

PN. ABT. 781

ISBN 97829

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE  
DIRECTION NATIONALE DE  
L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL

REPUBLIQUE DU MALI  
UN PEUPLE - UN BUT - UNE FOI

**EVALUATION DE L'EXPERIMENTATION  
EN LANGUES NATIONALES DANS  
L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL EN  
REPUBLIQUE DU MALI**

PROJET DE DEVELOPPEMENT DE L'EDUCATION DE BASE

UNITED STATES AGENCY FOR INTERNATIONAL DEVELOPMENT  
Bamako, Mali  
1998

**BASIC EDUCATION EXPANSION PROJECT**  
UNITED STATES AGENCY FOR INTERNATIONAL DEVELOPMENT

**MATERNAL LANGUAGES (LANGUAGES NATIONAL)**

<u>DATE</u>	<u>LANGUAGE</u>	<u>TITLE</u>	<u>SOURCE</u>
1991	Bambara	KALANJE NI SEBENNI SAN FILANAN	IPN
1992	Bambara	LEXIQUE SONJAY FRANCAIS KALIMAWAY CITAABO SONJAY ANNAASAARA SENNI	DNAFLA
Mai-Juin '90	French	EVALUATION DE L EXPERIMENTATION EN LANGUES NATIONALES DANS L ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL AU MALI	DNEF

**LEGEND**

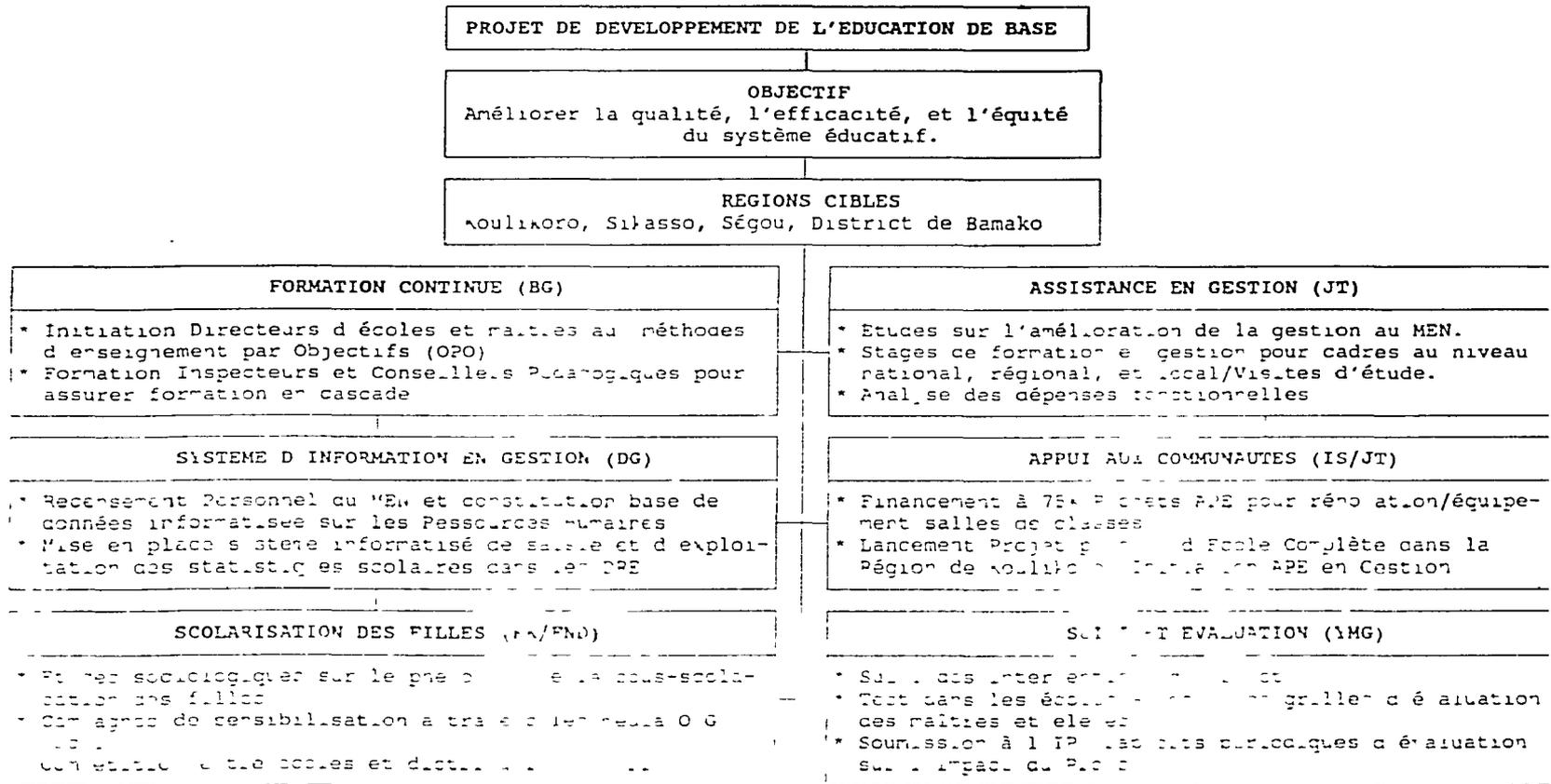
IPN - Institut Pedagogique National

DNAFLA - Direction Nationale de l'Alphabétisation Fonctionnelle et de la Linguistique Appliquée

DNEF - Direction Nationale de l'Enseignement Fondamental

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

---



8

## INTRODUCTION A NOTRE EVALUATION

### Origine de cette evaluation

Depuis assez longtemps les Maliens attendent qu'une evaluation sommative des ecoles en langue nationale soit menee. Notre evaluation est donc attendue. Malgre qu'elle n'est pas sommative elle est au moins formative. Comportant des elements quantitatifs et qualitatifs. Elle est basee dans des instruments (tests et questionnaires) qui visent a mesurer les acquis des enfants comparativement dans les deux sortes d'ecoles.

En fonction de la demande du Ministere de l'Education Nationale et des Directions concernees, cette evaluation etait entreprise vers la fin de l'annee scolaire 1989-90. Ceci peut etre bon du point de vue achievement du programme et acquis des enfants, mais peut etre mauvais du cote de la bonne suite des cours. Les visites sur le terrain ont eu lieu du 17 mai au 31 mai apres le protest a Bamako du 16 mai. Le travail etait mene dans des conditions difficiles etant donne que les deux equipes d'enquete devaient parfois visiter deux ecoles par jour.

### Les equipes

L'equipe centrale de l'evaluation est une equipe internationale constituee d'un Americain, un Francais et un Malien. Cette equipe a commence ce travail le 7 mai et ils ont collabore intensivement pour l'elaboration des instruments, les visites des ecoles, le depouillement et la redaction du rapport jusqu'au debut de l'annee. La collaboration n'etait pas toujours possible pour cause de raisons personnelles. L'absence du membre francais etait surtout sentie au moment de la redaction du rapport final.

Equipe centrale.

John P HUTCHISON, Creative Associates International, Inc

Abou DIARRA, Linguiste, Chef de la Division Lettres et Sciences Humaines IPN

Joseph POTH, FAC, plus tard remplacé par M FREIRO FAC, Bamako

L'équipe centrale était aidée par le dévouement des enquêteurs et dépouilleurs dont les noms suivent. C'est grâce à cette équipe qui a travaillé nuit et jour pour dépouiller l'énorme quantité de tests que les résultats de l'évaluation ont pu voir le jour.

Idrissa CISSE, Inspecteur chargé des écoles expérimentales, DNEF

Cheikh Oumar COULIBALY, Enquêteur à l'AID, Bamako

Nitié DIARRA, Linguiste chargé de recherche à la DNAFLA

Kadlatou DOLO, DNAFLA

Kodio KOUNGARMA, Chef de la section linguistique à la DNAFLA

Mamadou KOUYATE, DNEF

Mamadou NIAKATE, Section langues nationales, IPN

Bakary S TRAORE, Section langues nationales, IPN

Pendant la rédaction du rapport nous étions aidés par les efforts appréciables d'un statisticien du Ministère de l'Éducation Nationale, Mamadou Yorodjan DIAKITE

## SOMMAIRE

<i>chapitre et sujet</i>	<i>page</i>
page titre	i
Introduction à notre évaluation	ii
Sommaire	ix
<b>PREMIERE PARTIE L'ETUDE</b>	<b>1</b>
<b>Chapitre I - PROBLEMATIQUE ET OBJET DE L'ETUDE</b>	<b>2</b>
1 - Aperçu historique de l'école Malienne	2
2 - Alphabétisation fonctionnelle et recherche linguistique	4
3 - L'introduction des langues nationales dans l'enseignement formel l'expérience Malienne	5
3 1 - Philosophie de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement formel	8
3 2 - Politique de l'enseignement des/en langues nationales	8
3 3 - Les objectifs de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement formel	9
3 4 - Statuts des langues d'enseignement dans le système éducatif	9
3 5 - La stratégie malienne de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement	10
3 5 1 - Programme d'enseignement en langues nationales	10
3 5 2 - Formation des maîtres en langue nationale	11
3 5 3 - Programmes de formation de maîtres	12
3 5 4 - Matériel didactique en langues nationales	14
3 5 5 - La sensibilisation des maîtres et des populations dans la mise en oeuvre de l'expérimentation	15
3 5 6 - Recherche d'une méthodologie appropriée - La méthodologie convergente	15
3 5 6 1 - Principes de base de la méthodologie convergente	16
3 5 6 2 - Démarche pédagogique	16
3 5 6 3 - Matériels didactiques	18
3 5 6 4 - Conclusion	18
3 6 - Les résultats des évaluations passées	19
3 7 - Les difficultés	21
<b>Chapitre II - LES TERMES DE REFERENCE DE L'ETUDE</b>	<b>27</b>
1 - Introduction	27
2 - Contexte et justification	28
3 - Buts et objectifs	29
<b>Chapitre III - METHODOLOGIE DE L'ETUDE</b>	<b>31</b>
1 - L'échantillon	31
2 - Les instruments d'enquête	32
2 1 - Barèmes utilisés	33

## SOMMAIRE

<i>chapitre et sujet</i>	<i>page</i>
page titre	i
Introduction à notre évaluation	ii
Sommaire	iv
<b>PREMIERE PARTIE L'ETUDE</b>	<b>1</b>
<b>Chapitre I - PROBLEMATIQUE ET OBJET DE L'ETUDE</b>	<b>2</b>
1 - Aperçu historique de l'école Malienne	2
2 - Alphabétisation fonctionnelle et recherche linguistique	4
3 - L'introduction des langues nationales dans l'enseignement formel l'expérience Malienne	5
3 1 - Philosophie de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement formel	8
3 2 - Politique de l'enseignement des/en langues nationales	8
3 3 - Les objectifs de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement formel	9
3 4 - Statuts des langues d'enseignement dans le système éducatif	9
3 5 - La stratégie malienne de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement	10
3 5 1 Programme d'enseignement en langues nationales	10
3 5 2 Formation des maîtres en langue nationale	11
3 5 3 Programmes de formation de maîtres	11
3 5 4 Matériel didactique en langues nationales	11
3 5 5 La sensibilisation des maîtres et des populations dans la mise en oeuvre de l'expérimentation	15
3 5 6 Recherche d'une méthodologie appropriée La méthodologie convergente	15
3 5 6 1 Principes de base de la méthodologie convergente	16
3 5 6 2 Démarche pédagogique	16
3 5 6 3 Matériels didactiques	18
3 5 6 4 Conclusion	18
3 6 - Les résultats des évaluations passées	19
3 7- Les difficultés	24
<b>Chapitre II - LES TERMES DE REFERENCE DE L'ETUDE</b>	<b>27</b>
1 - Introduction	27
2 - Contexte et justification	28
3 - Buts et objectifs	29
<b>Chapitre III - METHODOLOGIE DE L'ETUDE</b>	<b>31</b>
1 - L'échantillon	31
2 - Les instruments d'enquête	32
2 1 Bares utilisés	33

## SOMMAIRE

<i>chapitre et sujet</i>	<i>page</i>
4 1.6 La dictée	72
4 1 7. Conclusion	72
<b>4.2. Résultats des questionnaires maitres</b>	<b>73</b>
4 2 1 Commentaire des resultats du questionnaire destine aux maitres des ecoles classiques	74
4 2 2 Commentaire des resultats du questionnaire destine aux maitres des ecoles experimentales	75
4 2 2 1 Problemes lies au manque d'un schema directeur et la strategie initiale	75
4 2 2 2 Problemes lies a la sensibilisation et a l'attitude des populations vis a vis de l'experimentation de l'enseignement en langues nationales	75
4 2 2 2 1 Les attitudes des maitres envers les deux types d'ecole	77
4 2 2 2 2 Rapport des maitres avec la population	78
4 2 2 2 3 Sur la transformation des attitudes	79
4 2 2 3 Problemes lies au programme d'enseignement dans les ecoles experimentales	79
4 2 2 4 Problèmes liés a la methode d'enseignement dans les ecoles en langues nationales	80
4 2 2 5 Problemes lies au materiel didactique	80
4 2 2 6 Problemes lies a la formation des formateurs	81
4 2 3 Problemes generaux	81
4 3. Interpretation des resultats des questionnaires destines aux parents d'eleves	81
<b>TROISIEME PARTIE CONCLUSIONS RECOMMANDATIONS ET SUGGESTIONS</b>	<b>84</b>
<b>Chapitre VI - CONCLUSIONS</b>	<b>85</b>
1 Le probleme du manque de schema directeur approprié et elabore	86
2 Le probleme de l'absence d'une methodologie appropriée	86
3 Le probleme des programmes d'enseignement	86
4 Le probleme de materiel didactique	87
5 Le probleme de l'edition scolaire	87
6 Le probleme de la formation des maitres	87
7 Le probleme de l'inadaptation de l'ecole	88
8 Le probleme de la sensibilisation	88
9 Le probleme de la recherche sur les langues nationales	88
10 Le probleme de l'evaluation de l'eleve et ses connaissances	88
<b>Chapitre VII - RECOMMANDATIONS ET SUGGESTIONS</b>	<b>90</b>
1 Le probleme du manque de schema directeur	90
2 Le probleme d'une methodologie	91
3 Le probleme des programmes d'enseignement	91
4 Le probleme de materiel didactique	91

5 Le problème de l'édition scolaire	98
6 Le problème de la formation des maîtres	101
7 Le problème de l'inadaptation de l'école	101
8 Le problème de la sensibilisation	105
9 Le problème de la recherche sur les langues nationales	108
10 Le problème de l'évaluation de l'élève et ses connaissances	108
BIBLIOGRAPHIE	110
ANNEXES	113
Annexe 1 Ecoles évaluées	113
Annexe 2 Notes moyennes par matière	114
Annexe 3 Effectifs présents en classes testées	115
Annexe 4 Résultats par école et classe	117
Annexe 5 Résultats par matière	121
Annexe 6 Instruments d'évaluation des enfants en notions de base	158
Annexe 7 Questionnaires	166

**PREMIERE PARTIE:**

**L'ETUDE**

## Chapitre I - PROBLEMATIQUE ET OBJET DE RECHERCHE

Il y a maintenant plus d'une décennie que le problème de l'introduction des langues africaines dans l'enseignement suscite de larges débats à différents niveaux : national, sous-régional et continental. Ce problème a fait et continue de faire l'objet de plusieurs rencontres, séminaires et actions entreprises par différentes institutions de recherches en Afrique afin de promouvoir les langues africaines par la réalisation des objectifs principaux suivants:

- la description des langues nationales et leur transcription par l'élaboration d'un alphabet, de règles de grammaire et de terminologies spécialisées;
- l'utilisation de ces langues comme véritable instrument de développement socio-économique, culturel et politique par le biais de l'alphabetisation des jeunes et des adultes;
- l'introduction dans l'enseignement formel des langues nationales comme matière et/ou médium d'enseignement.

