERAUX ET SPECIFIQUES

Objectifs généraux:

-encourager la demande sociale en éducation en favorisant la participation des populations à l'école
-augmenter l'accès à l'éducation en favorisant l'offre

Objectifs spécifiques:

-mettre en place un fonds de contribution à la construction et rénovation de salles de classes par le Fonds d'Appui à l'Enseignement Fondamental (FAEF)
-augmenter par construction et rénovation le nombre de salles de classes pour accueillir un plus grand nombre d'élèves
-fournir des équipements et fournitures scolaires

Le principe de base sur lequel repose le FAEF est de faciliter le processus de l'offre et de la demande en éducation en assurant l'intervention des communautés locales dans les écoles. En effet, celles-ci, généralement représentées par l'Association des Parents d'Elèves (APE), sont plus susceptibles de participer activement à l'école si elles sont impliquées dans les décisions concernant l'utilisation de leurs contributions. La maintenance des locaux par exemple a plus de chance d'être assurée si elle est placée sous la responsabilité des parents. Ainsi la pérennité d'une école est étroitement liée au degré d'implication des communautés locales au fonctionnement de l'établissement scolaire.

Rappelons que la région de Koulikoro n'a pas encore d'antenne FAEF; les données ici présentées ne portent que sur les régions de Ségou, Sikasso et le district de Bamako.

2. QUESTIONS DE SUIVI ET D'EVALUATION

Trois questions principales se posent:

-l'intervention FAEF pénètre-t-elle dans les écoles?

-le FAEF permet-il d'améliorer la participation des communautés

à l'école?

-l'intervention FAEF dans l'école permet-elle d'améliorer le rendement des élèves?

3. CONTEXTE

La problématique posée au cours de notre étude de 1991 est restée inchangée. Le degré d'implication des communautés dans l'école, mesuré ici par les interventions des APE sur les infrastructures scolaires, est limité par un facteur d'ordre plutôt politique.

En effet, depuis l'instauration de la taxe de développement régional et local (TDRL), qui vise à regrouper les fonds des populations à un niveau central (au niveau du cercle) plutôt qu'à un niveau local, les APE se sont vues privées de leurs ressources et du pouvoir de gestion de leurs écoles. Les fonds versés à la TDRL et gérés par les Comités Locaux de Développement ne sont que rarement réinvestis dans les écoles. Il avait été constaté que les APE étaient en crise et ne pouvaient plus soutenir financièrement l'école de leur communauté.

Le FAEF ne peut donc pas en lui-même susciter une plus grande participation des communautés tant que les APE sont bloquées dans leurs actions par les Comités de Développement.

Malgré ce contexte peu propice, et peut-être pour le compenser, la contribution des communautés au FAEF a été ramenée, en Juin 91, de 50% à 25%, favorisant ainsi la progression des demandes de constructions ou de rénovations. Selon les données obtenues du Ministère, en Juin 92, 267 classes sur 275 prévues ont été construites depuis 1989, dont plus de la moitié (136) à Bamako, et 421 salles de classes ont été réhabilitées, dont la majorité (353) à Bamako[8].

Qu'en est-il sur le terrain?[9]

---

[8]in "Situation des Contrats FAEF en co-financement IDA/APE au 1/6/92", Bureau des Projets Education, Ministère de l'Education Nationale.

[9]L'échantillon FAEF est de 24 écoles, soit 27,3% de notre échantillon général. Rappelons que la taille relativement petite de notre échantillon ne permet pas des analyses statistiquement significatives. Cependant ces données ont un rôle indicateur de la situation sur le terrain et à ce titre, elles peuvent être utilisées à bon escient.

4. L' IMPACT DU FAEF

4.1 L'intervention FAEF pénètre-t-elle dans les écoles?

L'on constate donc une nette progression de l'intervention FAEF dans les écoles.

Le programme FAEF est très connu des écoles puisque 84% des directeurs interrogés connaissent le FAEF et 75% en connaissent plus précisément ses conditions d'accès, ses zones d'intervention et ses procédures. C'est donc un programme populaire auquel les populations ont été visiblement sensibilisées.

Dans l'échantillon sélectionné, 43% des écoles ont fait une demande FAEF contre 39% en 1991, et 37% des demandes ont été satisfaites, contre 12% en 91.

Les données de l'ensemble de l'intervention FAEF montrent que **le FAEF pénètre encore surtout à Bamako.**

4.2 Le FAEF permet-il d'améliorer la participation des communautés à l'école?

Pour répondre à cette question il s'agit d'abord d'identifier le rôle joué par les APE à l'école. 9 écoles sur 10 ont une APE, et dans presque 7 écoles sur 10 l'APE participe à son développement. Ceci est vrai pour les écoles du projet comme pour celles hors du projet, et pour les écoles rurales comme pour les écoles urbaines.

La majorité des directeurs d'écoles (71%) jugent qu'ils entretiennent de bons rapports avec les parents d'élèves. Toutefois la nature de ces rapports est souvent superficielle. En effet, c'est un rapport unilatéral initié par le directeur: lorsque les directeurs les convoquent, les parents d'élèves viennent. Ces cas se présentent généralement lorsqu'un problème se pose, de discipline, d'absence ou parfois de travail.

Qui se charge des infrastructures des écoles?

Le tableau suivant donne la nature des travaux effectués dans les écoles et la source de financement:

	Nbre d'écoles construites	Nbred'écoles rénovées	Nbre d'écoles équipées
FAEF	14	10	10
APE	5	11	12
COMITE DEVLPMT	1	0	5

Qu'en déduire?

* que les APE participent de façon relativement active à l'amélioration physique des écoles, malgré un contexte difficile, puisque les fonds des parents sont versés à la TDRL et ne sont pas réinvestis dans l'école. Dans cette mesure le FAEF fournit l'occasion aux parents de passer par une autre voie pour assurer une amélioration physique des écoles

* que les interventions des Comités de Développement sont quasi inexistantes

* que **le FAEF répond aux besoins des populations.** Le fait que les demandes FAEF aient augmenté par rapport à 1991 semble bien l'indiquer

Cependant le processus de l'intervention FAEF par rapport aux objectifs fixés est sujet à une remise en question.

La réalité sur le terrain est révélatrice.

Les Comités de Développement sélectionnent à un niveau central les écoles devant recevoir l'appui du FAEF et ils prennent en charge le processus d'intervention du FAEF. C'est ainsi que même si le directeur se mobilise pour obtenir une contrepartie du financement d'une rénovation ou d'une construction de salle de classe dans son école, il n'est pas en mesure de suivre le processus ni de le diriger. Les Comités de Développement restent les principaux acteurs dans la détermination des actions du FAEF. En conséquence il arrive souvent que le directeur de l'école ne soit pas mis au courant de l'arrivée du FAEF dans son établissement. Ainsi plusieurs directeurs auraient vu à leur grande surprise arriver des architectes pour construire ou rénover des salles de classes, ou bien, étonnés, ils auraient reçu des équipements sans en avoir été informés.

Ces constatations faites sur le terrain ne sont pas à mettre au

compte d'un simple manque de communication. **Elles remettent en question l'objectif même du FAEF qui est de susciter une participation active des communautés à l'école.** Or, si le directeur de l'école n'est pas au courant de l'intervention FAEF dans son propre établissement, ou si un comité central prend les décisions de sélection des écoles, c'est que **la gestion du patrimoine scolaire ne passe pas par la communauté.** Il s'agit de promouvoir la gestion locale du patrimoine scolaire, ce que la réalité du terrain ne semble pas confirmer. La continuité des actions à la base s'efface devant la prise en charge de la gestion locale des infrastructures de l'école par les Comités de Développement. Les communautés voient leur responsabilité de gestionnaire disparaître et ne sont plus maîtresses du FAEF.
Ainsi, ce sont les principes mêmes du FAEF qui sont remis en cause.

Cette problématique des communautés demeure inchangée puisque la structure politique de la TDRL reste la même. La grande majorité des directeurs (81%) estime que **les APE ont vu leur rôle régresser** avec l'implication du Comité de Développement dans la gestion des fonds destinés aux écoles[10].
Cette régression est fortement ressentie au niveau de la vie, voire de la survie de l'école. "On n'a plus ni fournitures scolaires ni meubles" déclare un directeur, "les fonds ne sont plus à la disposition de l'APE mais entre les mains de l'administration". Dans la région de Sikasso un autre directeur signale qu'"avec l'APE seule il ne nous manquait rien; avec le Comité de Développement on n'a même pas de cahier". Un directeur de la région de Ségou, lui, affirme que "le Comité de Développemt s'accapare tout", qu' "il n'associe pas l'APE et il gère comme bon lui semble les fonds APE; il n'a jamais donné priorité à l'école". Dans toutes les écoles les remarques sont les mêmes: "les fonds sont utilisés pour d'autres secteurs", "on ne tient plus compte de nos besoins", le Comité de Développement a absorbé l'APE", "l'APE est bloquée", "neutralisée", "effacée".

Bien qu'elles aient été la source principale de financement des écoles les APE ont donc vu leur rôle régresser, voire anéanti, sans qu'aucune autre source d'appui à l'école ne l'ait remplacée. La réalité reste amère lorqu'on voit l'absence presque totale d'intervention des Comités dans les écoles.

4.3 L'intervention FAEF dans l'école permet-elle d'améliorer le rendement des élèves?
On constate une faible amélioration du rendement moyen des écoles FAEF.

---

[10]Vu les contraintes matérielles de notre étude, une analyse spécifique des APE qui confirmerait ou infirmerait cette situation n'a pu être menée.

Le fait que le FAEF rénove ou construise des salles de classe doit conduire à une nette amélioration de l'environnement scolaire qui, appuyée par d'autres facteurs, comme des manuels par exemple, serait à long terme susceptible de jouer sur la qualité de l'enseignement et du rendement des élèves.