Il convient de noter que les succès remportés çà et là dans l'étude et l'utilisation des langues africaines dans l'enseignement formel et/ou non formel résulte de l'application par les gouvernements des différents Etats membres de l'Organisation de l'Unité Africaine de l'engagement pris dès la conférence d'Addis Abeba en 1961 et réitéré à celle de Harare (28 juin - 3 juillet 1982), qui, tout en faisant le bilan des réalisations faites au niveau des Etats, rappelait et reaffirmait leur volonté de réaliser la démocratisation et la rénovation de l'éducation dans la poursuite de l'objectif global de l'éducation pour tous.

Parmi les stratégies identifiées par les Etats pour la réalisation de cet objectif, une place de choix revenait à l'étude systématique et l'utilisation des langues nationales comme véhicules des connaissances dans les campagnes d'alphabetisation fonctionnelle ainsi que dans les écoles. Dans tous les cas, les résultats obtenus n'ont été possibles que grâce à des réformes du système éducatif entreprises dans les différents pays. S'agissant de l'expérience malienne en matière d'introduction des langues nationales dans l'enseignement formel et non formel, nous venons la situer dans le contexte éducatif, nous proposons un bref aperçu des faits suivants:

### 1. Le contexte éducatif malien

- le régime de l'école primaire (enseignement de base) est à l'origine de la formation de la majorité de la population au niveau de la scolarité primaire;
- le régime de l'école secondaire (enseignement de base) est à l'origine de la formation de la population au niveau de la scolarité secondaire;
- le régime de l'école supérieure (enseignement de haut niveau) est à l'origine de la formation de la population au niveau de la scolarité supérieure.

locales, bien au contraire, elles étaient à un second plan. Ce qui ne favorisait point leur développement. Des écoles ont été ouvertes en vue de former les ressources humaines nécessaires pour entretenir la domination coloniale. Ces écoles ainsi ouvertes répondaient à des besoins très précis et poursuivaient une mission claire et sans équivoque, ce qui leur valut l'appellation "d'écoles françaises" par les populations. Cette expression signifiait qu'en plus du fait que la langue utilisée est le français, ces écoles véhiculaient la culture et les valeurs de l'Occident, tranchant ainsi nettement avec le milieu environnant.

Il n'était donc pas difficile de se rendre compte que cette vocation de l'éducation coloniale était sous-tendue par une politique évidente d'assimilation des peuples colonisés à la culture de la métropole, la langue d'enseignement jouant un rôle essentiel. Cet aspect n'a pas échappé aux auteurs de la réforme de l'éducation qui devait intervenir deux ans après l'accession du Mali à la souveraineté internationale.

En effet, au Mali, comme ailleurs en Afrique, l'accession à l'indépendance a été accompagnée par une réforme générale du système éducatif visant essentiellement une adaptation de l'école aux réalités nationales par

- l'accès à l'éducation pour le maximum de citoyens possible
- l'orientation de la formation vers la satisfaction des besoins prioritaires et la restauration nationale,
- la décolonisation des esprits

Ainsi d'instrument de colonisation, l'école était passée comme un instrument de libération et de développement.

"Pour la République du Mali, au lendemain de son option fondamentale du 22 septembre, il devient anachronique de maintenir dans sa structure et dans ses finalités, l'enseignement légué par les colonisateurs. Une réforme s'impose car une révolution politique, économique et sociale ne peut être pleinement efficace que si elle va de pair avec une politique conforme de l'enseignement."<sup>1</sup>

La réforme de 1962 a permis d'adapter l'école malienne aux réalités nationales par des changements dans les structures et les contenus de l'éducation, ainsi que dans le profil à donner aux formateurs. La langue française gardant le statut de langue scolaire et langue officielle du pays. Cependant, un accent particulier a été mis sur la nécessité de mener des recherches sur les langues nationales dans le but de les décrire, transcrire et utiliser comme médium d'enseignement dans l'alphabétisation des adultes et, pourquoi pas, dans les écoles, dès que les conditions seraient réunies pour le faire.

---

<sup>1</sup>Contact spécial no 4 L'enseignement en République du Mali (dix ans après la réforme de 1962) édition IPN P 26

L'utilisation des langues nationales dans l'enseignement devrait permettre de résoudre un certain nombre de problèmes à savoir

- le problème de la démocratisation de l'éducation l'utilisation des langues nationales notamment dans l'alphabetisation fonctionnelle allait permettre de toucher un plus grand nombre de maliens jeunes et adultes qui n'ont pas eu la chance d'aller à l'école et qui, pour la plupart, résident en milieu rural,

- le problème de la revalorisation du patrimoine culturel national dont le support privilégié reste nos langues,

- la reconversion des mentalités (décolonisation des esprits) la langue apparaissant comme une caractéristique essentielle de l'identité d'un individu, d'un peuple et tout en prenant conscience du fait qu'à l'instar du français nos langues nationales sont à même de véhiculer tous les concepts du monde moderne et à ce titre de jouer pleinement le rôle qui est le leur dans le développement du pays

C'est ainsi que fut créé le Centre d'Éducation qui devient INAFILA à partir de 1975 et plus tard devenait Direction Nationale de l'Alphabetisation Fonctionnelle et de la Linguistique Appliquée (DNAFLA) La mission assignée à cette institution est d'étudier les langues maliennes pour en faire de véritables instruments de développement et de lutte contre l'analphabétisme

## 2 Alphabetisation fonctionnelle et recherche linguistique

Au Mali on a évolué progressivement du concept d'éducation de base dispensant un enseignement de la lecture de l'écriture et du calcul aux adultes illettrés en français (1961 - 1968) au concept actuel de l'alphabetisation fonctionnelle telle que définie par la conférence des Ministres de l'Éducation des pays membres de l'UNESCO, tenue à Téhéran (Iran) du 8 au 13 septembre 1965 Il ressort des recommandations faites à cette conférence trois caractéristiques essentielles du concept d'alphabetisation à savoir que l'alphabetisation doit être

fonctionnelle, c'est-à-dire orientée vers le développement les programmes d'éducation proposés aux adultes devant prendre prioritairement en compte les activités principales des paysans,

- sélective parce que devant être orientée en priorité en direction des groupes sociaux qui, de par leurs activités et le cadre structurel dans lequel ils sont placés, sont susceptibles d'en tirer le plus grand profit

- intensive, c'est-à-dire d'un suivi systématique en utilisant tous les moyens d'éducation disponibles au niveau du Ministère de l'Éducation Nationale et ailleurs au niveau d'autres ministères concernés par les activités d'alphabetisation

Après l'analyse des caractéristiques sus mentionnées il apparaît que l'orientation actuelle de l'alphabetisation au Mali est bien de participer au

développement global du pays en mobilisant les moyens disponibles dans les différentes structures concernées. La stratégie de l'opération a été de prendre appui sur les préoccupations des zones cibles. Au Mali comme ailleurs, on s'est vite rendu compte des difficultés que posait l'alphabétisation en français : double difficulté de l'apprentissage de l'écrit et de l'oral, blocage psychologique des apprenants, impossibilité pour les apprenants de résoudre leurs problèmes quotidiens sans recourir forcément au français, d'où le manque de motivation, etc. C'est ainsi qu'il était apparu la nécessité d'utiliser les langues nationales dans l'alphabétisation et de créer les conditions nécessaires pour ce faire. Depuis la conférence de Tcheran, les recherches linguistiques ont connu des progrès énormes au Mali. Déjà le 26 mai 1967 par décret No 85/PG/RM, quatre langues maliennes étaient dotées d'un alphabet : le bamanankan, le fulfulde, le songhoy et le tamasheq. Ce décret a donné un coup de fouet aux recherches linguistiques dans le pays. A l'heure actuelle, toutes les dix langues considérées comme langues nationales au Mali ont été transcrites, parmi lesquelles cinq sont utilisées dans l'alphabétisation : le bamanankan, le fulfulde, le songhoy, le tamasheq et le soninke.

Douze ans après le décret ci-dessus énoncé, l'état d'avancement des recherches dans les langues d'alphabétisation ainsi que les succès enregistrés ont préparé le terrain pour leur introduction dans l'enseignement formel.

Cette introduction qui était prévue à moyen terme d'après les textes de la réforme de 1962, devait intervenir suite aux recommandations du II<sup>e</sup> séminaire national sur l'éducation de décembre 1978 qui venait de faire le bilan des recherches effectuées dans nos langues et leur utilisation dans l'alphabétisation.

### 3 L'introduction des langues nationales dans l'enseignement formel : l'expérience Malienne

Vu les énormes succès enregistrés par la DNAFLA dans l'alphabétisation, le II<sup>e</sup> séminaire national sur l'Éducation fit la recommandation d'introduire les langues nationales dans l'enseignement formel à un niveau expérimental. C'est ainsi qu'en octobre 1979 furent établies quatre écoles expérimentales en bamanankan dans les régions de Koulikoro et Segou. Trois directions nationales de l'Éducation furent chargées de la mise en œuvre de cette expérimentation : il s'agit de la Direction Nationale de l'Enseignement Fondamentale (DNEF), la Direction Nationale de l'Alphabétisation Fonctionnelle et de la Linguistique Appliquée (DNAFLA) et de l'Institut Pédagogique National (IPN). Les premiers résultats obtenus ayant été probants, l'expérimentation s'est progressivement étendue à d'autres zones linguistiques (fulfulde, songhoy et tamasheq) touchant ainsi toutes les 7 régions économiques du Mali plus le District de Bamako. Actuellement on compte 101 écoles expérimentales dont 83 écoles en bamanankan, 6 écoles en fulfulde, 6 écoles en songhoy et 9 écoles en tamasheq.

Voir le tableau ci-dessous pour avoir une perspective historique des ouvertures des écoles:

Les ouvertures des écoles expérimentales ont suivi le calendrier suivant jusqu'en 1990.

année	79-80	80-1	81-2	82-3	83-4	84-5	85-6	86-7	87-8	88-9	89-90	totale
<i>région/ville</i>												
<b>Keyes</b>												
	-	1	-	-	-	-	-	-	1	-	1	3
<b>Koulikoro</b>												
	2	2	3	1	1	-	-	2	-	-	-	11
<b>Sikasso</b>												
	-	1	2	3	-	-	1	2	2	5	12	28
<b>Ségou</b>												
	2	-	-	4	29	3	2	-	-	-	-1	39
<b>Mopti</b>												
	-	-	-	4	2	-	-	-	-	-	-	6
<b>Tombouctou</b>												
	-	-	-	5	-	-	-	-	-	-	-	5
<b>Gao</b>												
	-	-	-	5	1	-	-	-	2	-	2	10
<b>Bamako</b>												
	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	2
<b>écoles/an:</b>												
	4	4	5	24	33	3	3	4	5	5	14	101

*Nombre d'écoles expérimentales par langue nationale*

en Bamanankan	83
en Fulfulde	6
en Songoy *	6
en Tamasheq	9
<b>TOTAL</b>	<b>104</b>

**Nombre d'écoles expérimentales par région/district:**

Région de Kayes	3 écoles
Région de Koulikoro	11 écoles
Région de Segou	39 écoles
Région de Sikasso	28 écoles
Région de Mopti	6 écoles
Région de Tombouctou	5 écoles
Région de Gao	10 écoles
District de Bamako (Lafabougou et Quinzambougou)	2 écoles
<b>TOTAL</b>	<b>104 écoles</b>

En observant l'historique des ouvertures des écoles expérimentales, on constate que les succès enregistrés pendant les trois premières années de l'expérimentation ont fait que la situation et les attitudes envers l'innovation ont favorisé un taux augmenté d'ouverture d'écoles par la suite. On voit donc une augmentation remarquable pendant les années 1982-83 et 1983-84 avec une forte concentration de celles-ci dans la région de Segou. Cette extension coïncide avec le début du 3ème Projet de l'Éducation qui a commencé en 1982. Les fonds de ce projet ont permis un meilleur suivi de ces écoles et ont créé un contexte très favorable et optimiste pour les écoles expérimentales.

Avec l'introduction de la méthodologie convergente dans certaines écoles de la ville de Segou, la formation de la seconde génération de maîtres pour celles-ci et le suivi de toutes les autres écoles expérimentales de la région (et ailleurs) était moins concentré qu'avant. Par rapport aux trois premières années de l'expérimentation, il s'agissait d'une sorte de décentralisation de tous les aspects de la gestion de ces écoles, y compris le suivi, la formation, etc. Il convient de noter que l'extension de l'expérimentation à plusieurs zones linguistiques (fulfulde, songhoï et tamasheq) la multiplication des écoles expérimentales à travers le pays et l'initiation de la méthodologie convergente (qui focalise la plus grande attention des autorités) ont fait que les écoles expérimentales de la première génération n'avaient pas le même soutien qu'au début de l'expérimentation. Il devenait de plus en plus difficile pour les dirigeants, les spécialistes en langues nationales et les formateurs de s'investir dans toutes ces écoles dû à l'agrandissement de l'expérimentation. Avec la fin du 3ème Projet, il n'y avait plus suffisamment de moyens financiers et en bref, il n'y avait pas le même enthousiasme qu'au début.

L'expérimentation depuis sa conception n'avait ni un schéma directeur bien mûri, ni une méthodologie et un programme appropriés pour les langues nationales. Au moment de la décentralisation, l'insuffisance de ressources humaines (spécialistes

de la DNAFLA) a fait que l'experimentation n'a pas pu obtenir les memes resultats qu'elle avait au depart quand elle etait concentree dans une region homogene etant tres suivie, par la DNEF, la DNAFLA, et l'IPN. Ce qui pouvait se faire sur une petite echelle n'etait plus possible sans le support necessaire du schema directeur etc

### 3.1 Philosophie de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement formel

La philosophie du Mali en matiere d'introduction des langues nationales dans l'enseignement formel peut être ramenee a deux idees forces a savoir :

- la promotion des langues nationales : le retard de developpement que connaissent la plupart des langues africaines tient en general au fait que pendant trop longtemps elles sont restees au stade de l'oralite, c'est-a-dire que longtemps elles n'ont pas eu de tradition ecrite. De ce fait, elles n'ont pas servi de vehicules de nombreux concepts des connaissances modernes qui sont actuellement utilisees dans les langues dites internationales.

- la revalorisation du patrimoine culturel : les colonisateurs pendant leur periode de domination s'etaient assignes la mission de 'civiliser' les peuples africains, estimant que ceux-ci etaient sans histoire et sans valeurs propres. La periode coloniale a ete celle de la relegation a un second plan des valeurs culturelles propres des peuples africains. A l'heure des independances, les peuples africains devaient tout d'abord s'affirmer, rehabiliter et revaloriser leurs valeurs propres et se detacher des modeles europeens. Cette rehabilitation et affirmation de soi devait passer naturellement par les langues nationales qui sont les supports legitimes de la culture. En effet, on reconnait aisement que la langue du milieu est celle qui traduit avec la plus grande fidelite les elements culturels de ce milieu et de ce fait joue en plus de son role de communication un role d'identite de la population qui la parle. La revalorisation du patrimoine culturel va donc de pair avec la promotion des langues nationales.

### 3.2 Politique de l'enseignement des/en langues nationales

Si toutes les dix langues que compte le Mali ont fait l'objet de description et de transcription, il convient de noter cependant que les recherches dans celles-ci ne sont pas au meme niveau d'avancement. Les recherches dans certaines langues sont beaucoup plus avancees en raison des competences techniques disponibles. Notamment les langues dont les recherches sont plus avancees sont celles qui ont fait l'objet d'etudes pendant la periode coloniale ou du decret No 85 du 26 mai 1967. Toutefois, les recherches se poursuivent dans toutes les autres langues et la politique du pays consiste a donner a chaque langue le maximum de chance de se developper.