4.3.1 Les écoles FAEF disposent-elles de livres?
Elles en disposent autant que les autres écoles

Aucune différence significative n'a été notée entre les écoles FAEF et non FAEF en ce qui concerne la disponibilité des manuels, sauf dans le cas des livres de lecture de 5/6ème années qui sont en quantité sensiblement moindre dans les écoles FAEF (cf annexe, tableau 2).

4.3.2 Le FAEF a-t-il une influence sur le rendement des élèves?
Le FAEF a une influence positive sur le rendement des élèves

Les tests de rendement administrés en français et en mathématiques aux élèves de 2ème et 5ème années dans les écoles FAEF sont positifs. L'appartenance au FAEF est en effet positivement corrélée avec le rendement (corrélations de .19 en 2ème année et de .06 en 5ème), particulièrement en 5ème année.

En fait c'est l'impact du FAEF sur les taux annuels de scolarisation nationaux en rapport avec la pyramide de l'éducation qui devrait surtout être analysé par une cellule nationale de planification en éducation.

5. CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS

L'intervention FAEF pénètre donc dans les écoles et a réalisé un nombre relativement élevé d'interventions.

Le lien direct prévu par le projet entre la motivation créée par le FAEF et l'accroissement de la participation des APE et communautés à l'école est toutefois remis en question. D'une part les mêmes facteurs politiques qui régissent la gestion du patrimoine scolaire sont en cause, mais ceux-ci dépassent la sphère du projet et se situent hors de son influence. D'autre part le processus de fonctionnement du FAEF dans les rapports qu'il entretient avec les écoles est aussi sujet à controverse.

La situation est telle que les Comités de Développement sont à la fois les acteurs principaux du processus de fonctionnement du FAEF et le facteur essentiel de blocage à la participation des communautés.

Il s'agit pour les promoteurs du programme FAEF de revoir son mode de fonctionnement pour qu'il puisse véritablement cibler les populations locales plutôt que les pouvoirs régionaux trop éloignés des besoins communautaires. Le FAEF se doit de **passer directement par les communautés** pour qu'il puisse entrainer une véritable participation des populations, et ceci par l'intermédiaire des APE. A cet effet **une animation à l'intention des APE et des directeurs d'établissements** concernés pourrait replacer le problème au sein de la communauté gérant l'école. Elle viserait à **sensibiliser les populations cibles aux modes de gestion du patrimoine scolaire, les impliquant véritablement dans les processus de décisions, de gestion et d'entretien des locaux.**
Ceci permettrait de remotiver et redynamiser les APE tout en tissant des liens productifs entre les directeurs d'écoles et les parents d'élèves.

Pour répondre à ces besoins un volet USAID/FAEF fonctionnant en collaboration avec le Bureau des Projets Education, sous la coupe duquel opère le FAEF, a été mis en place au cours de l'année 91-92. Ce volet est maintenant prêt à engager ses activités de réhabilitation et construction de latrines et puits à la prochaine rentrée scolaire 92-93.

Les problèmes dégagés ici sont maîtrisables. L'objectif de relever les taux de scolarisation en reliant l'offre à la demande en éducation passe nécessairement par la décentralisation des actions et la responsabilisation des parents. Le nouveau contexte socio-politique au Mali est certainement propice à ce développement. Il incombe désormais au FAEF de recentrer ses priorités et de redonner aux APE leur rôle de partenaire et d'agent de développement pouvant garantir l'efficacité interne et externe du système scolaire.

LE MATERIEL DIDACTIQUE

1. RAPPEL DES OBJECTIFS GENERAUX ET SPECIFIQUES

Objectifs généraux:

-améliorer le processus d'apprentissage dans le système éducatif malien en renforcant la production et diffusion de matériel didactique de base
-améliorer le ratio livre/élève
-fournir et diffuser des manuels scolaires pédagogiquement adaptés au contexte malien

Objectifs spécifiques:

Au niveau des écoles:

-fournir des manuels conçus ou réédités par l'IPN en lecture, calcul, histoire et géographie
-fournir les guides pédagogiques accompagnant les manuels aux maîtres
-fournir des "kits pédagogiques" aux écoles dans le cadre de la composante construction scolaire
-amener le ratio livre/élève à 1 livre pour 3 élèves

2. QUESTIONS DE SUIVI ET EVALUATION

-les manuels de lecture sont-ils parvenus dans les écoles?

-les manuels de calcul sont-ils parvenus dans les écoles?

-les guides pédagogiques sont-ils parvenus aux maîtres?

-le matériel pédagogique ("kits") est-il parvenu dans les écoles?

-la disponibilité des manuels améliore-t-elle la qualité de l'enseignement du maître?

-la disponibilité des manuels améliore-t-elle le rendement des élèves?

3. CONTEXTE

3.1 La politique du livre

Suite au débat national de l'éducation qui s'est tenu à Bamako en Septembre 1991, la problématique de la politique du livre fut soulevée par le Ministère de l'Education Nationale. Un comité fut chargé de définir la politique du livre scolaire au Mali. Le document définitif est sorti en Juin 92 et il identifie les grandes lignes de cette politique, à savoir l'élaboration des manuels, et leurs modalités d'utilisation, de stockage et de distribution. Aucun objectif opérationnel ni quantitatif n'y est déterminé mais un échéancier y est proposé.

3.2 La production des livres

Un certain nombre de manuscrits sont déjà disponibles mais pas encore adoptés par le comité du livre qui doit revoir la nature des manuels proposés. Ce sont:

- Grammaire 3è-4è années
- Géographie 6è année
- Calcul 1ère-2è années
- Calcul 3ème année
- Calcul 4ème année
- Sciences d'observation 4ème année
- Sciences d'observation 5/6ème années
- Histoire 6ème année

L'IPN a également produit cette année un guide pédagogique de français 3/4ème années qui sera édité par l'IPN.

3.3 La distribution des livres

En 1991 les ratios livre/élève s'étaient avérés très très faibles: on ne trouvait qu'un livre de lecture pour 7,8 élèves et 36% des écoles n'en possèdaient aucun. En revanche le seul livre de calcul IPN disponible dans les écoles était le calcul 5ème et 6ème années que l'on trouvait dans les écoles à raison d'un livre pour 2,8 élèves. La moyenne totale était d'un manuel pour 4,7 élèves.

Face à cette situation critique l'IPN et l'USAID ont pris des mesures d'urgence et ont procédé au recensement des milliers de livres inutilisés qui étaient en stock dans les magasins de l'IPN. Cette tâche qui voulait être réalisée dans la transparence s'avèra difficile. Toutefois, grâce aux efforts des autorités et des responsables, **l'entreprise de recensement et de distribution des manuels fut pleinement réussie.** Un stock de 148396 manuels, comprenant les livres de lecture 1ère année, lecture 2ème année,

lecture 3ème année, lecture 4ème année, français 5ème et 6ème années, et calcul 5ème et 6ème années, fut distribué dans 1494 écoles à travers tout le pays. La distribution fut basée sur un quota proportionnel aux effectifs des écoles présentés par la DNEF. Les manuels furent directement livrés aux directeurs d'écoles afin d'éviter les déperditions possibles et ceux-ci furent responsabilisés. La réussite spectaculaire de ce projet est sans nul doute à saluer.

3.4 Les kits pédagogiques

Il était également prévu dans le plan d'exécution du projet la distribution de kits pédagogiques comprenant du matériel didactique de base tels que cartes, globes, matériel de système métrique. Pour des raisons ignorées cette distribution n'a jamais vu le jour.

Suite à ces mesures, quelle est maintenant la situation dans les écoles ?

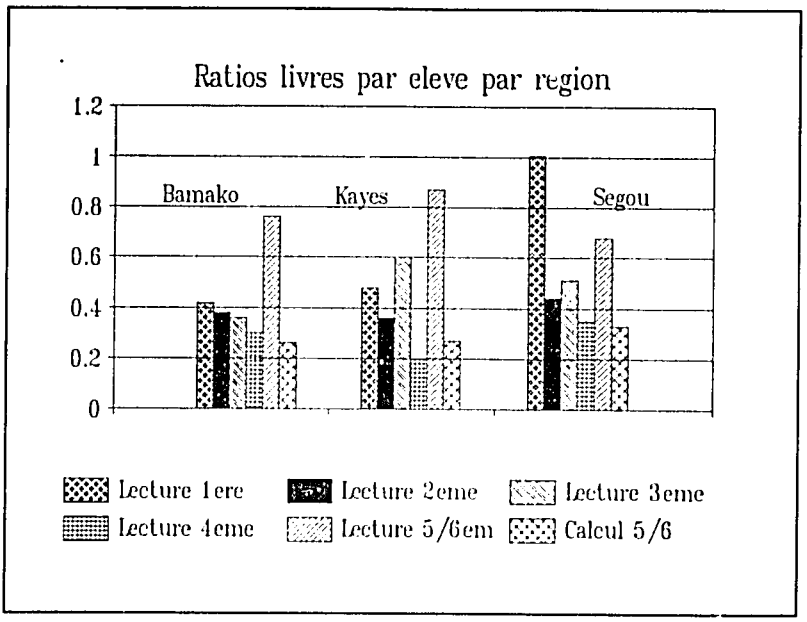
4. IMPACTS

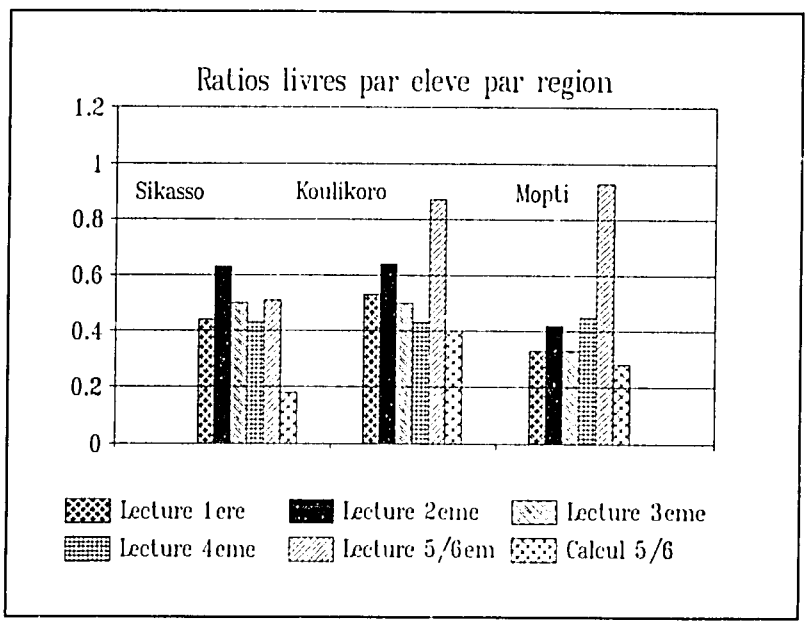
4.1 Les manuels de lecture et calcul sont-ils disponibles dans les écoles?