Au Mali l'enseignement des langues nationales n'est pas perçu en termes de choix d'une langue a dispenser de façon obligatoire dans les écoles. Il s'agit

d'enseigner à l'enfant dans sa langue maternelle autant que possible ou tout au moins dans la langue qu'il parle le plus couramment. A ce niveau c'est une politique qui est centrée sur l'enfant auquel il faut offrir le maximum de chance d'asseoir les connaissances de base (lecture, écriture et calcul) dans la langue qu'il parle en famille, et d'assurer, par le système éducatif, son développement cognitif et académique normal et optimal - auquel tout enfant du monde devrait avoir droit

### 3.3 Les objectifs de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement formel

Les objectifs visés par l'expérimentation des langues nationales se réunissent en quatre points essentiels, à savoir

- réduire la déperdition scolaire qui, semble-t-il, est de plus en plus élevée et liée à la faiblesse des élèves en français,
- faciliter l'apprentissage des disciplines instrumentales (écriture, lecture et calcul),
- faciliter l'acquisition du français à partir des mécanismes de lecture, d'écriture et d'expression acquis dans la langue maternelle
- réaliser une meilleure intégration de l'école au milieu des élèves.

Ces objectifs sus-mentionnés ont été formulés sur la base des données théoriques modernes de la psychologie de l'apprentissage, du bilinguisme et de la linguistique appliquée (voir le Chapitre IV). Ils reposent sur le postulat que lorsque l'enfant, après avoir suffisamment maîtrisé les mécanismes d'apprentissage des disciplines instrumentales dans sa langue maternelle et une fois suffisamment développé du point de vue cognitif et académique, il pourrait mettre l'expérience, les aptitudes et automatismes ainsi acquis à profit pour l'apprentissage d'une seconde langue, notamment le français. Ce qui devrait conduire à de meilleures performances scolaires. Ainsi on peut dire, par voie de conséquence, que le rendement scolaire est d'autant plus élevé parce que l'enfant aura acquis les premières notions dans sa propre langue.

Un des objectifs de la présente étude est de vérifier le degré d'atteinte des objectifs initiaux de l'expérimentation en langues nationales.

### 3.4 Statuts des langues d'enseignement dans le système éducatif

La structure du système d'examen aujourd'hui fait que l'enseignant, l'école et le programme sont obligatoirement liés à la L2. Tout ce système se sent donc obligé d'offrir à l'enfant dans le premier cycle les mêmes éléments qu'offre le programme classique. Le rôle des langues nationales dans ce système devient une sorte de

deguisement ou voile, qui est tres mal vue par beaucoup de gens parce que le systeme ne leur a vraiment pas offert une place - elles ne sont dans le meilleur des cas - que transitoires, temporaire transitionnelles. Qu'est ce qui peut etre leur role ou leur valeur dans un systeme traduit du systeme classique qui ne vise pour le moment que la L2? La solution de cette situation se trouvera au niveau du schema directeur choisi eventuellement par les autorites Maliennes.

Des qu'on prend la decision d'etablir un programme approprie a l'enseignement en langue nationale, c'est-a dire dans la L1 de l'enfant Malien, cela veut dire, par definition, qu'il ne peut pas etre lie a l'apprentissage de L2. Si on veut que l'apprentissage de L2 soit facilite par la structure du systeme, il faut donc que la L2 cede beaucoup plus de place dans le programme a la L1 dans les trois premieres annees tout au moins.

Tout ce que l'on propose pour la reforme est un bilinguisme fonctionnel, un bilinguisme scolaire, un vrai bilinguisme. L'un des grands problemes est que malheureusement, quand il s'agit des evaluations de sortie du premier cycle, il s'agit d'un systeme qui est toujours monolingue.

### 3.5 La strategie malienne de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement

L'experimentation des langues nationales concerne les ecoles du premier cycle de l'Enseignement Fondamental qui compte six classes.

#### 3.5.1 Programme d'enseignement en langues nationales

Avec un programme qui represente une sorte de traduction s'inspirant du programme francais, l'experimentation telle qu'elle etait vécue n'a jamais pu beneficier du transfert des competences/acquises, parce que le systeme (traduit) n'a jamais permis a ce qu'ils soient suffisamment developpes pour en beneficier au moment de la transition a la L2. Actuellement le programme tel qu'il se manifeste dans les ecoles en langue nationale ne constitue qu'une simple substitution d'un systeme linguistique par un autre. C'est donc un simple changement de medium.

Pour ceux qui disent que ces ecoles en langue nationale ont echoue, la cause se trouve dans le programme, ou plutot dans le manque d'un programme approprie. Un programme doit bien sur prendre en compte les differences evidentes entre le niveau du programme en L1 par rapport au niveau du programme avec L2, langue etrangere, comme medium.

S'agissant du contenu des programmes d'apprentissage dans les ecoles experimentales, ils restent dans l'ensemble les memes que ceux en vigueur dans les ecoles non concernees par l'experimentation, c'est-a dire celles dites classiques.

- classes de 1ère et 2ème années la langue nationale est médium d'enseignement, le français oral fait son introduction comme matière à partir du 2<sup>e</sup> trimestre de la 2<sup>e</sup> année. Mais à partir de 1984 une décision modifia déjà le moment d'introduction du français oral pour l'introduire pendant le 2<sup>e</sup> de la 1<sup>ère</sup> année. Le français oral était ramené au 2<sup>e</sup> trimestre de la 1<sup>ère</sup> année.<sup>2</sup>

- classes de 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> années la langue nationale reste véhicule d'enseignement, le français écrit (en plus de l'oral) intervenant dès le premier trimestre de la 3<sup>ème</sup> année comme matière.

- classes de 5<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> années l'enseignement est essentiellement donné en français, l'étude de la langue nationale en raison de l'absence de documents pour ces niveaux et contrairement à la démarche initialement prévue n'est pas poursuivie.

Ainsi l'enseignement est orienté vers un bilinguisme fonctionnel dont un bout sera la langue nationale et l'autre le français. Ce qui devrait permettre aux élèves une maîtrise parfaite du français et de la langue nationale à la fin du premier cycle à l'issue duquel ils se présentent à l'examen de fin de ce cycle dans les mêmes conditions que leurs homologues des écoles classiques.

### 3.5.2 Formation des maîtres des écoles en langue nationale

L'initiation de l'expérimentation en langues nationales, sa mise en œuvre et la perspective de sa généralisation supposent que les maîtres reçoivent une formation linguistique, psycho-pédagogique, didactique et culturelle spécifique. Si cet aspect de l'innovation a préoccupé les promoteurs de l'expérimentation dès son démarrage, il convient de noter que les solutions apportées ont connu une certaine évolution.

Au départ de l'expérimentation en octobre 1979, 12 maîtres constituant ainsi la première promotion ont été initiés à l'enseignement des/en langues nationales. Leur formation a été assurée par la DNAFLA pour une durée de 3 mois allant d'octobre à décembre 1979. Pendant ce temps, les quatre écoles expérimentales ouvertes depuis octobre 1979 étaient tenues par des agents de la DNAFLA. Pendant la période de la formation, le séjour des stagiaires était rémunéré et leur déplacement était assuré par cette même institution. Les maîtres étaient initiés à l'écriture, à la lecture et au calcul en bamanankan et la méthode d'enseignement de ces disciplines. Ils devaient immédiatement après leur formation, relever les agents de la DNAFLA dans les écoles expérimentales.

La deuxième promotion était composée de maîtres. Ils ont été formés par la DNAFLA pour une durée d'un mois avec frais de séjour et déplacement pris en charge. Ceux-ci, après leur formation devaient s'occuper des écoles expérimentales.

---

<sup>2</sup>Au lieu de l'introduire à partir du 2<sup>e</sup> trimestre de la 2<sup>e</sup> année, le français oral est aujourd'hui introduit dès la 1<sup>ère</sup> année. Cette décision ne s'est fondée sur aucune évaluation. Ainsi l'élève est jusqu'à nos jours confronté dès la 1<sup>ère</sup> année avec l'apprentissage d'une langue étrangère et l'acquisition des notions de base d'une langue maternelle.

ouvertes en octobre 1980

Au fur et à mesure que le nombre des écoles expérimentales augmentait, le besoin de formation des maîtres en langues nationales prenait des dimensions de plus en plus grandes. Face à cette situation, la DNAFLA ne pouvait plus prendre en charge les frais de déplacement et de séjour des stagiaires. C'est ainsi qu'après la deuxième promotion de maîtres à partir de 1981, il a été retenu que les stages soient désormais organisés chaque année pendant les vacances au niveau des capitales régionales et du District de Bamako. Plus tard, les maîtres ne bénéficiant plus de frais de séjour, la durée des stages fut ramenée à 15 jours avec toujours la même masse horaire de 108 heures de cours. Vu que l'expertise était toujours naissante, le résultat de cette décentralisation était que la qualité de cette formation s'affaiblissait.

À partir de 1985, avec la création à l'Institut Pédagogique National d'une section "langues nationales", la formation fut confiée à cette institution.

### 3.5.3 Programmes de formation de maîtres

S'agissant des programmes de formation des maîtres, au départ de l'expérimentation, la stratégie consistait à une initiation de ceux-ci à la lecture, l'écriture, au calcul et à certaines terminologies spécialisées.

Il convient de noter que ce programme n'a pas été rigoureusement élaboré en tenant compte du contenu par niveau et de la progression dans la formation. Ce qui explique le sentiment de la plupart des maîtres qui après deux participations aux stages, estiment de ne plus rien apprendre.

C'est ainsi qu'en classe les maîtres procèdent à une juxtaposition de l'enseignement du français et de la langue nationale sans se soucier ni de leur articulation ni de leur coordination l'un à l'autre.

C'est compte tenu des problèmes évoqués ci-dessus qu'un Séminaire sur les langues nationales fut organisé par l'Institut Pédagogique National du 19 au 24 mai 1986. Le séminaire a entre autre recommandé

b) De l'organisation pratique des stages et du suivi

Le séminaire recommande

1 - d'organiser les stages de formation et de recyclage durant la deuxième quinzaine du mois de Juillet pour toutes les langues nationales. Pour ce faire il est souhaitable que les agents impliqués soient informés suffisamment à l'avance.

2 - de recenser entre deux stages tous les besoins en matériels didactiques. Ces besoins devraient être communiqués à l'IPN à temps afin que cette institution puisse prendre les dispositions utiles à la production ou à la reproduction des dits matériels.

3 - de composer les équipes d'encadrement des stages de manière à permettre l'exécution intégrale et correcte du programme

4 - de faire du stage une obligation pour tous les maîtres retenus par leurs inspecteurs

5 - d'obtenir auprès des services financiers le paiement par anticipation du salaire du mois de stage pour les stagiaires et les encadreurs

6 - d'impliquer davantage la DNAFLA et l'IPN dans les actions de suivi et d'évaluation de l'expérimentation

7 - de veiller à la formation permanente de tous les encadreurs de l'expérimentation (inspecteurs-directeurs régionaux, conseillers pédagogiques, etc )

c) De l'orientation de l'expérimentation et du contenu des programmes de stage

Le séminaire recommande

1 - de respecter la stratégie initiale de l'introduction du français dans les programmes des écoles expérimentales à savoir

- français oral à partir du 2<sup>e</sup> trimestre de la 2<sup>e</sup> année

- français écrit à partir du 1<sup>er</sup> trimestre de la 3<sup>e</sup> année

2 - de poursuivre l'enseignement des langues nationales jusqu'en classe de 6<sup>e</sup> année et au delà

3 - d'envisager l'introduction d'une épreuve de langue nationale à l'examen d'entrée en 7<sup>e</sup> année pour les élèves des écoles expérimentales afin de tenir compte de leur profil de formation

4 - d'introduire l'enseignement des langues nationales de façon plus systématique dans les écoles de formation (IPEG l'NSEC l'NSUP etc )<sup>3</sup>

Ces recommandations jusqu'à nos jours n'ont pas connu une véritable application dans la réalité. S'agissant du contenu du programme de formation des maîtres stagiaires, il a été élaboré un programme pour chaque niveau de formation cf Rapport au séminaire tenu en juillet 1989 dans l'enceinte de l'ancien IPEG de Bamako <sup>4</sup>

Le niveau de formation est déterminé par le nombre d'années de participation des stagiaires, par exemple, s'il vient pour la première fois il est inscrit au premier

<sup>3</sup> République du Mali Ministère de l'Éducation Nationale IPN 1986 *Séminaire sur les Langues Nationales, 19-24 mai, 1986* Bamako pages 5-6

<sup>4</sup> République du Mali Ministère de l'Éducation Nationale IPN 1986 *Séminaire sur l'harmonisation des programmes de stage en langues nationales* Bamako pages 1-8

niveau, s'il vient pour la deuxième fois, il est inscrit au deuxième niveau, et ainsi de suite

Ces problèmes évoqués ci-dessus restent presque entiers de nos jours, à savoir que les maîtres ne sont pas motivés, les programmes de stage n'ont pas un même contenu dans tous les centres, et des écoles sont de moins en moins équipées en matériel didactique. Des tels problèmes proviennent du manque de schéma directeur surtout à la suite de la décentralisation de la formation.

Nous trouvons que la réforme actuelle qui se fait au Centre de Formation Permanente de l'IPN, ayant pour objectif de traduire les programmes d'enseignement classiques en objectifs pédagogiques pour maître et élèves, pourrait constituer à la longue une amélioration du contenu de ceux-ci et facilitera la tâche de l'élaboration des programmes de formation des maîtres. Éventuellement, en fonction du nouveau schéma directeur, il va falloir faire pareillement pour les écoles expérimentales. Un programme doit être plus qu'une simple liste de centres d'intérêt. L'éventuel programme approprié pour les écoles en langues nationales devra s'inspirer de cette approche.

Il faut signaler que dans les instituts pédagogiques d'enseignement général (IPEG) ou les maîtres du Premier Cycle reçoivent leur formation initiale, les langues nationales leur sont enseignées déjà afin de mieux les préparer à la prise en charge des écoles expérimentales. Dans les lycées aussi, les langues nationales sont enseignées dans les sections littéraires et langues. Cela s'explique par le fait que ceux-ci, dans la vie professionnelle future, pourraient avoir à faire avec les langues nationales.

#### 3.5.4 Matériel didactique en langues nationales

Dans le contexte de l'expérimentation en langues nationales au Mali, l'élaboration des documents pédagogiques en langues nationales pour l'enseignement formel a été assurée par la DNAFLA (du début de l'expérimentation à 1985) et plus tard à partir de 1986 par l'Institut Pédagogique National. Dans la plupart des cas les agents chargés de cette tâche, n'ont reçu aucune formation en didactique des langues et encore moins, n'ont pas toujours connu l'enseignement dans les petites classes. Ce qui explique la relative inadéquation des manuels mis à la disposition des maîtres et des élèves. Ainsi, faut-il signaler le manque ou l'insuffisance des documents dans les écoles. Dans tous les cas, le problème de la production du matériel didactique, et l'édition scolaire en général reste un des points essentiels de cette innovation pédagogique.