Le ratio moyen livre/élève est passé de 4,7 élèves pour 1 livre à 2 élèves pour 1 livre dans les écoles de l'échantillon.

Le tableau suivant montre la répartition des livres de lecture IPN de chaque niveau d'étude et des livres de calcul IPN 5/6ème années par région.
Le ratio utilisé est le nombre de livres par élève (cf annexe,tableau 3 numérique correspondant).[11]

[11]Ce ratio peut être ramené au nombre d'élèves par livre. Ainsi dans le tableau présenté 1= environ 1 livre par élève, 0.5= environ 1 livre pour 2 élèves, 0.3= environ 1 livre pour 3 élèves.


Ratios livres par eleve par region
1.2
1
0.8
0.6
0.4
0.2
0
Bamako
Kayes
Segou
Lecture 1ere
Lecture 2eme
Lecture 3eme
Lecture 4eme
Lecture 5/6em
Calcul 5/6


Ratios livres par eleve par region
1.2
1
0.8
0.6
0.4
0.2
0
Sikasso
Koulikoro
Mopti
Lecture 1ere
Lecture 2eme
Lecture 3eme
Lecture 4eme
Lecture 5/6em
Calcul 5/6

En ce qui concerne les régions du projet on constate donc:

* en 1ère année un ratio moyen d'environ **1 livre de lecture pour 2 élèves** sauf à Ségou qui a un livre par élève

* en 2ème année un ratio moyen d'environ **1 livre de lecture pour 2 élèves**, sauf à Bamako qui a un livre pour trois élèves

* en 3ème année un ratio moyen d'environ **1 livre de lecture pour 2 élèves**, sauf à Bamako qui a un livre pour trois élèves

* en 4ème année un faible ratio moyen d'environ **1 livre de lecture pour 3 élèves**, ratio particulièrement bas à Bamako.

* en 5/6èmes années un ratio moyen d'environ **1 livre de lecture par élève**, sauf à Sikasso qui a un livre pour deux élèves

* en 5/6èmes années un ratio moyen d'environ **1 livre de calcul pour 3 élèves**

De manière générale les régions du projet ont un ratio moyen de **1 livre pour 2 élèves** alors que les régions témoins ont un ratio de 1 livre pour 3 élèves, mais la différence n'est pas vraiment significative.

Remarquons que le district de Bamako se différencie sensiblement du reste avec un ratio moyen faible d'environ un livre pour 3 élèves, sauf en français 5/6.

Aucune disparité significative n'apparaît entre les zones rurales et les zones urbaines, contrairement à l'année dernière. La distribution de livres s'est manifestement faite de manière équitable.

L'objectif initial qui ciblait un ratio moyen d'un livre pour trois élèves a été atteint par 80% des écoles et même dépassé.

4.2 Les guides pédagogiques sont-ils parvenus dans les écoles?
La grande majorité des écoles (84%) ne possèdent toujours pas de guide.

Les 16% des écoles restantes possèdent un guide qui n'est autre que le guide du maître pour la méthode d'enseignement du Français appelée Langage par le Dialogue. Ce guide fut imprimé par l'IPN mais en quantité largement insuffisante.
Par ailleurs les écoles ne disposent d'aucun autre support didactique.

4.3 Les programmes OPO sont-ils arrivés dans les écoles?
L'objectif du projet de fournir un programme par école est quasiment atteint.

96% des écoles ont reçu le programme OPO.
Les enseignants voient leur tâche grandement facilitée et ils ont accueilli avec enthousiasme et soulagement les programmes.
Nul doute que la qualité de l'enseignement se ressentira de cet apport précieux.

4.4 La disponibilité du matériel didactique améliore-t-elle la qualité de l'enseignement du maître?

Cette hypothèse n'est valable que dans la mesure où les manuels sont utilisés par les élèves et par les maîtres.

Or, les maîtres et les élèves n'utilisent pratiquement pas les manuels en classe.

* 22% seulement des maîtres observés ont utilisé un manuel en classe.

* 33% seulement des maîtres donnent aux élèves des exercices du livre

* dans 6% des cas seulement les élèves ont utilisé les manuels en classe.

Cependant la gestion des livres scolaires est faite de façon à accommoder le plus grand nombre d'enfants: la grande majorité des écoles (91%) prêtent les livres aux enfants et les autres les leur distribuent gratuitement.

Que signifient ces observations?

Que les livres sont véritablement disponibles pour les maîtres et les élèves mais ils ne sont pas utilisés. L'exploitation des manuels n'est pas tributaire de leur disponibilité. Par manque d'habitude, manque de formation et manque de guides du maître, les enseignants ne savent probablement pas comment utiliser les livres à des fins pédagogiques et le plus fréquemment possible. Cet état de fait se répercute sur les enfants qui à leur tour ne sont probablement pas en mesure d'exploiter les livres à leur disposition.

Toutefois l'on remarque que les enseignants qui utilisent les livres sont aussi ceux qui utilisent la méthode pédagogique en OPO. C'est à dire qu'un maître formé est plus susceptible d'exploiter

les ressources didactiques à sa disposition qu'un maître qui n'applique pas la méthode. Ceci provient peut-être du fait que la formation reçue incite les maîtres à préciser les stratégies pédagogiques qu'ils vont utiliser dans leurs leçons. Quoiqu'il en soit la formation est manifestement liée à l'utilisation des livres. L'on peut avancer que de façon indirecte **les manuels sont susceptibles d'améliorer la qualité de l'enseignement des maîtres.**

4.5 La disponibilité du matériel didactique améliore-t-elle le rendement scolaire?

Tant que les maîtres n'utiliseront pas les livres à des fins pédagogiques avec les élèves et tant que les enfants ne sauront pas exploiter un livre en classe ou à la maison, le niveau de ces derniers ne saura changer. Aucun lien n'est donc permis pour l'instant entre la disponibilité du matériel et le rendement scolaire.

5. DIFFICULTES ET BESOINS RENCONTRES

La grande réussite de la distribution équitable de manuels dans l'ensemble du pays ne doit pas occulter le problème de **la qualité des manuels** distribués. En effet d'une part les livres IPN sont d'une pertinence pédagogique discutable par rapport aux besoins des enfants et des enseignants; d'autre part leur mauvaise qualité matérielle limite leur durée de vie à un ou deux ans.

La disponibilité des livres est encore très faible dans les écoles. 3 établissements n'ont aucun livre et 93% des directeurs affirment que la quantité de livres dont ils disposent ne couvrent pas les besoins de l'école.

Aucun livre de calcul n'est disponible dans les écoles pour les 1ère, 2ème, 3ème et 4ème années.

Un livre pour deux élèves signifie dans la vie de tous les jours qu'un enfant a accès à un livre 3 fois par semaine quand il y a un système de roulement efficace. Un ratio d'un livre pour 3 élèves signifie qu'un enfant a accès à un livre 2 fois par semaine.

Dans un contexte où ni les formateurs de l'IPN, ni les conseillers pédagogiques n'apportent de soutien sur place aux enseignants, le matériel didactique prend toute sa valeur. Des guides du maître pertinents et bien élaborés peuvent pallier l'absence de suivi des

aîtres et leur permettre de s'améliorer.
nutile de dire que l'apprentissage d'un enfant qui ne peut lire un ivre que 3 fois par semaine dans le meilleur des cas ne peut u'être très limité.

. RECOMMANDATIONS

n grand nombre de conditions sont réunies cette année pour avoriser l'accès aux manuels de français surtout, pour les nseignants et les élèves. La distribution des manuels dans 'ensemble du pays a été caractérisée par son équité. La gestion du atériel didactique par les directeurs garantit leur disponibilité ux enfants. Le seul facteur manquant qui permettrait de lier 'apport en matériel à la qualité de l'enseignement et au rendement es élèves est **la formation.**

e nombre de livres dans les écoles est cependant encore loin de ouvrir les besoins, certaines écoles n'ayant toujours pas de ivres du tout et les livres de calcul n'existant qu'en 5ème et ème années.

.1 Formation à l'utilisation des livres

* **<u>former les enseignants à l'utilisation pratique et pédagogique es livres</u>**, en classe comme à la maison, pour l'enseignement comme our l'apprentissage. Un manuel peut servir à préparer des xercices, certes, mais aussi à stimuler les initiatives édagogiques, et à renforcer les acquis de lecture et écriture. Il audrait également <u>former les enseignants à apprendre aux enfants omment exploiter un livre</u>. Les résultats des tests montrent cette écessité.