### 3 5 5 La sensibilisation des maîtres et des populations dans la mise en oeuvre de l'expérimentation

La stratégie de sensibilisation dans le cadre de la mise en oeuvre de l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement formel généralement s'articule autour d'un certain nombre de motivations, à savoir, l'information sur cette innovation pédagogique, sur ses objectifs et ses moyens la participation directe dans le processus engage à des niveaux différentes pour les maîtres et les parents d'élèves, et enfin l'intérêt dans le développement de cette innovation

Si ces motivations ci-dessus mentionnées ont préoccupé les promoteurs de l'expérimentation en langues nationales force est de reconnaître que les solutions jusque là apportées recommandent que les tâches de sensibilisation ne soient pas négligées. En effet, si beaucoup de maîtres et de parents d'élèves sont favorables à l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement formel il n'en reste pas que certains sont encore sceptiques quant à la capacité des langues nationales de véhiculer les concepts du monde moderne et de mettre à la disposition de l'innovation les moyens nécessaires

Liee à la question de la sensibilisation est la tâche souvent citée de la revalorisation des langues et cultures nationales. Ce problème pourrait être en partie résolu dans un nouveau schéma directeur qui spécifie les statuts et les rôles que peuvent jouer les langues nationales à tous niveaux dans la société malienne.

### 3 5 6 Recherche d'une méthodologie appropriée - La méthodologie convergente

Avant de se décider d'entamer un essai dans la méthodologie convergente, les autorités maliennes ont passé trois ans (1984-87) à l'étude de la méthodologie pour l'évaluer en termes des besoins maliens. On l'appelle la *methodologie convergente* parce qu'on l'applique au bilinguisme nécessaire dans le système éducatif Malien, donc, la convergence des deux langues. En fait c'est une méthodologie d'innovation pédagogique qui pourrait s'appliquer dans n'importe quel contexte c'est-à-dire son application n'est pas limitée aux situations plurilingues.

L'expérimentation d'une méthodologie convergente de l'enseignement en bamanankan (langue 1 ou L1) et du français (langue 2 ou L2) en cours depuis octobre 1987 dans deux écoles fondamentales expérimentales du premier cycle de Ségou part d'une innovation tant dans la méthodologie de la didactique dans la L1 que dans l'apprentissage de la L2. Dans les deux cas il s'agit d'une approche globale de l'apprentissage dans/de la langue. L'articulation des deux langues s'oriente vers un transfert - plutôt qu'une transition - sans abandon et aussi vers un meilleur développement des aptitudes académiques et cognitives de l'enfant.

La démarche tire son fondement de l'essence même de la langue qui est aussi bien un moyen de communication et d'expression qu'un instrument de structuration.

de la pensée et de la personnalité. Aussi la méthode privilégie-t-elle la connaissance de la langue maternelle qui devient un préalable à l'apprentissage efficace de la langue seconde, le français

De ce fait, la L1 est, dans les trois premières années de la scolarité, à la fois matière et médium enseignement. Le français, introduit en deuxième année de scolarité sous la forme d'expression orale, devient, en concomitance avec la L1, langue d'enseignement en quatrième année. À ce niveau, l'élève évolue vers un bilinguisme fonctionnel

### 3 5 6 1 Principes de base de la méthodologie convergente

Les principes de base de cette méthodologie sous-tendent une véritable mutation de l'acte pédagogique. Ils requièrent

- une pédagogie faisant plus de place à l'apprentissage qu'à l'enseignement, l'élève devenant le premier artisan de ses apprentissages (travail en atelier sur des projets),
- une pédagogie axée sur l'apprenant et sur la communication, on crée des situations motivantes et on imagine des techniques qui permettent d'instaurer les échanges (jeu de rôle),
- une pédagogie d'éveil de la sensibilité qui s'appuie sur les rythmes corporels et musicaux, favorisant la libération de l'individu et son ouverture à l'environnement (rythmique),
- une pédagogie de stimulation de l'imagination et de la créativité au moyen de la dramatisation, du conte, du dessin, du bricolage, etc
- une pédagogie du développement de l'autonomie et de la responsabilité tenant compte des différentes situations d'apprentissage (individuellement ou par groupe),
- une pédagogie de la réussite découlant d'une attente chaleureuse, d'une attitude valorisante et sécurisante du maître

### 3 5 6 2 Démarche pédagogique

Dans la pratique, le maître doit s'efforcer de créer d'abord les conditions favorables à la communication en libérant les enfants de leurs inhibitions et de leurs fantasmes. Les occasions d'apprentissage sont aussi nombreuses que variées (situations audio-visuelles, contes, jeux, travaux de groupe, etc.) et font alterner pour les enfants, les moments de libération et de structuration.

L'expression orale constituant le début de l'apprentissage de la langue, une

unité pédagogique de L1 ou de L2 comporte au départ successivement

1) le dialogue dont l'objectif est de faire parler les élèves en jouant. L'expression orale est déclenchée par le déroulement d'images correspondant aux différentes répliques du dialogue. Par la dramatisation muette (mimique) et la dramatisation verbale (paroles et gestes) se développent l'imagination et la créativité des enfants, préparant aussi la base de l'expression écrite.

2) le discours oral produit par les élèves à partir du dialogue qu'ils auront exploité avec le maître. (En L2, les premiers discours oraux sont produits par le maître lui-même en attendant que les élèves acquièrent la compétence linguistique suffisante pour le faire). L'objectif du discours oral est de rendre chaque enfant capable de raconter une histoire cohérente, ce qui le prépare à la production d'un discours écrit.

3) le discours écrit produit d'abord par le maître, mais transcrit sous la dictée des élèves. Le texte est construit à partir d'un ou de plusieurs dialogues étudiés (Signalons que les différents discours écrits sont affichés et constituent la mémoire de la classe).

4) le texte de compréhension à l'audition qui est une transcription de l'oral. Son objet est d'apprendre aux élèves à saisir, par l'écoute, soit le sens général d'un message (compréhension globale), soit une série d'informations pertinentes contenues dans ce message (compréhension sélective), soit le contenu intégral du message (compréhension fine).

5) le texte de lecture construit à partir de plusieurs discours antérieurs donne lieu à des exercices de recherche et de repérage de renseignements (lecture découverte). (Plus tard la lecture fonctionnelle permettra à l'élève d'exécuter des tâches à partir de consignes écrites).

6) le conte, puissant moyen de créer, pour les enfants, un bain de langue et un stimulant pour l'expression orale. C'est aussi un excellent exercice pour développer l'imagination et la créativité des enfants.

Un certain nombre d'activités (contes, dessin, rythmique, écriture, projet, etc.) peuvent trouver place entre les séquences ainsi définies. Les éléments de l'unité pédagogique ne sont pas minutes, le baromètre étant l'intérêt manifesté par les élèves pour les activités en question.

Le climat d'une classe de la méthodologie convergente est surtout caractéristique au regard de la diversité des activités d'apprentissage et de l'organisation de l'espace de vie. Ainsi l'organisation spatiale de la classe permet le déplacement facile des élèves ou leur regroupement suivant les circonstances (exercices de rythmique, travaux d'atelier, etc.). Des coins sont aménagés pour l'installation d'un certain nombre de dispositifs.

- le fichier ou carton de rangement qui sert de référence aux élèves pour se

renseigner sur un mot inconnu (fichier thématique) ou une forme grammaticale mal maîtrisée (fichier de grammaire).

- la bibliothèque (livres et écrits divers) pour la sensibilisation à l'écrit et à la lecture, avant de devenir le lieu de documentation,

- la boîte aux nouvelles pour recueillir les papelads (écrits des élèves de la classe) ou les lettres et affiches envoyées par les correspondants,

- la mémoire de la classe ou collection des différents textes affichés sur les murs

### 3.5.6.3. Matériels didactiques

Pour la mise en oeuvre de l'expérimentation, on a privilégié le recours aux ressources de l'environnement surtout local

Ainsi, l'équipe chargée de l'expérimentation à la Direction Régionale de l'Education élabore les documents de travail des classes en langue nationale, conçoit et réalise les supports pour les situations audio-visuelles. Quant aux documents en français, ils sont conçus et élaborés par le Centre International Audio-Visuel d'Etudes et de Recherches (CIAVER) de Saint-Ghislain en Belgique. Mais auparavant, les thèmes étudiés dans ces documents sont choisis et proposés par la partie malienne. Cette démarche permet d'adapter le contenu socio-culturel des manuels aux réalités du milieu des apprenants.

A la place d'un magnétoscope, on a installé une caisse en bois avec ouverture servant d'écran. Avec une manivelle pour actionner le défildoir sur lequel sont montés les supports visuels, on fait passer les images dans la succession prévue. Au lieu d'un téléviseur, on se sert d'un carton sans fond dans lequel l'élève introduit sa tête, ce qui suffit pour qu'il paraisse comme sur le petit écran.

### 3.5.6.4. Conclusion

S'agissant de la méthodologie convergente de l'enseignement en langues nationales et du français, elle n'a pas fait l'objet d'une évaluation comparative dans notre étude contrairement à ce qui est indiqué dans les termes de référence. Cela s'explique par le fait que les méthodes d'apprentissage utilisées dans les écoles classiques et expérimentales diffèrent de celles pratiquées dans les classes de la méthodologie convergente. Et de ce fait, les instruments d'enquête élaborés pour évaluer les connaissances des enfants dans les deux premiers types d'écoles sont révélés inadaptés aux classes de cette méthodologie. Toutefois, nous vous présentons la méthodologie convergente de l'enseignement en langues nationales et du français, les principes qui la sous-tendent, la démarche pédagogique préconisée ainsi que les résultats obtenus dans les classes qui la pratiquent.

### 3.6. Les Résultats des Evaluations Passées

Il convient de noter qu'il n'y a pas eu d'évaluation sommative de l'expérimentation. Cependant des études comparatives partielles font souvent ressortir la supériorité des élèves des écoles expérimentales sur leurs homologues dans celles dites classiques

L'étude qui paraît suffisamment révélateur de ces performances, à notre avis, est celle de la Direction Régionale de l'Éducation (DRE) de Ségou<sup>5</sup>, réalisée le 24 août 1985

Cette étude avait pour objectif de comparer l'évolution des promotions des écoles expérimentales de Banankoroni et Zanabougou et de trois écoles classiques de la ville de Ségou dénommées Groupe I Groupe II et Groupe III pour la période allant d'octobre 1979 (année d'ouverture des premières écoles expérimentales en bamanankan) à juin 1985 (année à laquelle la première promotion des premières écoles expérimentales devait passer les épreuves de l'examen d'entrée en 7<sup>e</sup> année)

Les paramètres considérés pertinents dans le cadre de cette étude ont été

- le taux de promotion d'une année à une autre considérée chaque fois par rapport à l'effectif de départ dans les deux types d'écoles, l'analyse selon ce paramètre devrait permettre de constater le taux de succès et de redoublement des élèves, autrement dit évaluer le pourcentage de réussite, de la déperdition scolaire tant au niveau des filles que des garçons mais aussi de façon globale dans les écoles sus-mentionnées

- le taux du nombre de filles des différentes promotions dans leur évolution,

- conditions d'études manuels de lecture, personnel enseignant,

- taux de fréquentation

Zanabougou et Banankoroni sont des écoles expérimentales en Bamanankan et conformément à la stratégie de l'expérience, le bamanankan y est enseigné pendant les trois premières années comme médium. Le français y est introduit à partir du 2<sup>e</sup> trimestre de la deuxième année. En troisième année le français écrit en plus de l'oral, y est introduit comme matière d'enseignement. À partir de la quatrième année jusqu'en sixième année le français devient médium d'enseignement et le bamanankan est matière d'enseignement.

Dans les écoles classiques, la langue française y est exclusivement enseignée depuis la première année, tel est le cas aux écoles du Groupe I, Groupe II et Groupe

---

<sup>5</sup>Direction Régionale de l'Éducation de Ségou, 1985. Étude comparée, l'évolution d'octobre 1979 à juin 1985 des effectifs des promotions de 1979-1980 des écoles expérimentales de Banankoroni et Zanabougou et de trois écoles classiques témoins dénommées Groupe I, Groupe II, Groupe III

### III de la ville de Ségou

Par rapport au taux de promotion, il ressort de l'analyse faite dans le document cité en référence ce qui suit

- Banankoroni, 41,37 % de l'effectif recruté en 1979-1980 arrive en 6<sup>e</sup> année sans avoir redoublé aucune classe, 27,58 % de cet effectif passe avec succès l'examen d'entrée en 7<sup>e</sup> année en juin 1985

- à Zambougou, 50,87 % de l'effectif recruté en 1979-1980 arrive en 6<sup>e</sup> année sans avoir redoublé aucune classe, 17,54 % de cet effectif passe avec succès à l'examen d'entrée en 7<sup>e</sup> année en juin 1985

Ainsi, pour les deux écoles expérimentales, sur un effectif de 115 élèves en 1979-1980, 53 élèves, soit 46,08 % arrive en 6<sup>e</sup> année sans redoubler aucune classe, 26 élèves de cet effectif, 22,60 %, passe avec succès à l'examen d'entrée en 7<sup>e</sup> année en juin 1985

\* Au Groupe I, 7,86 % de l'effectif recruté en 1979-1980 arrive en 6<sup>e</sup> année sans redoubler aucune classe, 5,88 % de cet effectif passe avec succès l'examen d'entrée en 7<sup>e</sup> année en juin 1985

\* Au Groupe II, 9,55 % de l'effectif recruté en 1979-1980 arrive en 6<sup>e</sup> sans redoubler aucune classe, 5,88 % de cet effectif passe avec succès l'examen d'entrée en 7<sup>e</sup> année en juin 1985

\* Au Groupe III, 3,47 % de l'effectif recruté en 1979-1980 arrive en 6<sup>e</sup> sans redoubler aucune classe, 2,60 % de cet effectif passent avec succès l'examen d'entrée en 7<sup>e</sup> année en juin 1985

Ainsi pour ces trois écoles classiques, sur un effectif de 340 élèves recrutés en 1979-1980, 24 élèves soit 7,05 % arrivent en 7<sup>e</sup> année sans redoubler aucune classe, 14 élèves de cet effectif, soit 4,11 % passent avec succès l'examen d'entrée en 7<sup>e</sup> en juin 1985

Il ressort de ces données que les performances finales constatées dans les écoles expérimentales dépassent celles réalisées dans les écoles classiques 22,60 % contre 4,11 % de taux final de réussite respectivement

Par rapport au taux du nombre de filles dans l'évolution des effectifs de départ, l'étude fait ressortir que l'évolution du nombre des filles dans les deux types d'écoles concernées présente le même caractère à Banankoroni et Zambougou qui sont des écoles expérimentales, l'évolution de l'effectif des filles est caractérisée par une baisse constante, cette baisse du nombre de filles est très importante si on la compare à celle qui occupe l'effectif des garçons, au Groupe I Groupe II et Groupe III, au contraire la courbe illustrant l'évolution de l'effectif de filles est tantôt ascendante comme au Groupe I), tantôt régressive, mais de façon irrégulière (comme au Groupe II), tantôt en forme concave (comme au Groupe III)

L'interprétation faite de ces données montre essentiellement l'influence que peut avoir le milieu sur l'école. Les deux écoles expérimentales sont implantées en milieu rural où les filles sont très tôt fiancées et très tôt l'influence du fiancé soutenue par la pression parentale, fait que les jeunes filles prises dans cet engrenage, désaffectionnent l'école. C'est qu'en réalité le statut que ce milieu accorde à la femme ne pousse pas celle-ci à étudier trop longtemps. Les études comportant le risque de faire échapper la fille de la communauté. Quant aux trois écoles classiques, elles sont implantées en milieu urbain. La conception traditionnelle que l'on a de la place et du rôle de la femme est fortement remise en cause par une conception plutôt moderniste des rapports homme-femme. De moins en moins a priori qui caractérisait traditionnellement la discrimination qui handicapait la scolarisation des filles y est évoquée et on conçoit de plus en plus que celles-ci aient autant droit à l'instruction que les garçons. Ce qui explique pour beaucoup l'effectif relativement plus élevé de filles dans les écoles classiques considérées par rapport à celui constaté à Banankoroni et Zanabougou. 47,05 % et 30,43 % des effectifs respectifs des deux types d'écoles.

Il convient de noter que les conditions d'études expliquent pour une part importante les meilleures performances dans les écoles expérimentales : la langue maternelle, l'équipement et les contrôles très fréquents des maîtres. Les manuels utilisés dans ces écoles sont conçus par des équipes nationales et adaptés à la nouvelle situation pédagogique, le coût de revient en est très réduit. Aussi il apparaît que les maîtres des classes expérimentales sont plus suivis que leurs homologues des classes classiques.

En conclusion, il ressort des constats et analyses faits une supériorité nette des écoles expérimentales par rapport à celles dites classiques.

Cependant, si en 1985 les écoles expérimentales étaient suffisamment équipées en fournitures scolaires (livres, cahiers, bics, etc.) et bien suivies par les autorités administratives scolaires, force est de constater que cette tendance est en perte de vitesse. Les écoles expérimentales actuellement sont très peu équipées, manque de livres, de cahiers et beaucoup d'autres matériels de travail. De ce fait, les performances enregistrées dans ces écoles en 1985 sont-elles confirmées aujourd'hui ?

L'étude faite par le Bureau d'Étude et d'Évaluation de l'Institut Pédagogique National<sup>6</sup> a consisté à évaluer "l'influence de la langue maternelle comme langue d'enseignement sur les performances des élèves en mathématiques dans les classes du premier cycle : une étude comparative entre les classes expérimentales en langue bamankan et les classes en langue française au Mali".

---

<sup>6</sup>Bureau d'Étude et d'Évaluation de l'IPN, 1985. L'influence de la langue maternelle comme langue d'enseignement sur les performances des élèves en mathématiques dans les classes du premier cycle : une étude comparative entre les classes expérimentales en langue bamankan et les classes en langue française au Mali.

L'hypothèse de départ de cette étude était de prouver si oui ou non l'introduction du bamanankan dans l'enseignement formel a eu une influence positive sur les performances des élèves en mathématiques par comparaison au français qui est couramment utilisé dans les écoles, en d'autres termes, il s'agit de savoir si les élèves des écoles expérimentales performant mieux en calcul que leurs homologues des écoles d'expression française

L'étude qui a porté sur 614 sujets dans les écoles expérimentales et 583 sujets dans les écoles classiques a permis de faire la conclusion suivante, globalement les élèves des classes expérimentales ont réalisé de très bonnes performances dans toutes les épreuves, une appréciation d'ensemble permet de dire la supériorité des élèves des classes expérimentales en bamanankan par rapport à leurs homologues des classiques. Cette supériorité des écoles expérimentales a été encore confirmée dans notre étude, au moins pendant les trois premières années

Dans le cadre des recherches sur les mémoires de fin à l'école Normale Supérieure de Bamako il a été présenté et soutenu le thème "Evaluation comparée des attitudes et acquisitions scolaires dans les écoles expérimentales en langue bamanan et dans les écoles classiques en langue française le cas de la lecture, de l'expression orale et de l'expression écrite"<sup>7</sup>

L'objectif essentiel de ce travail était de procéder à une "évaluation formative extérieure", à savoir

- évaluer les attitudes et aptitudes des élèves dans les écoles expérimentales en bamanankan et celles de leurs homologues dans les écoles classiques en langue française,
- comparer ensuite les résultats acquis dans les deux types d'écoles, cette comparaison devrait permettre de répondre si oui ou non les attitudes et les aptitudes acquises en lecture, en expression orale et écrite en bamanankan étaient transférables au moment de l'apprentissage de la langue française

Par rapport à l'expression orale, globalement il sort de l'analyse que les meilleures performances ont été enregistrées dans les écoles expérimentales. Cependant une certaine baisse de niveau est accusée par ces mêmes élèves à partir de la 5<sup>e</sup> année. Cette baisse est plus notable encore en 6<sup>e</sup> année.

Quant à l'expression écrite, les élèves de 3<sup>e</sup> année des écoles expérimentales ont montré presque les mêmes performances en français que leurs homologues des écoles classiques 12,94 % contre 14,17 % respectivement dans les deux types d'école. En 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années il ressort une supériorité des expérimentales sur celles classiques.

---

<sup>7</sup>Moussa Sissoko et Yamoussa Malé Sissoko, 1986. Evaluation comparée des attitudes et acquisitions scolaires dans les écoles expérimentales en langue bamanan et dans les écoles en langue française. le cas de la lecture, de l'expression orale et de l'expression écrite

Par rapport au transfert en langue française des attitudes et aptitudes acquises en langue maternelle, il ressort des témoignages des maîtres et des inspecteurs que cela ne se fait pas toujours avec bonheur. Or la transition de ces éléments constitue une hypothèse très importante de l'expérience. C'est-à-dire que l'utilisation de la langue maternelle seule ne suffit certainement pas, il faudrait que la méthode d'enseignement soit efficace envers les deux langues partenaires au bilinguisme.

L'étude menée par Louis-Jean Calvet<sup>8</sup> n'a pas révélé de résultats nouveaux par rapport à ceux évoqués ci-haut.

La dernière étude menée par l'Institut Pédagogique National portait sur l'Étude de l'impact de l'enseignement en langue nationale sur les performances des élèves du premier cycle en français (cas des écoles en langue bamana au Mali)<sup>9</sup>. Elle visait deux objectifs, à savoir

- vérifier si l'objectif selon lequel l'enseignement en langues nationales doit contribuer à une plus grande maîtrise de la langue française vérifiée au moment où les élèves s'apprentent à passer leurs examens de fin du premier cycle (objectif principal)

- analyser des facteurs relatifs à l'implantation des écoles (objectif secondaire, mais permet tant d'expliquer certains résultats)

Les résultats obtenus à la fin de cette étude attestent que les élèves des écoles classiques ont manifesté de meilleures performances comparativement à leurs homologues des écoles expérimentales. Cela du premier coup paraît surprenant mais en fait, il s'explique en grande partie par des facteurs liés aux conditions de mise en œuvre de l'expérimentation. Mais en même temps ces données sont intéressantes en ce sens qu'elles devraient permettre aux responsables de l'éducation et aux chercheurs de focaliser leur attention sur ce qui semble être la faiblesse de cette importante innovation pédagogique. S'agissant de ces facteurs voilà comment les auteurs de l'étude citée en référence les décrivent

les facteurs qui semblent avoir joué un rôle important dans les performances réalisées de part et d'autre par les élèves et qui en même temps qu'ils constituaient une pesanteur dans les rendements des élèves du groupe expérimental, agissaient en facilitateur pour ceux du groupe classique. Ce sont l'expérience de la localité scolaire, en matière d'alphabétisation, le style d'enseignement (ou méthode) utilisé par le maître, le nombre d'élèves dans la classe, la profession du père et la durée du maître dans l'enseignement ou l'expérience du maître.<sup>10</sup>

---

<sup>8</sup>Louis-Jean Calvet, 1988. Évaluation des classes expérimentales en Bambara dans la région de Ségou.

<sup>9</sup>République du Mali, Ministère de l'Éducation Nationale IPN 1989. L'Étude de l'Impact de l'Enseignement en Langue Nationale sur les Performances des Élèves du Premier Cycle en Français (cas des écoles en langue bamana au Mali). Bamako.

<sup>10</sup>Idem P. 61.

Les problèmes qui ont fait l'objet de recommandations dans cette étude sont :

- le problème de la formation du personnel,
- le problème de manuels scolaires,
- le problème des programmes d'enseignement,
- le problème de l'absence d'une méthodologie appropriée

Il ressort de ces différentes évaluations de l'expérimentation en langues nationales qu'au fur et à mesure qu'on s'éloigne des premières années de l'expérimentation, les résultats constatés deviennent de moins en moins performants et significatifs entre les deux sortes d'écoles. Ces évaluations faites et qui touchent aux résultats produits dans les deux sortes d'écoles montrent une diminution progressive des performances dans les écoles expérimentales

### 3.7 Les difficultés

A ce jour, les missions d'inspection et les quelques évaluations partielles menées çà et là au niveau local à l'exception de celle menée par l'IPN en 1989 attestent de la supériorité des élèves des écoles en langues nationales sur leurs homologues du système classique. De même ces résultats ont été confirmés par les premières promotions des écoles en langue bamanan qui se sont présentées à l'examen d'entrée en 7ème, en effet le pourcentage des admis dans l'expérimentation a nettement dépassé celui des écoles classiques, ainsi qu'il ressort dans les phrases suivantes :

Les résultats des premières évaluations ont en outre exergué la mutation réelle de la relation pédagogique dans le sens d'une décrispation et d'une libération de l'initiative des maîtres et élèves. Ils ont déjà fait entrevoir des points de solution aux multiples problèmes posés par l'enseignement en langue française, notamment le blocage psychologique, la grande déperdition scolaire, le redoublement massif, le coût excessif de la formation, l'inadaptation sociale de l'école, etc <sup>11</sup>

Toutefois cette tendance est à sauvegarder et la poursuite de l'expérimentation rencontre des difficultés qui sont de plusieurs ordres :

- Economique : la formation des maîtres, l'élaboration et l'impression des manuels, la production de matériels pédagogiques divers, l'achat de l'équipement pour la dactylographie et la reprographie, nécessaire pour la continuation ou la généralisation de l'expérimentation exigent des investissements qui dépassent très souvent les moyens mis à la disposition de responsables locaux chargés de sa mise en œuvre.

---

<sup>11</sup>cf IPN, 1989 Etude de l'impact de l'enseignement en langue nationale sur les performances des élèves du premier cycle en français (cas des élèves en langue bamanan au Mali) P 9

- Pédagogique L'introduction des langues nationales dans l'enseignement formel, pour être bien menée, exige entre autres l'élaboration d'un programme d'enseignement adéquat, la recherche et la mise au point d'une méthodologie appropriée à ce programme, et surtout la conception de divers documents pédagogiques servant de support à l'enseignement. Il n'est pas certain, dans le cas du Mali, que tous ces paramètres aient été maîtrisés au démarrage de l'expérimentation.

- Social' comme toute innovation, l'expérimentation de l'enseignement en langue nationale devrait avoir comme préalable la sensibilisation des différents acteurs qui sont impliqués, notamment les parents d'élèves qu'ils soient citadins ou ruraux. Au Mali, bien que des tentatives aient été faites dans ce sens, on ne saurait affirmer que toutes ces réticences ont été jugulées. Apparemment les populations urbaines (comme celles des campagnes d'ailleurs) voient dans cette innovation un enseignement au rabais et une aventure hasardeuse, soit par ce qu'elles ont appris à comparer avec les avantages de l'enseignement classique qui a toujours utilisé le français, langue officielle du pays, soit par ce qu'elles estiment tout simplement que les conditions ne sont pas réunies pour sa mise en œuvre. Cette remarque apparaît dans le rapport du Mali présenté au séminaire atelier sous-régional sur la recherche et l'utilisation des langues nationales, tenu à Bamako du 10 au 14 novembre 1986.

L'école classique en langue française a été longtemps et reste la maîtresse incontestée sur le terrain de l'éducation. Elle a acquis un prestige immense et finalement elle a été considérée comme le seul moyen de parvenir par la voie de l'instruction. C'est donc naturel que les parents d'élèves et les cadres (surtout en milieu urbain et relativement bien cultivés en français) la préfèrent à l'enseignement en langues nationales qu'ils pensent être un enseignement au rabais.<sup>12</sup>

Il ressort de ce constat que les cadres et les parents d'élèves devraient être mieux sensibilisés afin que soit obtenue leur adhésion à la cause de l'expérimentation, facteurs très importants pour la réussite de cette innovation.

Après toutes analyses faites des difficultés ci-dessus citées et qui persistent de nos jours, des questions méritent de subsister par rapport à l'implantation même de l'expérimentation. Autrement dit, compte tenu des difficultés ci-dessus citées qui sont réelles, ne serait-il pas nécessaire de revoir les conditions de mise en œuvre de l'expérimentation qui ont certainement une importance dans le cadre de la recherche de solutions pour permettre la réussite de cette innovation. Une telle démarche permettra, après une décennie d'expérimentation, de déceler les maillons faibles de l'expérimentation, de mieux éclairer les résultats de la recherche et de fournir aux décideurs des suggestions et des recommandations susceptibles de

---

<sup>12</sup>Rapport du Mali présenté au séminaire atelier sous régional sur la recherche et l'utilisation des langues nationales, tenu à Bamako du 10 au 14 novembre 1986.

**mieux orienter cet engagement vers les objectifs qui lui sont assignés.**

## Chapitre II - LES TERMES DE REFERENCE DE L'ETUDE

### 1. Introduction:

Selon les termes de référence pour l'évaluation de l'expérimentation des langues nationales dans le système éducatif du Mali, la présente évaluation devra permettre de:

- vérifier le degré d'atteinte des objectifs initiaux de l'expérimentation de l'enseignement en langues nationales,
- identifier les problèmes auxquels cette expérimentation est confrontée
- préconiser les voies et moyens en vue de résoudre ces problèmes,
- identifier et recommander les mesures nécessaires à prendre pour progressivement généraliser l'expérimentation des langues nationales

Pour cela l'équipe chargée de l'évaluation devra

a. évaluer l'expérimentation dans la moitié des écoles en langue nationale avec un group de contrôle du même nombre d'écoles classiques dans la zone du projet dans les domaines suivants:

#### 1) Elèves:

- taux de rétention,
- taux de redoublement,
- taux de scolarisation,
- attitude envers l'école (intégration dans le milieu),
- niveau académique dans au moins deux classes de niveaux différents (3ème et 6ème années)

#### 2) Enseignants

- qualité de formation,
- attitude envers l'expérimentation

#### 3). Parents et communauté

- attitude envers l'école (intégration dans le milieu),
- attitude envers l'expérimentation

b. Faire ressortir la nécessité de la mise en place d'une nouvelle méthodologie de l'enseignement en langues nationales et du français

c sur la base des données recueillies, faire des recommandations précises sur les

## méthodes à suivre pour:

- 1). avoir une seule méthodologie;
- 2). développer l'expérimentation en langues nationales pour l'adoption d'un plan de généralisation de l'enseignement des langues nationales dans le système éducatif malien;
- 3). évaluer le programme expérimental d'enseignement en langues nationales et en français en vue d'en déterminer l'efficacité par rapport à l'objectif de réduction des taux de déperdition.
- 4). montrer la nécessité de l'élaboration d'un programme en langues nationales pour les classes de 1ère, 2è, 3è, 4è, 5è et 6è, de l'enseignement primaire basé sur la qualité académique du niveau des élèves et déterminer les coûts que nécessite la mise en oeuvre d'un tel programme

## 2. Contexte et justification.

L'une des idées maîtresses que sous-entend la politique malienne en matière d'éducation primaire est de donner à chaque malien et à chaque malienne la possibilité non seulement d'apprendre à lire, écrire et à calculer, mais aussi d'acquérir un minimum de connaissances lui permettant d'être un producteur libre. Mais de plus en plus on se rend compte que parmi ceux qui vont à l'école un nombre important abandonne ou redouble avant d'atteindre la 4ème ou 5ème année, seuil considéré généralement comme celui d'une alphabétisation définitive.