.2 Conception du matériel didactique

* **<u>assurer la pertinence</u>** des nouveaux manuels, quelle que soit eur provenance, afin qu'ils soient liés aux programmes et echniques pédagogiques préconisées

* **<u>assurer le suivi</u>** de l'utilisation des nouveaux manuels dans les coles

.3 Opérationalisation de la politique du livre

* élaborer des **<u>objectifs quantitatifs</u>** pour assurer un ratio d'au oins un livre par élève en français et en calcul à tous les iveaux et opérationaliser ces objectifs

* opérationaliser concrètement les modalités d'utilisation des manuels dans les écoles

7. CONCLUSIONS

L'IPN a prévu un système d'appel d'offre aux auteurs de manuels dont les manuscrits seront soumis au comité du livre du Ministère et sujets à adoption en fin d'année scolaire 1993. L'adoption sera suivie d'un appel d'offre aux éditeurs de manière à ce que les éditions soient réalisées en Décembre 93. Ceci concerne les livres de français 3ème, 4ème, 5ème et 6ème années, et le calcul 5ème et 6ème années.L'on peut donc s'attendre à une nette amélioration de la situation du matériel didactique dans les écoles.

Ce volet du projet ayant atteint ses objectifs quantitatifs surtout en français, il s'agit maintenant de se fixer des objectifs qualitatifs pour aider les enseignants à exploiter les ressources mises à leur disposition.

D'une part le nouveau comité du livre devra définir ses objectifs qualitatifs afin d'assurer que les manuscrits correspondent aux attentes des programmes et des profils des élèves. D'autre part seule la formation pourra résoudre les aspects qualitatifs du problème au niveau de la classe . On constate des acquis réels qu'il faut donc exploiter en misant sur la formation et le suivi. L'identification quantitative et qualitative des vrais besoins des maîtres et des élèves reste nécessaire pour asseoir les premiers acquis de ce volet au coeur de la classe.

LA SCOLARISATION DES FILLES

1. RAPPEL DES OBJECTIFS GENERAUX ET SPECIFIQUES

Objectif général:

-augmenter le taux de scolarisation des filles dans l'enseignement fondamental

Objectifs spécifiques:

-augmenter le taux d'inscription des filles
-augmenter le taux de rétention des filles à l'école
-améliorer la qualité de l'enseignement pour les filles
-améliorer la participation féminine dans l'enseignement

2. QUESTIONS DE SUIVI ET D'EVALUATION

Dans la mesure où aucune évaluation spécifique des actions de la cellule scolarisation des filles n'a été menée, il n'est pas possible d'analyser les degrés d'atteinte de tous les objectifs indiqués plus haut sur le terrain. Les questions de suivi sont:

- les taux de scolarisation des filles ont-ils augmenté?

- les taux de promotion des filles ont-ils augmenté?

- y-a-t-il une discrimination filles/garçons dans les écoles?

- y-a-t-il une amélioration de la participation féminine dans l'enseignement?

3. CONTEXTE

Le problème de la scolarisation des filles est critique: plus de 84% de la population féminine au Mali n'est jamais allée à l'école.

Les quelques 16% de filles accèdant effectivement à l'école[12] abandonnent assez rapidement puisque un cinquième seulement des filles entrées à l'école en 1989 iront jusqu'au bout du premier cycle. Le taux brut de scolarisation des garçons est de 35% en 1992 alors que le taux brut de scolarisation des filles est de 19%.

Les causes de la sous-scolarisation féminine ont été analysées à plusieurs reprises et le volet scolarisation des filles du projet a lançé son plan d'action en 1990.
Une cellule scolarisation des filles a été mise sur pied par le MEN en collaboration avec l'USAID. Son axe principal d'intervention a été la sensibilisation et la formation des populations et des autorités scolaires. D'une part un concours des taux d'inscription et de promotion des filles les plus élevés fut organisé et fut suivi de cérémonies officielles télévisées. D'autre part une formation des enseignants à travers le programme de formation continue de l'IPN a été mené à l'intention des inspecteurs, conseillers pédagogiques, directeurs d'écoles et des maîtres.

Aucune évaluation spécifique des actions de la cellule scolarisation des filles n'a encore été menée. L'équipe de suivi et évaluation, tout en poursuivant ses activités dans les écoles se fait régulièrement l'écho de la cellule de la scolarisation des filles en rappelant aux enseignants l'importance du problème.Il a été collecté un certain nombre de données exploitables au niveau des écoles de l'échantillon sélectionné.

4. PREMIERS IMPACTS

4.1 Les taux de scolarisation des filles ont-ils augmenté?

Il est certain qu'il faudra attendre plusieurs années avant de voir une augmentation de ces taux dans les écoles. Toutefois l'on peut d'ors et déjà faire les constatations suivantes:

<u>Le projet n'a eu aucun impact sur la scolarisation des filles.</u>

En effet la scolarisation des filles est tributaire des parents. Les parents sont les seuls décideurs et les seuls susceptibles d'envoyer leurs filles en classe. Le projet n'ayant pas encore ciblé les APE ni les populations locales, il n'est pas étonnant qu'aucun impact n'ait encore été identifié.

Remarquons que le pourcentage des filles en milieu rural est de 30%

---

[12]D'après les statistiques du MEN de 1989, les 23158 filles inscrites en 1ère année en 1990-91 représentaient 16,2% de la population féminine agée de 7 ans.

ors qu'il atteint 44% en milieu urbain où l'égalité garçons-lles est presqu'établie (différence significative à 0.000).

.2 Les taux de promotion des filles ont-ils augmenté?

e calcul des taux de promotion n'ont pas été possible dans notre chantillon. Seuls les pourcentages sont disponibles ici, et ils euvent être indicateurs de taux. Cependant les pourcentages 'abandon et exclusion ne sont pas vraiment représentatifs dans la esure où, suite aux événements politiques et sociaux de 1991 et à a fermeture des écoles durant les 2ème et 3ème trimestres, il fut emandé de ne pas procéder à des exclusions

e projet a une influence sur les pourcentages de redoublement, ais sans discrimination filles/garçons:

% REDOUBLEMENTS	PROJET	NON PROJET
GARCONS	27%	39%
FILLES	26%	38%

'on peut donc supposer que les actions de sensibilisation ntreprises dans la zone du projet ont réduit de manière ignificative les déperditions dans les écoles.

.3 Y-a-t-il une différence dans le rendement scolaire des filles ar rapport aux garçons?

l n'y a aucune différence entre la performance des filles et elles des garçons

es résultats fournis par les tests de français et de mathématiques dministrés en 2è et 5è années attestent qu'il n'y a aucune ifférence de scores et de niveau entre les sexes.

.4 Y-a-t-il une amélioration de la participation féminine dans 'enseignement?

ce stade du projet aucun résultat ne permet d'indiquer un impact ur la participation des femmes à l'enseignement.
ette question est bien entendu tributaire de la politique de éploiement du personnel par le ministère. L'on ne peut que suivre ette progression sur le terrain au fil des années.

u niveau des écoles de notre échantillon il est manifeste que la

participation des femmes à l'enseignement est très faible, sauf dans les petites classes. C'est ce qu'indique le tableau des pourcentages hommes/femmes directeurs et enseignants en 2ème et 5ème années:

	FEMMES	HOMMES
MaîtreS 2ème année	42,3%	57,7%
MaîtreS 5ème année	16,2%	83,8%
DIRECTEURS	2%	88%

Une analyse approfondie de la situation pourrait déterminer si les taux de déperdition des filles au cours du cycle d'enseignement primaire sont liés à la faible proportion d'enseignantes dans les classes avancées.

Quoiqu'il en soit il sera interessant de voir si une évolution se dessine au niveau de la participation des femmes à l'enseignement au cours des années.

5. RECOMMANDATIONS

Les données recueillies indiquent donc que si la discrimination filles/garçons est inexistante au niveau du rendement des élèves, elle est toutefois manifeste au niveau de la scolarisation même des filles et ce particulièrement en milieu rural, ainsi qu'au niveau de la participation féminine dans l'enseignement.

Il conviendrait donc de :

* cibler les parents d'élèves localement, par l'intermédiaire des autorités scolaires régionales, les APE et les communautés en général. **C'est au niveau du recrutement qu'il s'agit en priorité de centrer les actions du volet scolarisation des filles, dans les zones rurales, et directement avec les communautés.**

Pour cela maintes techniques d'animation de communautés rurales, de campagnes de sensibilisation locales par l'intermédiaire d'organisations non gouvernementales, d'associations locales et régionales, sont disponibles.

* **poursuivre les actions de formation** des autorités scolaires par l'intermédiaire de l'IPN et de la DNEF

* **suivre et évaluer l'impact spécifique des actions** menées par la

ellule scolarisation des filles sur le terrain en fonction des bjectifs qu'elle s'est fixés

. CONCLUSIONS

e volet scolarisation des filles en est encore à ses premiers pas t la tâche à accomplir reste importante. La problématique dépasse e domaine purement scolaire et l'on sait que les solutions passent ar d'autres secteurs de développement communautaire.
es dirigeantes de la cellule de scolarisation des filles viennent e se déplacer de l'USAID pour s'intégrer à la DNEF et à la irection régionale de Bamako. Le dynamisme du volet scolarisation es filles va maintenant dépendre des actions de régionalisation et e décentralisation de la formation des enseignants comme de celle es communautés.

LE RENDEMENT DES ELEVES

Pour la première fois au Mali une analyse systématique du rendement des élèves du premier cycle de l'enseignement fondamental a été réalisée à l'aide de tests objectifs bâtis sur l'ensemble des programmes de 2è et 5è années.

L'objectif principal était de mesurer scientifiquement et systématiquement l'impact du IVème projet sur le rendement des élèves des 110 écoles de l'échantillon.

Or cette gigantesque entreprise est plus qu'un simple instrument d'évaluation. Elle doit être considérée à la fois comme un intrant et comme un résultat du projet:

* d'une part les précieuses données qu'elle fournit sont cruciales pour la politique éducative du Mali

* d'autre part elle a crée une capacité d'évaluation primordiale pour toute institution pédagogique nationale et tout système éducatif bien sûr, en jetant les fondements d'une cellule d'évaluation du rendement scolaire

* enfin, elle constitue une source d'information considérable pour tous les partenaires du projet, des décideurs et bailleurs aux responsables et enseignants sur le terrain et dans les écoles

L'un des résultats les plus saillants est que le projet améliore de manière significative le rendement des élèves.

1. QUESTIONS DE SUIVI ET D'EVALUATION

- le projet a-t-il un impact sur le rendement des élèves?

- y-a-t-il une différence de niveau entre le rendement des filles et celui des garçons?

- y-a-t-il une différence de niveau entre le rendement des élèves de zones urbaines et de zones rurales?

2. CONTEXTE

Après de multiples tentatives pour mettre en place ce volet en 1991, l'équipe de suivi et d'évaluation du IVème projet à l'IPN a pu faire démarrer cette vaste entreprise en Janvier 1992.
Le projet mit à la disposition de l'équipe le budget nécessaire à la formation-action en méthodes et techniques d'évaluation des apprentissages des élèves. Ce travail s'est effectué en collaboration avec une équipe du Service de Développement et d'Evaluation de Programmes de Formation de l'université de Liège en Belgique. Il était prévu de mesurer les apprentissages des élèves de 2ème et 5ème années du premier cycle de l'enseignement fondamental dans les disciplines de base, à savoir le français (lecture, écriture, compréhension) et les mathématiques.

L'objectif spécifique de cette évaluation était de mesurer la "puissance" de chaque enfant par rapport aux compétences demandées par les autorités scolaires et les programmes en vigueur.

De plus ces tests nous ont également permis de mener une étude sur les capacités et pratiques d'évaluation des maîtres en classe.

3. RESULTATS DES TESTS

Nous présentons ici les résultats des tests les plus saillants. Toutefois, tous les objectifs et compétences ont été évalués individuellement et les pourcentages et médians de bonnes réponses sont regroupés dans le rapport final: Evaluation des apprentissages des élèves de 2è et 5è années de l'enseignement fondamental en français et mathématiques[13].

3.1 Compétences des élèves

En 2ème année,

en français:

* 1/3 des élèves ne peut reconnaitre des syllabes dans une phrase simple, tel que repérer *pl* dans *les oiseaux ont des plumes*

---

[13]Evaluation des apprentissages des élèves de 2è et 5è années de l'enseignement fondamental en français et en mathématiques, Rapport Technique, Service de Développement et d'Evaluation de Programmes de Formation (SEDEP), Ministère de l'Education Nationale, Institut Pédagogique National, Juillet 1992.

* 25% des élèves ne savent pas recopier un mot simple, comme *morceau* par exemple, et ne savent pas copier droit sur une ligne

* 87% des élèves ne comprennent pas par exemple le sens d'une phrase simple comme: *je dessine les cheveux d'Ami*, alors que ce sont des mots courants, sans difficulté orthographique particulière

* 50% des articles (le, la, une, un) dictés sont totalement illisibles ou sans aucun rapport avec le mot dicté; 8% des élèves seulement ont pu écrire un mot dicté (*bouton* ou *arbre* par exemple) et 66% des graphies sont totalement illisibles

en mathématiques:

* 36% seulement des élèves savent faire des opérations d'addition, soustraction, multiplication et division; l'addition *49+28* n'a été réussie que par 33% des élèves

* les formes géométriques sont assez bien maîtrisées, à 63%, dans la mesure où l'enfant n'a pas à lire un énoncé et n'a pas à produire (reconnaitre un triangle parmi des carrés ou des cercles par exemple)

En 5ème année,

en français:

* 60% des élèves n'ont pas pu faire la lecture fonctionnelle d'une notice simplifiée de médicaments

* 80% des élèves n'ont pas pu faire la lecture d'un texte narratif en le comprenant

* 57,5% des élèves connaissent la terminologie grammaticale

* 54% sont capables de reconnaitre des synonymes et antonymes de mots proposés

en mathématiques:

* 88% des élèves ne savent pas faire de division à deux chiffres avec retenue (1241:13 par exemple)

* 87% ne maîtrisent pas le système métrique et ne savent pas convertir des unités (des décilitres en litres par exemple)

* moins de 40% savent lire l'heure et les minutes sur une horloge

De manière générale tous les apprentissages qui demandent un

utomatisme sont réussis par un peu plus de la moitié des enfants ais les apprentissages demandant une production de leur part sont ramatiquement faibles.

es faiblesses en lecture et écriture remarquées en 5ème année sont elles-là même qui avaient été détectées en 2è. C'est à dire que es difficultés rencontrées en début de scolarisation ne sont oujours pas surmontées 3 ou 4 ans plus tard. Le même phénomène pparaît en calcul.

.2 Premières conclusions

ans l'ensemble **les élèves ne maîtrisent pas les programmes et 'ont assimilé que des compétences très minimales.**

es objectifs du programme de français ne sont pas atteints par les lèves et cela est grave parce que **la compréhension des messages crits est minimale** alors que l'expression écrite et la ompréhension de l'écrit sont des pré-requis à tout apprentissage cadémique, quelle que soit la discipline.

es élèves arrivent à l'école, pour la grande majorité, sans aucune aîtrise du français oral et sans les pré-requis psychomoteurs écessaires à l'apprentissage de l'écrit, tels que tenir un crayon, racer des lignes, copier des formes, etc.

e même les objectifs du programme en mathématiques ne sont pas tteints et **l'enseignement du calcul n'amène pas l'enfant à la aîtrise de compétences minimales fondamentales.** Il ne permet pas à l'enfant de transférer ses capacités du contexte académique au ontexte courant.

e maniére générale l'apprentissage fonctionnel est un échec. Leurs apacités de savoir-faire ne sont pas développées. **Les enfants ne avent pas utiliser dans la vie de tous les jours les connaissances théoriques qu'on leur enseigne.**

L'enseignement est limité à une simple transmission de connaissances sans que les acquis cognitifs soient pris en considération et sans que les savoirs-faire des enfants soient développés.

Les objectifs des programmes sont en deçà des capacités des élèves.

3.3 Compétences des maîtres en évaluation des élèves

Chaque maître, chaque directeur, chaque responsable d'éducation

rencontrés ont émis les mêmes commentaires: "le niveau des élèves a baissé", "le niveau est très bas". Ces remarques sont-elles justifiées? Les maîtres savent-ils véritablement évaluer les compétences de leurs élèves?

De manière générale seuls les résultats sont notés, les processus de raisonnement et d'apprentissage ne sont pas pris en considération.
Les exercices donnés aux enfants sont confus et testent plusieurs objectifs à la fois sans que l'on sache ce qui est recherché ou ce qu'on attend des enfants.
Les critères d'appréciation ne sont pas définis en fonction d'objectifs précis et ils diffèrent grandement selon les écoles.

4. RESULTATS PAR RAPPORT AU PROJET

4.1 Le projet a-t-il un impact sur le rendement des élèves?

Les résultats en zone projet sont meilleurs qu'en zone non-projet, particulièrement en 5è année (corrélation de .13 en 2è et .31 en 5è).

Les élèves dont les maîtres préparent leurs leçons en OPO ont de meilleurs résultats que les autres (corrélations de .06 à 0.24)

Plus il y d'intrants du projet dans les écoles, meilleurs sont les résultats des élèves (corrélations de .07 à .19)

4.2 Y-a-t-il une différence de niveau entre le rendement des filles et celui des garçons?

Aucune différence significative n'a été remarquée entre les résultats des filles et ceux des garçons.

4.3 Y-a-t-il une différence de niveau entre le rendement des élèves en zones urbaines et rurales?

Les résultats en milieu rural sont beaucoup plus faibles qu'en milieu urbain

Le tableau des corrélations entre les tests de rendement 2è et 5è et les variables contextuelles suivantes: projet, rural/urbain, FAEF/non FAEF, nombre d'intrants du projet, fiche de préparation du maître de 2è et de 5è, est présenté en annexe (cf annexe, tableau

).

. RECOMMANDATIONS

La méthode appliquée pour l'enseignement du français repose justement sur la maîtrise de prérequis psychomoteurs et du français oral qui ne sont pas enseignés. La méthode requiert également des compétences pédagogiques importantes de la part des maîtres.

Il serait donc pertinent de

* proposer une méthode analytique plus simple, proposant aux enseignants un ensemble bien structuré de progressions, d'exercices et d'outils d'évaluation.

* distinguer l'apprentissage de l'oral de celui de l'écrit en consacrant les deux premiers trimestres à la maîtrise de l'oral, d'un certain vocabulaire et de structures simples

* consacrer du temps aux apprentissages psychomoteurs liés à l'écriture (comme apprendre à tenir un crayon, un stylo, à écrire ou dessiner droit sur une ligne, etc) et à ceux liés aux structures logico-mathématiques telles que plus grand que, égal à, plus petit que, etc.

* former les maîtres aux techniques d'évaluation des apprentissages dans la perspective des OPO. Une fois qu'un maître comprend ce qu'est un objectif d'apprentissage il doit être capable de mesurer son atteinte sans confusion possible pour les enfants

* fournir aux maîtres des outils et des exemples de situations d'évaluation dont ils pourraient s'inspirer pour construire leurs propres épreuves ou modifier les épreuves existantes

* créer pour les maîtres des outils pédagogiques

* rendre la formation toujours plus concrète et plus pratique pour que les enseignants puissent appliquer quotidiennement ce qu'ils ont appris en classe et pour qu'à leur tour les enfants puissent transférer leurs connaissances dans leur vie de tous les jours

* revoir les programmes en vigueur qui manifestement ciblent un niveau trop élevé des élèves

* créer une banque d'objectifs et de questions à l'IPN dont pourraient se servir les enseignants

* mettre en place un système d'évaluation continue du système

éducatif au Mali

6. CONCLUSIONS

Bien que les rendements obtenus soient dramatiquement faibles, il est important d'avoir identifié les causes et les solutions au problème.