En comparant, par exemple, les moyennes observées pour les taux de redoublement, d'abandon et de promotion de la période allant de 1969/1972 à 1975/1979 on remarque un progrès lent comme le montrent les statistiques du Ministère de l'Éducation Nationale. Il y a eu en 1969/1972 28,2 % de redoublement, 9,9 % d'abandon et 61,9 % de promotion contre respectivement en 1975/1979, 26,5 % de redoublement, 7,5 % d'abandon et 66,0 % de promotion de la 1ère à la 5ème années. Dans les classes de 6ème année, on enregistre un taux de redoublement de 45 % en 1969/72 et 28,4 % en 1975/1979. Ces taux très élevés sont des indicateurs d'un système éducatif en grande difficulté. La déperdition se perpétue au détriment de l'enfant Malien d'aujourd'hui et des générations à venir. Le coût en termes économique, sociale et humaine est incalculable.

L'analyse d'une cohorte fictive montre selon les mêmes statistiques une déperdition de près de 40 % des élèves sur l'ensemble du premier cycle fondamental, élèves dont la plupart retournent à l'analphabétisme. Malgré l'amélioration constatée à la période antérieure, on constate un faible rendement interne du système scolaire, lequel est dû aux doublages et aux abandons. Cette déperdition dans le premier cycle est imputée à plusieurs facteurs dont celui de la langue d'enseignement, le français, qui est une langue étrangère pour les apprenants.

Les autorités maliennes, devenues de plus en plus conscientes du phénomène essayèrent de le circonscrire en imitant certaines expériences d'enseignement du français, à savoir les méthodes B E L C, C L A D et G R P. Malheureusement ces expériences furent vaines. Parallèlement les tentatives d'alphabetisation en langue nationale eurent un succès sans précédent (cf Prix UNLSCO obtenu par le Mali). En conséquence, on fut tenté d'étendre cette expérimentation en langues nationales à l'enseignement formel. En 1979, fut introduite dans l'enseignement formel une des langues nationales, le bamanankan, et puis trois autres langues nationales (le fulfulde, le songhoï et le tamasheq) à partir de 1982. Cette expérimentation en langues nationales avait pour objectifs de résoudre deux graves problèmes du système éducatif malien :

- la déperdition scolaire. L'usage de la langue maternelle dans les premières années d'apprentissage devrait favoriser une acquisition rapide des mécanismes de la lecture, de l'écriture et du calcul, et entraîner une meilleure maîtrise du français. Ceci devrait permettre une amélioration des résultats scolaires et une réduction sensible de taux de redoublement et de renvoi de élèves.

- l'inadaptation de l'école aux réalités du milieu des apprenants. L'usage des langues nationales à l'école devrait favoriser une plus grande intégration de celle-ci au milieu.

Les évaluations citées ci-haut confirment la supériorité des performances scolaires des élèves des écoles en langues nationales sur celles de leurs homologues des écoles classiques et que les taux de redoublement et d'abandon sont nettement plus bas dans les écoles expérimentales, ceci malgré les conditions que nous considérons inadéquates.

Mais compte tenu du caractère partiel (elles ne couvraient que quelques écoles et ne s'intéressaient qu'aux seules performances académiques) ces évaluations ne permettent pas d'avoir une vue globale du chemin parcouru et des résultats atteints depuis le démarrage de l'expérimentation.

La présente étude est une évaluation formative de l'expérimentation en langues nationales initiée par le Ministère de l'Éducation Nationale du Mali en collaboration avec l'USAID et le Fond d'Aide et de Coopération (FAC) dans le cadre du IV<sup>e</sup> Projet Education.

### 3 - Buts et objectifs

La présente évaluation devrait permettre de

- vérifier le degré d'atteinte des objectifs initiaux de l'expérimentation de l'enseignement en langues nationales ci-dessus cités.

- identifier les problèmes auxquels l'expérimentation est confrontée.

- préconiser des voies et moyens en vue de résoudre ces problèmes; dégager des pistes pour une généralisation éventuelle de l'expérimentation

Pour cela, l'étude consistera à

a) - évaluer l'expérimentation dans la moitié des écoles expérimentales en comparaison avec un même nombre d'écoles témoins classiques dans la zone du Projet dans les domaines suivants

1 Elèves

- taux de redoublement,
- taux d'abandon,
- taux de scolarisation;
- attitudes envers l'école (intégration dans le milieu)

2. Enseignants

- qualité de la formation,
- attitude envers l'expérimentation

3 Parents d'élèves et communauté

- attitude envers l'école (intégration dans le milieu),
- attitude envers l'expérimentation,

b) - comparer l'efficacité des différentes approches de l'expérimentation en langues nationales (méthodologie convergente/méthode traditionnelle),

c) - sur la base des données recueillies faire des recommandations précises sur les méthodes à suivre pour

1 avoir une seule méthodologie,

2 développer l'expérimentation en langues nationales pour l'adoption d'un plan de généralisation de cette innovation dans le système scolaire malien

L'équipe d'évaluation est constituée d'un expert malien d'un expert français et d'un expert américain

## Chapitre III - METHODOLOGIE DE L'ETUDE

### 1. L'échantillon:

Il convient de noter qu'en raison de plusieurs difficultés notre étude n'a pu se tenir que dans la deuxième moitié du mois de mai. Ce qui n'a pas été sans effet sur le choix du nombre d'écoles à enquêter, le calendrier et le rythme de travail de l'équipe. L'évaluation concerne les écoles des régions de Sikasso et de Ségou, ces deux étant les deux régions actuellement concernées par le IV<sup>e</sup> Projet Education. Les écoles du District de Bamako au nombre de quatre ont servi de lieux de prétest. Notre échantillon comprend deux groupes: le groupe expérimental et le groupe de contrôle. Nous avons considéré dans notre évaluation l'ensemble des effectifs de 16 écoles expérimentales (dont 4 dans la région de Sikasso et 12 dans la région de Ségou) et 16 écoles classiques témoins (dont 4 dans la région de Sikasso et 12 dans la région de Ségou) (voir en annexe la liste de ces écoles). Deux critères essentiels ont guidé au choix des échantillons:

a) - l'égalité en termes de nombre des écoles expérimentales dans les différentes régions (Ségou en a 40 et Sikasso 16), cette proportion devrait être prise en compte dans le choix des écoles,

b) - l'accessibilité des écoles retenues, les écoles classiques témoins ont été choisies tout simplement en tenant compte de leur proximité avec les écoles expérimentales et de la similitude de leurs caractéristiques quant à l'environnement physique et social.

L'étude a concerné tous les élèves (filles et garçons) de la 1<sup>ère</sup> à la 6<sup>ème</sup> année dans ces écoles. En total 7036 élèves ont été concernés par les tests.

Pour le groupe expérimental: 2700 sujets ont été testés dans les disciplines suivantes,

- 1<sup>ère</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> années: calcul, dictée, lecture en bamanankan,
- 4<sup>e</sup> année: construction de phrases, calcul, dictée en français,
- 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années: calcul, rédaction dictée en français.

Pour le groupe de contrôle: 4336 sujets ont été testés dans les disciplines suivantes:

- 1<sup>ère</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> années: calcul dictée lecture en français
- 4<sup>e</sup> année: construction de phrases: calcul dictée en français
- 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années: calcul, rédaction dictée en français (voir en annexe les sujets des épreuves et leurs barèmes de correction). Les tests ont concerné tous les élèves dans toutes les disciplines, sauf en lecture où compte tenu que l'enregistrement prenait, on a procédé à un choix au hasard jusqu'à concurrence de

120 élèves dans chaque classe

La taille de notre échantillon s'élève donc à 7036 sujets

Le nombre inférieur de sujets testés dans les écoles expérimentales est dû au fait que le cycle des six classes n'est pas complet dans toutes les écoles puisque le recrutement n'est pas toujours annuel

Il convient de noter que sur les 16 écoles expérimentales retenues dans le cadre de cette étude, 13 se trouvent situées en milieu rural et 3 en milieu urbain. Cela s'explique par le fait que l'implantation des écoles expérimentales se faisait d'abord en milieu rural et ce n'est que plus tard que les centres urbains ont été concernés

## 2 Les instruments d'enquête Tests à l'intention des élèves

Différents types d'instruments ont été élaborés pour recueillir l'ensemble des informations nécessaires pour cette étude

Les tests à l'intention des élèves devraient nous permettre de mesurer les performances des élèves dans les disciplines instrumentales qui sont le calcul, la lecture et l'écriture conformément à l'objectif assigné à l'expérimentation en langues nationales. Les épreuves ont été élaborées par l'équipe sur la base des programmes officiels de l'enseignement fondamental. Ces tests devraient nous permettre de savoir si oui ou non l'utilisation de la langue nationale dans les écoles expérimentales a un impact sur les performances des élèves dans les connaissances de base d'une part et favorise d'autre part un meilleur apprentissage du français.

Étant donné que la langue nationale est théoriquement médium d'enseignement dans les écoles expérimentales de la 1<sup>ère</sup> année jusqu'en 3<sup>e</sup> année, il fallait que les épreuves soient libellées en bamanankan pour ces classes dans toutes les disciplines retenues pour l'étude (calcul, dictée et lecture). En calcul, les élèves des deux types d'écoles avaient les mêmes sujets, sauf que les langues dans lesquelles étaient libellées les épreuves étaient différentes (bamanankan pour les écoles expérimentales et français pour les écoles classiques).

Les épreuves en lecture et en dictée différaient dans les deux types d'écoles compte tenu du fait qu'elles utilisent des codes différents et que la traduction de la même épreuve d'une langue à une autre ne pouvait donner droit à une quelconque comparaison. Mais les sujets ainsi libellés, une appréciation d'ensemble des performances obtenues dans chaque type d'école permettrait de dire dans laquelle des 2 langues (français et langue nationale bamanankan) les élèves performaient mieux dans ces disciplines. Il convient de noter que les sujets de dictée et de lecture en langue nationale étaient beaucoup plus longs que ceux conçus en français pour les écoles classiques. De la 4<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> années, les épreuves étaient libellées en français et étaient les mêmes pour les deux types d'écoles dans toutes les disciplines retenues.

(calcul, dictée, construction de phrases et rédaction)

Pour illustrer ce qui vient d'être dit, voici le tableau sommaire ci-dessous

<i>écoles expérimentales</i>	<i>écoles classiques</i>
1ère année. dictée, calcul, lecture (bamanankan)	1ère année dictée calcul, lecture (français)
2ème année dictée, calcul, lecture (bamanankan)	2ème année dictée calcul lecture (français)
3ème année. dictée, calcul, lecture (bamanankan)	3ème année dictée, calcul lecture (français)
4ème année calcul, construction des phrases, lecture (français)	4ème année calcul construction des phrases, lecture (français)
5ème année dictée, calcul, rédaction au choix (français)	5ème année dictée, calcul rédaction au choix (français)
6ème année dictée, calcul, rédaction au choix (français)	6ème année dictée, calcul rédaction au choix (français)

Alleurs , les tests de lecture étaient suivis de questions posées oralement aux élèves afin de recueillir des informations relatives à l'intérêt qu'il portent à l'enseignement en bamanakan et en français

## 2 1 Barèmes utilisés

Les instruments utilisés sont présentes dans l'annexe sous la rubrique Instruments et Barèmes. Le total des instruments employés se montre dans les tableaux présentés à partir de la page 40, avec les effectifs testés en chaque matière école par école

S'agissant des épreuves de dictée, il avait été retenu le système de notation adopté dans les écoles, à savoir qu'une faute de grammaire enlève deux points et une faute d'usage enlève un point, sur un total de dix points, et la moyenne requise étant de cinq. Mais avec ce barème, tous les élèves se sont retrouvés avec la note zéro que ce soit dans les écoles expérimentales ou celles classiques. Est-ce à dire que tous ces élèves sont inintelligents dans cette matière? Nous pensons que non. Peut-être c'est le système de notation qui doit être mis en cause car si pour le calcul la notation se fait sur dix, il est connu d'avance le nombre d'erreurs possibles que l'élève peut commettre, et le nombre de points qu'une erreur peut coûter. Or pour la dictée il existe une multitude de possibilités d'erreurs et pour cinq erreurs de grammaire, ou dix erreurs d'usage, l'élève a automatiquement la note zéro ce qui semble injuste. C'est pourquoi, nous avons pensé recourir à un autre système de notation plus équitable à notre avis, et donnant des résultats beaucoup plus comparables à travers les différentes disciplines testées. Le principe de cette notation consiste à apprécier le travail fourni par l'élève en partant du rapport entre le nombre d'erreurs théoriquement possibles et du nombre d'erreurs réellement

faites dans l'épreuve, tout en sachant qu'il peut y avoir la possibilité de beaucoup plus d'erreurs que le nombre de mots seulement, néanmoins nous l'avons pris comme barème. Nous présentons ci-dessous le barème que nous avons adopté pour la correction des épreuves de dictée de la 3ème (34 mots) et la 6ème années (49 mots), à titre d'exemple.

note:	fautes:	
	3ème année (34 mots)	6ème année (49 mots)
10	0-3,4	0-4,9
9	3,5-6,8	5,0-9,8
8	6,9-10,2	9,9-14,7
7	10,3-13,6	14,8-19,6
6	13,7-17	19,7-24,5
5	17,1-20,4	24,6-29,4
4	20,5-23,8	29,5-34,4
3	23,9-27,2	34,3-39,2
2	27,3-30,6	39,3-44,1
1	30,7-34	44,2-49
0	34,1+	49,1+

Il convient de noter que la lecture était notée selon les paramètres suivants

- lecture courante plus compréhension du texte
- lecture courante sans compréhension du texte,
- lecture syllabique sans hésitation plus compréhension du texte
- lecture syllabique avec hésitation et sans compréhension du texte
- incapable de lire

L'analyse de la lecture selon ces paramètres chez les élèves devrait permettre de dire si oui ou non ils ont acquis la compétence de la lecture conformément aux termes de référence de cette étude

### 3. Les instruments d'enquête. Questionnaires

Les questionnaires avaient pour objectif de recueillir auprès des maîtres des directeurs d'écoles et des parents d'élèves toutes les informations utiles pour évaluer l'expérimentation en langues nationales. Les questions étaient presque toutes ouvertes en but de fournir autant de renseignements pertinents que possible aux autorités maliennes. Il convient de noter que le questionnaire destiné aux maîtres des écoles expérimentales était différent de celui élaboré à l'intention des maîtres des écoles classiques. Cette différence s'explique par l'avantage d'expérience que les premiers ont par rapport aux langues nationales que les seconds. Cependant s'agissant des parents d'élèves, ont été interrogés seuls ceux qui ont des enfants dans les écoles expérimentales. Tous les textes des questionnaires ci-dessus mentionnés sont présentés en annexe.

#### 3.1. Questionnaires à l'intention des maîtres

Deux types de questionnaire ont été conçus, l'un à l'intention des maîtres des écoles expérimentales et l'autre à l'intention de ceux qui opèrent dans les écoles classiques.

Pour les écoles expérimentales Ce questionnaire devrait nous permettre de recueillir toutes les informations relatives à la formation du maître, à sa méthode d'enseignement, au programme d'enseignement en langue nationale, à son expérience, à son attitude vis à vis de l'expérimentation, à l'équipement de son école en matériels didactiques, au suivi de son école par les équipes de supervision, etc.

Pour les maîtres des écoles classiques Il s'agit surtout de recueillir des informations relatives à leur attitude vis à vis de l'expérimentation, leur degré d'information par rapport à celle-ci.

Ailleurs, les directeurs dans chaque école devraient nous fournir des renseignements sur les taux de promotion des élèves dans leur établissement. Au total 187 maîtres ont été concernés dont 84 maîtres des écoles expérimentales et 103 maîtres des écoles classiques.

#### 3.2. Questionnaires à l'intention des parents d'élèves

Pour parents d'élèves, un seul questionnaire était conçu pour les deux types d'écoles.

Pour les parents d'élèves dont les enfants étudient dans les écoles expérimentales, le questionnaire était destiné à recueillir des informations relatives à l'attitude de ceux-ci vis à vis de l'expérimentation, de leur degré d'information par rapport à cette innovation pédagogique, etc.

Pour les parents dont les enfants n'étudient pas dans les écoles expérimentales, il s'agissait surtout de recueillir leurs opinions sur l'expérimentation, leur attitude vis à vis de celle-ci

Au total 65 parents d'élèves de diverses catégories socio-professionnelles ont été concernés par cette étude (voir tous ces instruments d'enquête en annexe)

#### 4. Le plan d'analyse et les traitements statistiques des résultats

Compte tenu des objectifs ci-haut mentionnés assignés à cette étude, nous utiliserons dans un premier temps ce calcul des moyennes et pourcentages pour comparer les performances des élèves dans les deux types d'écoles. Les deux types d'écoles seront comparées sur la base des termes de référence de l'étude, ensuite les résultats seront analysés et commentés, des recommandations et des suggestions seront faites dans le souci de redynamiser les aspects qui semblent constituer la faiblesse de l'expérimentation en langues nationales (le chapitre V)

## Chapitre IV. - QUELQUES REFLEXIONS THEORIQUES SUR LE BILINGUISME SCOLAIRE

### 1. Introduction.

Une tâche secondaire que nous nous sommes données en tant qu'évaluateurs était de fournir autant de renseignements que possibles qui puissent être utiles aux autorités Maliennes dans le développement du schéma directeur approprié pour l'éventuelle généralisation d'une réforme linguistique et culturelle du système éducatif. Nous présentons non seulement des idées supplémentaires sortant directement de notre évaluation mais aussi dans le présent chapitre, nous offrons une section théorique qui explique certaines notions théoriques de base sur le bilinguisme scolaire. Nous citons les résultats des recherches psychologiques, linguistiques, psychopédagogiques et pédagogiques menées dans d'autres pays avec une longue expérience en éducation plurilingue. Nous fournissons ces renseignements à titre d'information.

### 2. La situation sociolinguistique vis-à-vis du système éducatif

Selon les critères établis ailleurs dans le monde, une langue officielle est une langue ainsi indiquée à l'intérieur d'une administration politique quelconque ou une juridiction politique, une nation, état ou province. Une langue officielle est établie par la loi pour qu'elle soit utilisée dans certaines fonctions telles que les élections, le transport, l'éducation, etc. Cependant une langue nationale est une langue dans laquelle le média et autres institutions fonctionnent. L'anglais en Angleterre, le français en France, le japonais au Japon, sont des exemples des langues nationales liées intimement à leur entité politique à tel point qu'une désignation de langue officielle n'est même pas nécessaire.

En Afrique francophone les langues dites *nationales* sont à la fois nationale locale, régionale, minoritaire, et ethnique. Parfois elles sont même majoritaires, c'est à dire quand une langue dite nationale est parlée par la majorité de la population d'un pays donné, tel qu'est le cas de la langue Hausa au Niger, ou la langue Bamanankan au Mali. En Afrique francophone, une langue africaine peut donc avoir plusieurs statuts, et peut être tout sauf langue officielle. L'histoire de l'Afrique francophone nous montre qu'une langue nationale ne devient jamais une langue

officielle. L'étiquette *langue nationale* en Afrique francophone signifie donc, langue qui n'est pas officielle; ceci pour dire que l'on hésite à la désigner d'une manière ou d'une autre. Pour pouvoir établir des critères à base desquelles on peut mieux faire le choix d'un modèle de bilinguisme scolaire approprié à l'Afrique francophone, il faut que nous clarifions le statut de la langue française, et ensuite que nous étudions ce statut par rapport au système éducatif. On étudie cela ici parce que le statut, rôle, pourcentage de locuteurs, et attitudes de la population envers la L2 peuvent jouer un rôle important dans le système éducatif plurilingue surtout au niveau de l'alphabétisation de l'enfant qui acquiert la L2

Dans le cas du Mali, on trouve une langue officielle sans locuteurs natifs (le français), une langue nationale majoritaire (le Bamanankan), et beaucoup d'autres langues nationales minoritaires. Malgré que le Bamanankan soit une langue de discours public et de pouvoir, elle n'a pas un statut officiel et donc son standing est moins prestigieux que le français. Ailleurs dans le monde, l'éducation plurilingue passe d'une langue minoritaire (L1) à une langue de communication élargie à l'intérieur du pays. Dans plusieurs pays de l'Afrique francophone l'enfant passe d'une langue nationale soit majoritaire ou minoritaire (L1) à une langue étrangère (L2), qui n'est pas une langue de communication élargie à l'intérieur du pays mais plutôt une langue internationale qui est connue par à peu près 10 % de la population du territoire. Donc en fait un bilinguisme à base d'une combinaison L1 (Bamanankan, Songhaï, Tamacheq, Peulh, Soninke, etc. au Mali, ou Hausa, Zarma, Fulfulde, Tamasheq, Kanuri, etc. au Niger) et L2 (français), dans les conditions actuelles, ne bénéficie pas optimalement la population à cause du manque de locuteurs et alphabétisés en français.

On doit aussi considérer le milieu quotidien non-scolaire où a lieu l'éducation non-formelle - la formation continue journalière qui dans le cas de l'enfant, devrait compléter l'éducation formelle. Du point de vue linguistique - la dynamique des langues - l'enfant doit avoir accès aux stimulants académiques et cognitifs dans la langue médium de l'école pour pouvoir se développer normalement surtout pendant la période précédant la puberté. Dans le système classique avec immersion en français dès le premier jour qui prévaut depuis très longtemps, vu le statut du français en dehors de l'école, l'enfant est mis dans une situation où il ne peut pas se développer normalement - sans accès à l'input quelconque en L2 en dehors de l'école il est condamné - il recourt à sa langue maternelle en dehors de l'école. Dans le système expérimental l'enfant rencontre une situation pareille sans rôle officiel.

sans avoir été revalorisée depuis l'indépendance, la langue nationale non plus n'est capable de fournir à l'enfant l'input nécessaire pour son épanouissement - son développement normal pendant la période critique précédant la puberté. Ceci est dû au manque de stimulation académique et cognitive en L1 et en plus au manque de matériel de lecture en L1. Quoiqu'il en soit, le système éducatif actuel abandonne la L1 comme médium d'instruction après quelques années seulement. La transition se passe sans que l'enfant ait pu développer ses compétences non-communicatives en L1, c'est à dire ses compétences académiques et cognitives, le confrontant ainsi de la même situation que l'élève de l'école classique, à la différence que la transition et la situation nefaste qu'elle engendre arrive quelques années plus tard. Avec le système éducatif actuel, en plus la situation sociolinguistique et culturelle, l'enfant est doublement condamné, et donc empêche de pouvoir se développer normalement.

Dans beaucoup d'autres programmes d'éducation bilingue, la L2 est la langue maternelle d'un certain pourcentage de la population, en fait souvent de la majorité. En Afrique francophone, comme le français n'est pas une langue indigène à l'Afrique, aucun groupe ne commence avec un avantage sur d'autres groupes en français, au moins du point de vue linguistique. Tout le monde est également désavantagé. Comme dit un argument classique donc, le français est la seule langue qui est tout à fait neutre, apolitique, sans danger, du point de vue politique en Afrique francophone. Est-ce vrai que le français est neutre? Du point de vue psychopédagogique, pour pouvoir répondre à cette question les autorités doivent se demander l'effet sur l'enfant africain d'un système qui ne développe pas suffisamment les compétences dans la L1.

### 2.1. Comment faire réussir l'éducation bilingue?

Le succès d'une réforme linguistique et culturelle sur la base d'un bilinguisme scolaire dépend de beaucoup de facteurs qui agissent réciproquement d'une manière très complexe et qui peuvent jouer des rôles différents dans chaque situation plurilingue. Il y a des facteurs évidents qui jouent, qui sont souvent cités dans les documents sur l'éducation bilingue, comme par exemple l'importance de la planification (le rôle du schéma directeur) la formation des enseignants, le développement des matériels didactiques, etc. En plus, il y a des facteurs socio-culturels et sociolinguistiques qui jouent aussi un rôle important. L'emploi de la

langue de l'école à la maison est important, ainsi que le statut de chaque langue dans la société et la culture. L'attitude de la population envers l'école, et envers les deux langues partenaires au bilinguisme scolaire est aussi un facteur très déterminant. La motivation de l'enfant et son support familial sont bases dans les attitudes envers les langues et l'enseignement qu'il hérite et assimile de ses parents

## 2.2 Est-ce que les modèles d'éducation plurilingue utilisés ailleurs peuvent s'appliquer en Afrique francophone?

Il a été souvent dit que l'installation d'un système d'éducation bilingue en Afrique francophone ne peut pas s'appuyer sur des expériences réussies ailleurs dans le monde, vu que les situations de départ sont si différentes en Afrique, par rapport à l'Amérique du Nord, par exemple. On admet que les situations sont différentes mais néanmoins on se base sur le fait que les enfants sont universellement pareils partout dans le monde pour dire que les leçons apprises ailleurs dans le monde sont très pertinentes pour l'avenir de la réforme linguistique et culturelle du système éducatif dans les pays de l'Afrique francophone et donc, pour l'avenir de l'enfant. Puisque l'on sait que tous les enfants sont égaux dans tous les pays du monde intelligents, alertes, rapides, etc., avant de rentrer à l'école, on ne peut pas dire après que dans un pays donné où le taux de déperdition dans le premier cycle se trouve au niveau de 35%, que les enfants sont tous stupides tandis que ceux d'un autre pays où le taux monte seulement à 5% sont tous très intelligents. On doit plutôt revoir le système éducatif pour y trouver les défauts et essayer de trouver une solution.

## 3. Education et le développement cognitif de l'enfant. Les théories de Cummins

Au début de l'expérience en éducation bilingue en Amérique du Nord on croyait que le bilinguisme scolaire était nuisible et handicapait en quelque sorte le développement de l'enfant. Ceci parce que les recherches menées au début se basaient sur une évaluation des compétences en L2 des enfants des immigrants qui n'avaient pas eu la chance de développer suffisamment leurs connaissances en L1. Avec le résultat de telles recherches on pourrait démontrer que le bilinguisme scolaire produit un effet négatif sur le développement de l'enfant, même si ce n'est pas le cas dans la réalité.

### 3.1 L'hypothèse de seuil (Cummins, 1979)

Pourtant, les recherches d'un psycholinguiste et psychopédagogue Canadien James Cummins, ont montré que l'effet du bilinguisme scolaire se base plutôt dans le degré du développement des capacités de l'enfant dans les deux langues. Les travaux de Cummins sont aujourd'hui d'une importance fondamentale car ils constituent la base de la théorie de l'éducation bilingue en Amérique du Nord. Cummins fournit une base psycho-éducative pour l'éducation bilingue qui contient des éléments qui peuvent s'appliquer non seulement en Amérique du Nord mais aussi ailleurs dans le monde. Les hypothèses sur lesquelles se fonde sa théorie sont présentées en détail ici parce que nous trouvons qu'elles peuvent être pertinentes pour l'Afrique francophone.

Cummins suggère que c'est la qualité du bilinguisme qui peut déterminer si l'effet du bilinguisme scolaire sera positif ou négatif. En bref, il propose (Cummins 1981) qu'il existe trois sortes de bilinguisme : 1) limité, 2) partiel et 3) compétent ou fort. Le premier se distingue typiquement par des capacités basses dans les deux langues, avec le deuxième on trouve une capacité au niveau d'un locuteur natif dans l'une des deux langues avec le troisième le niveau d'un locuteur natif caractérise ses capacités dans les deux langues. Cummins estime que le bilinguisme limité produit des conséquences cognitives négatives tandis que le bilinguisme compétent peut produire des conséquences cognitives positives. Le bilinguisme partiel n'a donc ni des effets positifs ni négatifs sur le développement cognitif de l'enfant.

Un certain nombre d'études supportent l'idée de l'effet négatif du bilinguisme limité. Par exemple il est observé à travers les recherches en Suède menées auprès d'enfants immigrants de Finlande (Skutnabb-Kangas et Loukoma 1976) ils montrent que ces enfants inscrits dans les programmes de immersion en suédois n'ont développé leurs compétences suffisamment ni en finnois (L1) ni en suédois (L2) Ils avaient un niveau de performance plus bas que leurs homologues monolingues finnois et suédois.

<u>qualité de bilinguisme</u>	<u>effets cognitifs</u>	<u>niveau de seuil</u>
<b>A. bilinguisme compétent</b>  Hauts niveaux dans les 2 langues	effets cognitifs positifs	haut niveau de seuil de compétence bilingue
<b>B. bilinguisme partiel</b>  Niveau comme natif dans une des langues	effets cognitifs ni négatifs ni positifs	pas niveau de seuil de compétence bilingue
<b>C. bilinguisme limité</b>  Niveau bas dans les 2 langues (soit égaux ou dominant)	effets cognitifs négatifs	

Effets cognitifs des différentes qualités de bilinguisme (Cummins, 1981:39).

### 3.2. L'hypothèse de l'interdépendance des compétences linguistiques (la compétence commune) (Cummins, 1981).

Selon cette hypothèse "le niveau de compétence en L2 qu'atteint un enfant bilingue est en partie fonction du type de compétence que l'enfant a développé en L1 au moment où il ou elle est intensivement exposé(e) à L2 " (Cummins 1979a 233) Selon McGroarty (1988) cette hypothèse est supportée par les études sur la capacité des élèves en lecture. Ces études montrent qu'il y a une corrélation entre le niveau de lecture en L1 et L2; d'autres études montrent que les enfants minoritaires qui ont une capacité plus forte en L1 dépassent leurs homologues du groupe L1 dans l'école en L2. En bref, il y a plusieurs études qui indiquent que le niveau de compétence en L1 est un facteur déterminant le succès de l'enfant dans l'acquisition de L2

Il est très important de considérer les caractéristiques de l'environnement éducationnel et les faits motivationnels qui jouent en créant la relation entre les deux langues en question. En plus, le contexte social des deux langues dans le milieu est

également un facteur important à considérer lorsqu'on élabore le rôle de chaque langue dans un système éducatif. Si la L1 est une langue minoritaire (une langue qui n'est pas utilisée en dehors de la maison dans une communauté plus large, et une langue qui n'est pas supportée par des activités d'alphabetisation à domicile - à l'église, ou dans les activités communautaires) il se peut que l'enfant n'ait pas d'expérience avec les emplois de la langue qui facilitent une acquisition adéquate de la L2, selon cette hypothèse. Il est sûr que les déterminants sociaux qui affectent l'apprentissage d'une langue jouent clairement un rôle aussi. Néanmoins cette formulation suggère que les habiletés acquises par l'enfant en L1 sont l'une des clés d'un succès en acquisition de la L2. (McGroarty, 1988,303)

### 3.3 Comment caractériser la compétence bilingue?

On se demande si la compétence fondamentale en L1 est indépendante de la compétence acquise en L2? Si les deux compétences sont séparées, on suppose que le contenu et les habiletés acquises dans l'une des langues ne se transfèrent pas à l'autre langue, L2. Cummins suppose qu'il n'y a aucun support pour cette séparation. Il élabore son modèle de compétence commune sous-jacente d'après des évaluations faites dans des programmes d'éducation bilingue qui ont réussi. Ces programmes se basent d'éducation sur deux types d'études. Le premier type d'étude fait un rapprochement entre l'âge de l'enfant au début de la scolarisation et l'acquisition de la L2, tandis que le second type d'étude lie l'usage continu de la L1 à la maison à l'acquisition d'une meilleure compétence en L2. La conclusion de Cummins est que les enfants qui subissent un développement cognitif long et naturel en L1 - et à la maison et à l'école, ont une meilleure performance à l'école par rapport aux enfants dont la L1 n'est pas entretenue. La théorie de Cummins implique que les habiletés acquises en L1 se transfèrent à la L2, démontrant et établissant la communalité des compétences fondamentales des deux langues. (McGroarty 1988 303)