Ni les maîtres ni les élèves ne sont véritablement en cause. Le système de formation, les programmes scolaires, l'élaboration de livres et de guides, le système d'évaluation des enseignants et du rendement, sont tous des facteurs d'échec expliquant la faible performance du système.

Il est toutefois encourageant de voir que le projet a un impact positif sur le rendement scolaire, et que plus les interventions parviennent dans les écoles, meilleurs sont les résultats.

Lorsque les passateurs des tests sont allés dans les écoles,les réactions des élèves et des maîtres étaient significatives. Tous les élèves voulaient passer le test, certains pleuraient de ne pas faire partie de l'échantillon! Les enfants qui, de l'extérieur, la tête penchée par la fenêtre de la classe pour mieux voir le tableau et les cahiers de tests de leurs camarades, essayaient de répondre eux aussi aux questions, étaient manifestement intéréssés et motivés par ce nouveau type d'apprentissage. Tous voulaient savoir leurs notes! Les maîtres quant à eux ont toujours demandé qu'on leur laisse un exemplaire des questions posées pour pouvoir s'en inspirer et apprendre de nouvelles techniques d'évaluation. Certains prenaient rapidement des notes et recopiaient des items des tests.

Qu'est-ce que cela signifie?

Que le besoin d'appui pédagogique est pressant, que les enseignants et les enfants sont prêts à apprendre et à s'améliorer, que le terrain est propice aux changements des pratiques séculaires.

Il appartient aux responsables nationaux de l'éducation de mieux comprendre le système grâce aux résultats présentés ici, d'utiliser concrètement et de renforcer les capacités en évaluation qui viennent d'être créées à l'IPN, de procéder aux interventions cruciales qui sont proposées, enfin de mettre des mesures d'urgence en place pour redresser une situation qui ne demande qu'à s'améliorer.

LE PROJET

Mesurons maintenant le degré de mise en oeuvre du projet à travers l'ensemble de ses intrants sur l'ensemble des écoles du projet sélectionnées par l'échantillon retenu.

1. QUESTIONS DE SUIVI ET D'EVALUATION

Deux questions principales se posent au niveau de la réussite du projet:

- dans quelle mesure l'ensemble des intrants du projet a-t-il pénétré dans les écoles?
- la mise en oeuvre du projet a-t-elle progressé depuis 1991?
- quel est l'impact du projet en général sur les écoles?

2. LES INDICATEURS DE REUSSITE DU PROJET

Le degré de mise en oeuvre des intrants du projet est mesuré à travers les indicateurs suivants dont les seuils définis sont:

1. la formation de chaque directeur en OPO
2. la formation d'au moins 50% des maîtres en OPO
3. le ratio un livre de lecture pour 3 élèves
4. le ratio un livre de calcul 5è/6è années pour 3 élèves
5. au moins un programme traduit en OPO par école
6. au moins un guide pédagogique par école
7. au moins une intervention FAEF par école
8. au moins 3 visites annuelles d'encadrement de l'inspecteur, des conseillers pédagogiques ou d'une équipe de l'IPN
9. au moins une visite annuelle de l'équipe de formateurs IPN

3. LA MISE EN OEUVRE DU PROJET

3.1 Dans quelle mesure les intrants du projet ont-ils été diffusés

dans les écoles?

Le degré de diffusion des intrants dans les écoles est mesuré par le degré d'atteinte des objectifs basés sur les indicateurs cités plus haut. Les questions deviennent donc:

3.1.1 Dans quelle mesure le projet a-t-il atteint ses objectifs?

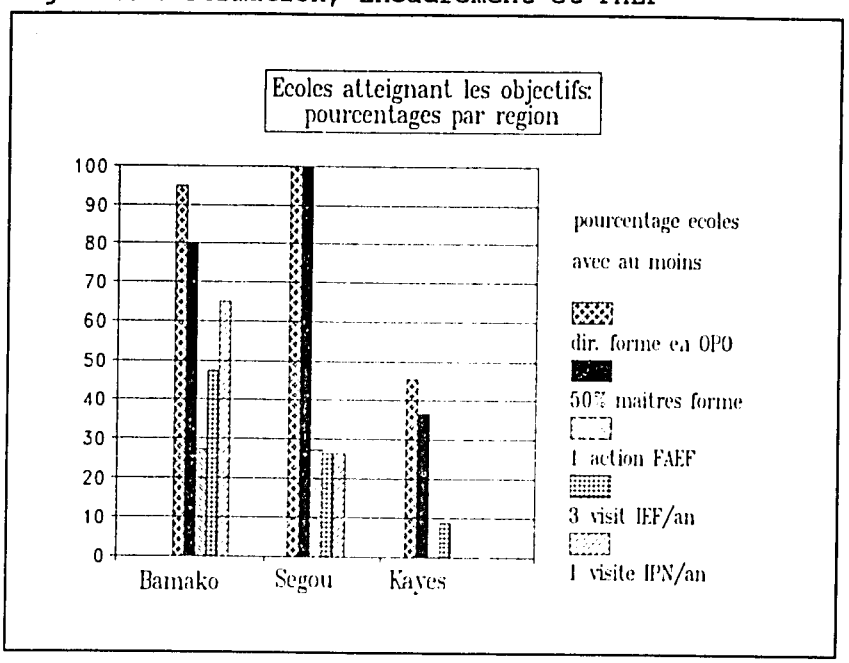
et

3.1.2 Les intrants sont-ils équitablement répartis dans les écoles?

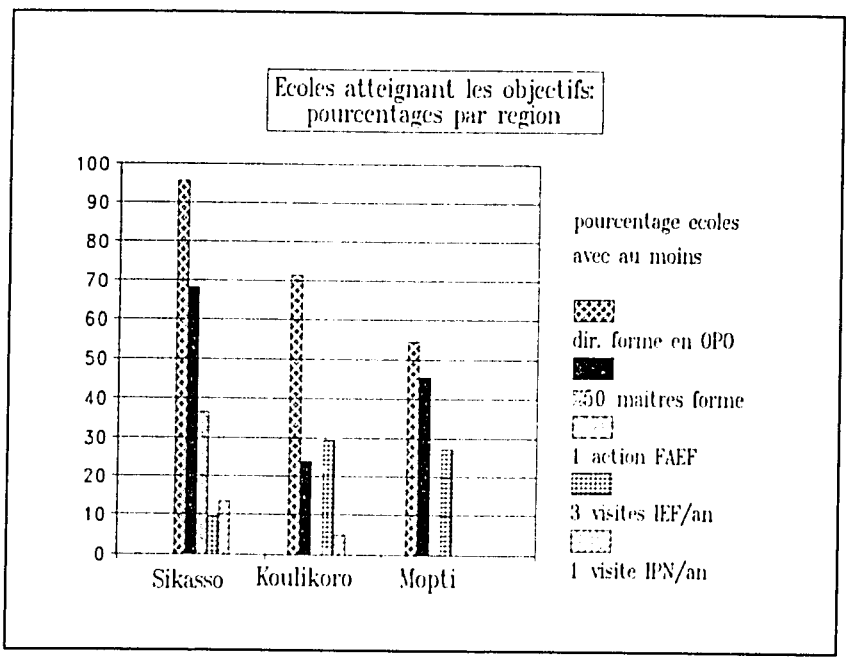
Les histogrammes suivants fournissent les réponses. Ils mesurent en pourcentages la mise en oeuvre des intrants par une échelle d'intrants répartis par école et par région. Ils permettent de suivre le degré d'atteinte des objectifs dans chaque région des zones projet et non projet.
Les deux premiers tableaux mettent en relief les objectifs pédagogiques (formation, visites d'encadrement) et le FAEF. Les deux derniers mettent en relief les objectifs du matériel didactique (livres, guides, et programmes).
La composition de l'échelle d'intrants est la suivante:

1 Directeur de l'école formé en OPO
2 Au moins 50% des maîtres formés
3 Ratio 1 livre de lecture pour 3 élèves
4 Ratio 1 livre de calcul 5è-6è pour 3 élèves
5 Au moins 1 programme OPO par école
6 Au moins 1 guide pédagogique par école
7 au moins 1 intervention FAEF par école
8 au moins 3 visites par an de l'inspecteur, du CP ou de l'IPN par école
9 Au moins une visite par an de l'IPN par école

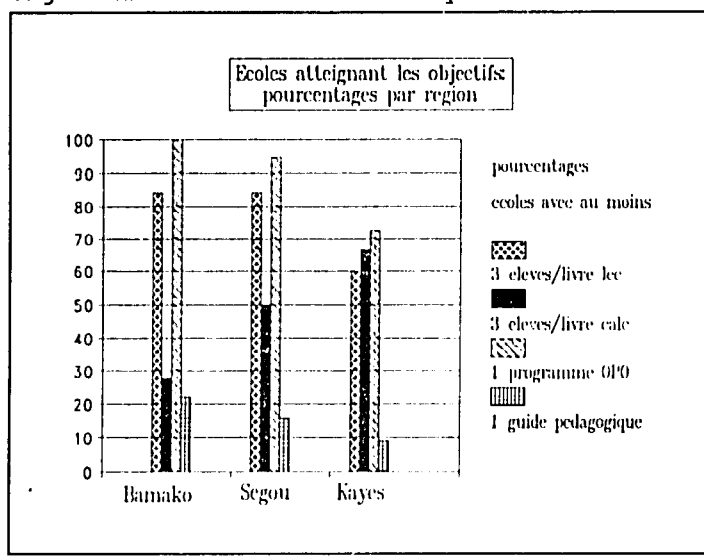
Objectifs: Formation, Encadrement et FAEF



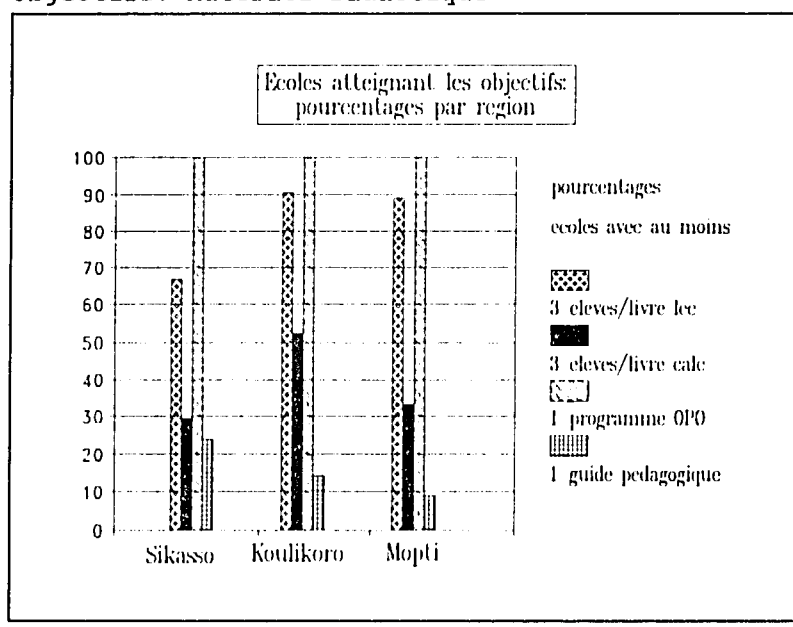
Objectifs: Formation, Encadrement, et FAEF



Objectifs: Materiel didactique



Objectifs: Materiel Didactique



'après ces tableaux on constate:

es points très forts:

* **le succès continu de la formation des directeurs d'écoles** des égions du projet, puisque l'objectif a été réalisé à 90%, otamment à 100% dans la région de Ségou.

* **l'impressionante réussite de la diffusion des programmes OPO:** 'objectif d'un programme par école a été atteint à 99%.

* **le succès continu de la formation des maîtres** puisque 'objectif a été réalisé à 68% dans les 4 régions du projet et à 7% dans les 3 régions initiales du projet (Bamako, Ségou, Sikasso)

* **la formidable réussite de la distribution des livres irectement aux écoles** puisque 81% des écoles disposent d'au moins n livre de lecture pour 3 élèves

es points faibles:

* **le manque, voire la quasi absence, de l'encadrement pédagogique es écoles**, que ce soit par les inspections ou par l'IPN puisque 72 des écoles recoivent moins de trois visites par an

* la quasi **inexistence de guides pédagogiques**

* le retard accusé par la région de Koulikoro est dû au fait que a région n'a été intégrée au projet que cette année.

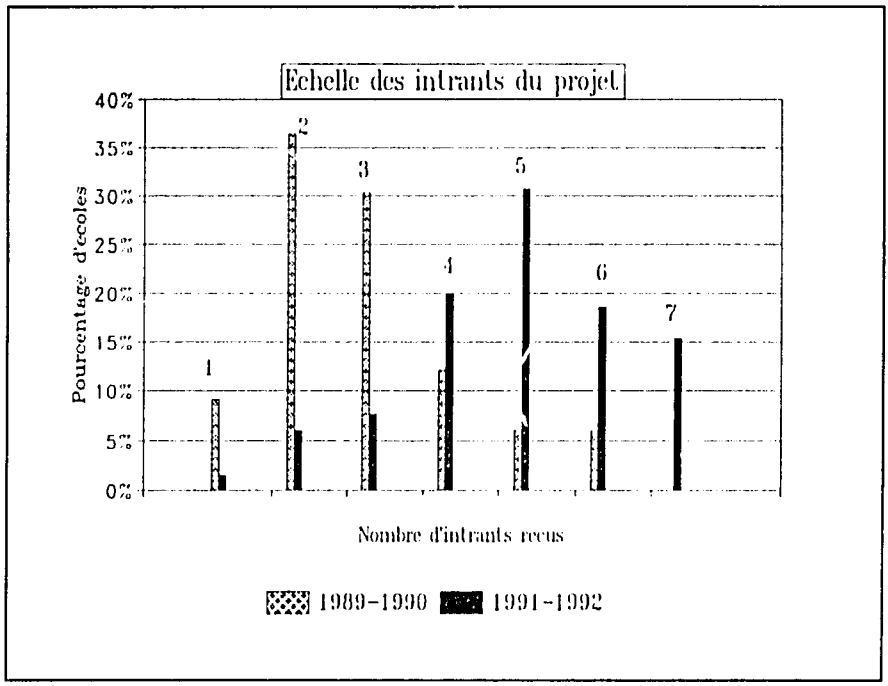
.2 La mise en oeuvre du projet a-t-elle progressé depuis 1991?

e nombre moyen d'interventions du projet qui arrivent dans les coles a doublé depuis l'an dernier et les disparités régionales nt sensiblement diminué

.2.1 Nombre d'intrants reçus par les écoles en 1991 et 1992

En 1991 la moyenne d'intrants du projet reçus par les écoles était de 2,6 intrants par école. En 1992 elle est passée à 4,8 intrants par école.

Le nombre d'écoles ayant reçu des intrants cette année (1992) comparé à celui de l'année dernière (1991) est présenté dans le tableau suivant:



Ce tableau montre **une nette progression par rapport à l'an dernier.** En effet le nombre d'écoles ayant reçu 4,5,6 et 7 intrants a considérablement augmenté. **Le projet a pénétré plus en profondeur et dans beaucoup plus d'écoles.**

3.2.2 L'équité régionale en 1991 et 1992

<u>Les disparités régionales</u> qui étaient fortes en 1991 ont été sensiblement résorbées.

En effet la moyenne de mise en oeuvre du projet dans les régions est:

	En 1991:	En 1992:
Bamako:	4 intrants	5,8 intrants
Sikasso:	3 intrants	4,5 intrants
Ségou:	1,8 intrants	5,3 intrants
Koulikoro:	1,7 intrants	3,8 intrants

Koulikoro qui ne faisait pas partie du projet en 91 a rattrappé son

etard en reçevant deux fois plus d'intrants en 92.

a région de Ségou qui semblait délaissée l'an dernier a fait un mportant bond quantitatif en avant, ce qui est probablement dû aux hangements de personnel dans les inspections.

. L'IMPACT DU PROJET SUR LES ECOLES

.1 Le projet améliore-t-il la participation de la communauté à 'école?

e projet n'améliore pas la participation des communautés à l'école ais, selon les directeurs, il améliore la relation entre l'école t les parents.

l est certain que lorsque les parents savent que quelquechose se asse dans l'école de leurs enfants, que ce soit la participation 'un maître ou du directeur à un stage, la venue de l'inspecteur ou u conseiller, ou encore mieux d'une équipe de l'IPN, ils sont plus usceptibles de se rapprocher de l'école.

ors des passages de l'équipe d'évaluation dans les écoles, l'on a u pour la première fois plusieurs représentants de l'APE, ou ncore des notables, se déplacer pour l'accueillir dans l'école et rendre un intérêt aux activités menées. Un changement d'attitude n faveur de l'implication des APE à l'école commence à être entement perçu lors de nos visites.

.2 Le projet améliore-t-il la qualité de l'enseignement?

ce stade du projet seule la formation a eu un impact significatif ur l'amélioration de la qualité de l'enseignement.

.3 Le projet discrimine-t-il entre zones rurales et urbaines?

ucune disparité entre les zones rurales et les zones urbaines 'existe dans la façon dont le projet intervient. Il avait été emarqué l'an dernier que les visites d'encadrement pédagogique taient plus faibles en zone rurales qu'en zones urbaines. Cette situation ne s'est pas reproduite cette année, peut-être parce que es inspecteurs nouvellement nommés sont allés prendre contact avec es écoles de leur circonscription.

.4 Le projet améliore-t-il le rendement de l'école?

e rendement des élèves de 2ème et 5ème année en français et en athématiques est positivement affecté par le projet, comme cela a été analysé dans le chapitre précédent sur le rendement scolaire.

5. CONCLUSIONS

De manière générale le projet a produit une série d'effets significatifs alors qu'il n'en est qu'à sa 2ème année d'exécution.

Si l'on considère les critères d'équité, le projet est une réussite dans la mesure où aucune discrimination rural/urbain et interrégionale n'a été remarquée et où la discrimination filles/garçons n'apparaît pas dans les résultats.

Le projet n'agit pas directement sur les critères d'accès, sauf avec le FAEF, et ces critères sont à déterminer plutôt au niveau des statistiques nationales. Tout calcul de taux de promotion et déperditions cette année serait biaisé puisque suite aux évènements socio-politiques de 91 il fut décidé de ne procéder à aucun renvoi. Ajoutons qu'un des apports du projet a été, en 1992, de recueillir et réactualiser des données statistiques nationales, et un système informatique de gestion des données vient d'être créé au MEN. Nul doute que cette intervention pourra au fil des années déterminer l'évolution des critères d'accès à l'éducation.

Le projet agit positivement sur la qualité de l'enseignement mesurée par la performance pédagogique du maître et le rendement des élèves.

6. RECOMMANDATIONS

Il s'agit bien entendu de revoir les intrants les plus faibles du projet et de faire en sorte que ceux-ci parviennent dans les écoles et soient de qualité à améliorer les conditions du système éducatif.

Les trois cibles principales sont:

* **renforcer le suivi pédagogique des maîtres dans les écoles par les inspecteurs et conseillers pédagogiques et par les encadreurs de l'IPN, particulièrement hors de Bamako et dans les zones rurales**

* assurer **la production et la distribution de guides pédagogiques**

* assurer **la participation des communautés locales à l'école** par l'intermédiaire du FAEF

CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS

es mesures prises en 1991 pour redresser la situation au niveau es programmes, du matériel didactique et de la qualité de la ormation ont porté leurs fruits. **Le projet a atteint la majeure artie de ses objectifs quantitatifs et a même dépassé ses mbitions.**

l est rare qu'un projet réussisse à la fois dans les domaines de 'équité, de l'accès et de la qualité. Ici le IVè projet agit sur es trois tableaux et son succès apparaît nettement.

n effet, l'on assiste à la construction et à la rénovation d'un lus grand nombre de salles de classes, à la formation de 'ensemble du corps éducatif dans le premier cycle de 'enseignement fondamental, à la répartition équitable de manuels colaires et à une importante amélioration du ratio livre/élève; nfin on note l'influence positive du projet sur le rendement colaire. De plus les discriminations rural/urbain, filles/garçons, apitale/province,communément relevées dans les projets, sont nexistantes ici.

e projet a ainsi paré aux besoins les plus urgents.

e dynamisme des acteurs des différents volets est remarquable et esponsable du succès du projet.

l s'agit désormais de se fixer des objectifs quantitatifs plus mbitieux et particulièrement des objectifs qualitatifs. Les roblèmes relevés, les dérapages à corriger, sont de nature urtout qualitative et les cibles manquées pour ainsi dire, se situent sur le terrain, au niveau de la classe et des communautés ocales.

RECOMMANDATIONS

es recommandations afférent aux différents volets du projet ont été suggérées. La réussite des nouvelles interventions proposées iendra à la réorientation des objectifs vers une vision plus décentralisée et plus qualitative.

Ainsi, si le manque de manuels scolaires a été quelque peu comblé, il ne sera pas facteur d'amélioration si ni les maîtres ni les élèves ne les utilisent. Les actions menées pour la scolarisation des filles risquent de devenir caduques sans l'engagement, par la formation, des parents de milieu rural au niveau du recrutement de leurs filles à l'école. De même, si le FAEF construit et rénove, il ne sera vraiment effectif et durable que si les communautés et les APE sont impliquées dans le processus. Enfin, si la grande majorité des enseignants a été formée, les acquis disparaîtront rapidement si les maîtres ne sont pas suivis efficacement sur le terrain, dans

la salle de classe.
Il s'agit donc de **décentraliser les actions** et de voir, comprendre et agir au niveau de l'école même et des parents, au niveau du processus d'enseignement et d'apprentissage.

Des **évaluations spécifiques** de certaines interventions, telles que la scolarisation des filles, les classes à double vacation, les modalités d'intervention des APE à l'école, méritent d'être menées car elles fourniraient de précieuses données, propres à aider les décideurs dans leurs actions.

Toutefois toute prise en compte des recommandations ou tout au moins des informations prélevées sur le terrain, doit se faire au niveau d'un **comité coordinateur du projet.** Seule une commision mixte de gestion du projet qui serait chargée de suivre le projet, de canaliser les actions des différents volets, de propager l'information, de corriger les dérapages et de renforcer les acquis, pourrait donner au projet la direction qui lui manque. Suite au séminaire de Sélingué qui s'est tenu en Février 1992, une lettre circulaire (0573 MEN-CAB du 17 Mars 92) a prévu la création, au sein du Cabinet, d'un Comité de Suivi des actions prioritaires à mener dans le cadre du développement de l'éducation de base. De plus un coordinateur de l'IPN a été chargé de mettre en oeuvre un programme de coordination des différentes activités de développement de l'éducation oeuvrant dans le cadre des conventions bi-latérales ou de projets multi-nationaux (circulaire 0016/IPN). Il serait souhaitable que le Comité de Suivi du Cabinet soit mis en place et qu'il puisse mener ses activités en collaboration avec un comité coordinateur du projet ainsi qu'avec le coordinateur IPN.

Enfin **les résultats de l'importante étude sur le rendement des élèves doivent être pris comme une sonnette d'alarme à la faiblesse du rendement des enfants, et plus particuliérement en français** et mener à une politique centrée sur l'objectif d'amélioration du rendement.

Ce qui est le plus frappant dans l'opérationalisation de ce projet est la remarquable mesure d'enthousiasme enregistrée chez les maîtres que nous avons interviewés, chez les enfants qui voulaient passer le test, chez les conseillers pédagogiques qui se sont montrés aptes à mieux évaluer les maîtres, chez les équipes techniques chargées de planifier et mettre en oeuvre leur volet. Il semble qu'une forte poussée venue de la base soit en train d'émerger et de susciter des changements que le pouvoir central aura à gérer afin de maximiser ce potentiel.

Souhaitons que les données fournies ici permettront cette année aux décideurs et bailleurs de fonds de renforcer les riches acquis de ce projet de développement de l'éducation de base.

ANNEXES

TABLEAU 1

Tableau 1: Répartition de l'échantillon

	RURAL	URBAIN
BAMAKO	11	11
SIKASSO	11	11
SEGOU	11	11
KOULIKORO	11	11
KAYES	6	5
MOPTI	6	5

TABLEAU 2

Tableau 2: Ratios livre/élèves par écoles FAEF et non FAEF (tiré de: Evaluation des apprentissages des élèves de 2è et 5è années de l'enseignement fondamental en français et mathématiques, Rapport Final)

	ECOLES FAEF	ECOLES NON FAEF
Lecture 1ère année	.65	.53
Lecture 2ème année	.48	.50
Lecture 3ème année	.52	.45
Lecture 4ème année	.35	.48
Lecture 5/6èmes	.47	.82
Calcul 5/6èmes	.23	.30

TABLEAU 3

ableau 3 :Moyennes de nombre de livres par élève par livres de ecture et par livre de calcul (5-6ème) et par région, (tiré de: valuation des apprentissages de 2è et 5è années de l'enseignement ondamental en français et mathématiques, Rapport Final)

	Lecture 1ère	Lecture 2ème	Lecture 3ème	Lecture 4ème	Lecture 5/6èmes	Calcul 5/6èmes
Bamako	.42	.38	.36	.30	.76	.26
Sikasso	.44	.63	.50	.43	.51	.18
Ségou	1.01	.44	.51	.35	.68	.33
Klkro	.53	.64	.50	.43	.87	.40
Kayes	.48	.36	.60	.22	.87	.29
Mopti	.33	.42	.33	.45	.93	.28

TABLEAU 4

Tableau 4: Corrélations entre les tests de rendement 2è et 5è et les variables contextuelles suivantes: projet, rural/urbain, FAEF/non FAEF, nombre d'intrants du projet, fiche de préparation du maître de 2è et de 5è:(tiré de: Evaluation des apprentissages des élèves de 2è et 5è années de l'enseignement fondamental en français et en mathématiques, Rapport Final)

VARIABLES	TESTS 2è	TESTS 5è
PROJET	.13	.31
RURAL/ URBAIN	.30	.12
FAEF/NON FAEF	-.19	-.06
NBRE D'INTRANTS	.07	.19
FICHE PREPA 2	.06	.14
FICHE PREPA 5	.24	.15

TABLEAU 5

Tableau 5 : Echelle des intrants du projet en 1991 et en 1992 (tiré de: Evaluation des apprentissages des élèves de 2è et 5è années de l'enseignement fondamental en français et en mathématiques, Rapport Final)

Nombre d'intrants reçus		% écoles 1991	% écoles 1992
Aucun intrant	:	0,0	0,0
1 intrant	:	9,1	1,5
2 intrants	:	36,4	6,1
3 intrants	:	30,3	7,7
4 intrants	:	12,1	20,0
5 intrants	:	6,1	30,7
6 intrants	:	6,0	18,6
7 intrants	:	0,0	15,4
8 intrants	:	0,0	0,0
9 intrants	:	0,0	0,0
Total	:	100	100

BIBLIOGRAPHIE

Rapport de suivi et évaluation du IVème Projet Education, Ministère de l'Education Nationale, Institut Pédagogique National, USAID, Bamako, Mali, Juillet 1991.

République du Mali: Projet de consolidation du secteur éducation, manuel d'exécution, Division Population et Ressources Humaines, Département du Sahel, Banque Mondiale, Mars 1990.

Annuaire des statistiques scolaires de l'enseignement fondamental 1990-91, Direction Nationale de l'Enseignement Fondamental, Bamako, Mali.

Situation des contrats FAEF en co-financement IDA/APE au 01/06/92, Bureau des Projets Education, Ministère de l'Education Nationale, Bamako, Mali.

Girls' Primary School Education in Mali: Benefits, Determinants and Pilot Projects, David Miller, USAID, November 1990.

Evaluation des apprentissages des élèves de 2è et 5è années de l'enseignement fondamental en français et mathématiques, Rapport Technique, Service de Développement et d'Evaluation de Programmes de Formation (SEDEP), Ministère de l'Education Nationale, Institut Pédagogique National, Juillet 1992.

Evaluation des apprentissages des élèves de 2è et 5è années de l'enseignement fondamental en français et mathématiques, Rapport Final, Georges Henry, Nicole Deltour, Service de Développement et d'Evaluation de Programmes de Formation (SEDEP), Ministère de l'Education Nationale, Institut Pédagogique National, Juillet 1992.

Evaluation des apprentissages des élèves de 2è et 5è années de l'enseignement fondamental en français et mathématiques, Rapport Intermédiaire, Georges Henry, Nicole Deltour, Service de Développement et d'Evaluation de Programmes de Formation (SEDEP), Ministère de l'Education Nationale, Institut Pédagogique National, Juin 1992.

Analyse des données de l'enquête d'évaluation, Christian Monseur, Service de Développement et d'Evaluation de Programmes de Formation (SEDEP), Ministère de l'Education Nationale, Institut Pédagogique National, Juillet 1992.

Séminaire de Planification de Sélingué, Ministère de l'Education Nationale/USAID/FAC, 10-14 Février 1992, Bamako, Mali.