Pour pouvoir déterminer lesquelles des habiletés linguistiques se transfèrent de L1 en L2, Cummins propose un cadre descriptif qui clarifie les sortes de langage utilisés dans les contextes qui sont pertinents au développement cognitif de l'enfant (Ibid, 304). Il suggère une distinction entre le langage communicatif qui peut être acquis spontanément dans des contextes non académiques, et le langage qui caractérise la compétence académique et cognitive, qui n'est pas acquis spontanément et que l'on doit acquérir à l'école. Pour comprendre ce que c'est que

la compétence linguistique et ce que sont ses dimensions à travers des diverses langues. Cummins distingue entre les aspects de la compétence linguistique qui jouent dans l'acquisition de la lecture et l'écriture, et les autres aspects. Il remarque que les aspects qui sont pertinents à l'alphabetisation sont interdépendants à travers les langues et donc ils constituent les manifestations d'une compétence commune sous-jacente (en anglais *common underlying proficiency*)

Une distinction semblable est décrite ainsi par Genesee

On pourrait s'attendre à ce que les habiletés spécifiques à une langue donnée (celles qui ne se transfèrent pas d'une langue à une autre) comprennent les aspects plus techniques du langage, comme par exemple l'orthographe ou les règles syntaxiques, tandis que les habiletés transférables seraient plutôt concernées dans la nature des processus cognitifs, tels que l'emploi de ses connaissances des probabilités transitionnelles syntaxiques d'une langue en la lisant (Genesee, 1979 74-5)

### 3.4 Un cadre pour comprendre ce que c'est que la compétence linguistique

Cummins propose une typologie pour qualifier les différentes sortes de compétence linguistique en langues (*language proficiency*). Sa première formulation de cette typologie était basée sur la distinction entre le langage au niveau superficiel (surface level), évident dans les échanges communicatifs de tous les jours (en anglais, *basic interpersonal communication skills* ou *BICS*), et d'autre part la capacité de pouvoir traiter avec les fonctions linguistiques décontextualisées plutôt dans un contexte académique ou le contexte du langage n'est pas transparent (en anglais, *cognitive academic language proficiency*, ou *CALP*) (Cummins 1979b). Il propose que l'un des facteurs qui joue dans le taux d'échec des enfants minoritaires en Amérique du Nord provient en partie d'une insuffisance d'expérience avec les habiletés du type CALP dans l'environnement de la maison avant d'entrer à l'école. Selon cette formulation, les enfants qui semblaient avoir une compétence orale en L2 pourraient toujours être en train de développer les habiletés de compréhension et du maniement de la langue qui ne se montraient pas directement dans la communication interpersonnelle (McGroarty 1988 301)

### 3.5. Pertinence des idées de Cummins pour la situation en Afrique francophone

Donc, selon Cummins, pour qu'un individu éprouve un développement cognitif positif, il doit atteindre un seuil de compétence élevé. L'antithèse aussi suit, donc, un seuil bas produit un développement cognitif également bas. Le bilinguisme est additif au seuil plus haut, et au-delà. La compétence acquise et apprise en L1 et L2 est un résultat des études et des expériences vécues en utilisant les deux langues dans une variété de contextes pour des buts et raisons diverses.

Le bilinguisme soustractif survient quand les enfants sont privés d'une base de connaissances approfondies et linguistiques et conceptuelles dans une langue, les enfants bilingues ainsi privés risquent un progrès intellectuel et éducationnel plus bas" (McGroarty 301)

" Il y a des niveaux-seuils en compétence linguistique que les enfants bilingues doivent atteindre pour éviter des déficits cognitifs et aussi pour que les aspects avec potentiellement avantageux au bilinguisme puissent influencer le développement cognitif de l'enfant (Cummins 1979a 229)

Pour éviter des problèmes de développement linguistique et pour maintenir une croissance cognitive normale, les enfants ayant une potentialité de devenir bilingue doivent atteindre un niveau d'habileté natif dans au moins une des langues en présence. Ne pas atteindre ce niveau peut provoquer un développement linguistique tellement inadéquat qu'il incite des effets cognitifs négatifs. Si l'enfant n'arrive pas à atteindre ce niveau dans au moins l'une des langues dans ce cas ni L1 ni L2 ne pourrait ensuite servir comme fondation pour sa croissance cognitive. Ce cas-ci représente le seuil bas du bilinguisme. Privé d'une bonne connaissance linguistique et conceptuelle comme base dans au moins l'une des langues, les enfants bilingues avec ce profil sont souvent, aux niveaux de succès intellectuel et de progrès éducationnel, moins forts que leurs homologues monolingues. Avec des niveaux inadéquats dans les deux langues, des tels enfants peuvent souffrir des effets négatifs de ce que l'on appelle "semilingualism", ils peuvent donc éprouver le bilinguisme soustractif, ou la perte de la première langue retarde une maîtrise de la deuxième langue (Lambert 1981) (de McGroarty, 1988 300-301)

Si on essaie d'appliquer les notions exprimées par Cummins et autres à la situation en Afrique francophone, on doit dire que dans les programmes de l'école dite *classique*, l'omission de la L1 de l'enfant malien ou nigérien produit un effet de développement cognitif négatif. Un tel programme n'est pas seulement soustractif,

mais presque destructif, surtout quand on considère que la L2 n'est pas très répandue dans le milieu. On s'attend à ce que l'enfant fasse tout son développement cognitif et académique dans une langue tout à fait étrangère, sans d'abord se développer cognitivement au sein de l'école en L1. En appliquant ces notions à l'école expérimentale on constate que quoique ce système transitionnel retarde moins le développement cognitif et académique de l'enfant, le produit final est néanmoins toujours un bilinguisme soustractif au détriment de tous ceux qui y participent, ceci du fait que L2 n'est pas normalement parlée dans le milieu scolaire. L'introduction du français pendant la deuxième, troisième, ou même la quatrième année de l'école primaire - à plus forte raison pendant la première année tel qu'il se fait actuellement dans certaines écoles expérimentales en Afrique francophone - est nuisible et une perte de temps et de ressources vu le modèle développé ci-dessus. Pourquoi? Parce que malgré que l'enfant est exposé d'abord à l'alphabétisation en sa L1, l'expérience dans sa L1 n'est pas suffisamment renforcée, ni suffisamment approfondie, pour faciliter sa transition au français sans qu'il ne subisse pas des effets négatifs. Selon cette théorie donc, le temps investi avec la L1 comme médium n'est pas du temps perdu pour la partie du programme réservée à la L2 comme médium.

Dans le contexte Malien ou Nigérien, on ne peut pas garantir le support cognitif et académique en dehors de l'école (dans le système classique) pour compléter le rôle de l'école, c'est à dire que l'école quelle que soit la forme qu'elle prend, doit garantir un développement cognitif et académique normal de l'enfant. Dans ce système on ne peut pas garantir que l'enfant atteindra son seuil minimal en L2, puisqu'il ne l'a pas développé en L1.

Selon le travail de Cummins, la transition de L1 à L2 avec transfert des compétences maximales de la L1 en L2 se fait optimalement dans un environnement où l'enfant bénéficie d'un accès équitable aux outils de l'alphabétisation et aux locuteurs des L1 et L2. Cette accessibilité doit exister en dehors de l'école dans le milieu de la communauté où l'enfant vit. Pour atteindre un vrai bilinguisme avec compétence communicative, académique et cognitive il faut des motifs en dehors de l'école qui encouragent l'enfant à se développer. Ci-dessous on présente un tableau des situations dans lesquelles l'enfant pourrait continuer son développement, et si la situation est positive (+) ou négative (-).

Contextes pour l'acquisition et apprentissage de L1 et L2 en Afrique francophone

	maison	école	ailleurs
L1: social, informel, et communicatif	+	+	+
alphabétisation	-	+	-
académique/cognitif	-	+	-
L2 social, informel, et communicatif	-	-	-
alphabétisation		+	
académique/cognitif		+	

L'un des grands problèmes est qu'en fait en dehors des écoles, il n'y a presque pas de lieux où l'enfant puisse au moins entretenir, sinon améliorer, ses habiletés d'alphabétisation, ni pour la L1 ni pour la L2. On constate donc que et la L1 et la L2 ont des désavantages dans un système éducatif tel qu'il existe actuellement vu le statut et rôles des langues. Les compétences communicatives de l'enfant sont bien entretenues en L1 en raison de sa vie d'être social dans le milieu où la L1 se parle - pour la L2, ce n'est pas le cas. Le succès d'un système de bilinguisme scolaire dépend non seulement de l'école mais aussi de l'environnement de l'école ce dernier étant un facteur presque du même niveau d'importance que l'école elle-même.

A cause du statut historique (colonial) et actuel des langues africaines en Afrique francophone, on constate que l'enfant ne reçoit presque aucun motif académique-cognitif en L1 en dehors de l'école. L'inverse est aussi vrai : le taux d'alphabétisés en français étant très bas fait que l'enfant reçoit presque aucun motif communicatif ou social en L2 en dehors ou même à l'intérieur de l'école primaire. Pour la plupart des Maliens ou Nigériens la seule chance que l'enfant a pour acquérir naturellement la L2 en dehors de l'école est par le poste radio ou la télévision. En dehors de l'école expérimentale et de l'alphabétisation des adultes en langues nationales, il n'y a presque aucun motif valable pour l'enfant qui étudie en L1 de vouloir s'alphabétiser davantage en L1 ou en d'autres langues nationales. Ceci s'explique par le fait qu'aucune sensibilisation en vue de la valorisation des langues nationales de leur rôle dans les affaires nationales n'a été entreprise. Il n'y a pas non plus une sensibilisation sur le rôle que doivent jouer les langues nationales dans l'avenir des pays en question.

Dans un tel contexte, l'emploi d'une langue non-maternelle, et non-nationale,

peut avoir d'autres effets que ceux desirés par l'éducateur. Si les compétences de l'enfant en L1 se sont développées au niveau des compétences appropriées à son âge, la transition envers L2 n'a pas de mauvaises conséquences. Mais, si les compétences de l'enfant en L1 ne se sont pas suffisamment développées quand on commence la transition à la langue officielle, les conséquences sont négatives, surtout dans un système qui ne peut pas garantir l'achèvement en L2 du niveau seuil qu'il faut.

L'une des implications de ces observations serait donc qu'il vaudrait mieux que l'on remette le début du transfert à la L2 jusqu'à un niveau dans le système éducatif où l'on puisse garantir que le milieu offre assez de motifs et encouragement à l'enfant qu'il puisse acquérir la L2 d'une manière naturelle et fructueuse, pour que ses connaissances en L2 arrivent à fleurir comme celles acquises en L1. La conclusion que l'on puisse en tirer est que l'on ne peut pas s'attendre aux résultats miraculeux dans un milieu qui ne favorise pas l'acquisition optimale d'une langue, ni du point de vue communicatif-social, alphabétisation, ou académique-cognitif, dans n'importe quelle langue. Il faut qu'il y ait des supports académiques-cognitifs en dehors de l'école pour pouvoir compléter les efforts faits dans les écoles.

Le fait que l'enfant en Afrique francophone n'a pas suffisamment de stimulation ni d'opportunités pour acquérir les habiletés pertinentes au développement de sa CALP est un facteur qu'il faut considérer en établissant le dosage des langues pour l'éducation bilingue. Dans l'environnement familial, l'enfant n'a pas assez de chance pour s'améliorer en CALP, ni en L1 ni en L2, et à l'école, l'enfant n'est pas assez exposé aux activités qui améliorent sa CALP, ni en L1 ni en L2, avec le programme tel qu'il existe actuellement. Du point de vue linguistique, l'enfant est en quelque sorte doublement condamné. Il n'a pas accès à la possibilité de se développer normalement du point de vue cognitive et académique, ni dans sa L1, ni dans la L2.

#### 4. L'évaluation des connaissances et acquis des écoliers

Dans le système éducatif en Afrique francophone, les élèves sont souvent évalués uniquement dans la L2 et pas dans leur L1. L'évaluation des enfants dans le système adopté doit se faire d'une manière multi-dimensionnelle. Les épreuves ne devraient pas se limiter à une évaluation de leurs compétences dans la L2 seulement, et surtout pas telle que cela se pratique actuellement en Afrique francophone. Cela est tout à fait injuste envers l'enfant du point de vue du développement cognitif.

surtout quand on considère les découvertes de Cummins. L'évaluation qui en sort ne peut être qu'une évaluation incomplète qui n'identifie pas toutes les faiblesses et les compétences de l'enfant. Le manque de capacité en L2 peut se trouver chez un enfant avec compétence extraordinaire en L1. L'évaluation doit aussi éviter tout penchant ou préjugé culturel, dans tous les sens.

Le maître de l'école expérimental, quel que soit son niveau, est très conscient du fait qu'il sera jugé d'après les résultats obtenus par ses élèves aux examens de la L2, français. Il se précipite souvent d'introduire le français à ses enfants, en raison de cette pression. Cette tendance s'augmente d'avantage dans un contexte où les matériels didactiques manquent en L1, et sont suffisants en L2. Nous croyons que la période avant la transition n'est pas suffisante pour développer les compétences de l'enfant dans sa langue maternelle (L1). Un tel modèle fait une transition soustractive sans transfert des connaissances.

##### 5 L'acquisition ou l'apprentissage de la L2?

Il est souvent dit, et tout le monde le croit, que les enfants apprennent mieux une seconde langue que les adultes. Le chercheur Lenneberg (1967) a soutenu cette notion quand il a proposé que la L2 est mieux apprise pendant la *période critique* entre l'âge de deux ans et le début de la puberté.

Les spécialistes de l'apprentissage de la L2 nous fournissent des renseignements qui sont très pertinents à la situation en Afrique francophone. Lily Wong Fillmore (1985) suggère que les trois composants nécessaires pour produire une situation d'apprentissage d'une L2 efficace sont

- les apprenants
- les locuteurs de la langue que l'apprenant cherche à acquérir ou les locuteurs de la langue cible
- le contexte social qui fait rapprocher les apprenants et les locuteurs

Elle continue en montrant qu'une fois que les apprenants et les locuteurs natifs sont ensemble, trois sortes d'interaction auront lieu : 1) les processus sociaux, 2) les processus linguistiques, et 3) les stratégies cognitives employées par les apprenants pour établir les relations entre ce qui se passe et le langage employé. Les locuteurs doivent collaborer avec les apprenants dans les processus linguistique et cognitif en fournissant un langage qui est facile à comprendre. Le fait qu'en Afrique

francophone, sauf dans les grandes villes, la L2, le français n'est pas accessible à la plupart de la population, constitue un grand obstacle qui doit être surmonté par le modèle d'éducation bilingue adopté par le Mali et le Niger. On doit trouver un moyen de garantir cette accessibilité aux locuteurs de la L2 aux enfants maliens au moment où l'on introduit intensivement la L2 à l'école.

Les recherches de l'américain Stephen Krashen sur la manière dont on acquiert sa L2 ont produit une notion qui différencie l'apprentissage de la L2 par rapport à l'acquisition de la L2. Selon lui, l'acquisition se fait inconsciemment tandis que l'apprentissage se fait consciemment. Pour Krashen, nous maîtrisons une L2 optimalement par l'acquisition et non pas par l'apprentissage. Son acquisition de la L2 est presque identique avec la maîtrise de la L1 faite par tous les enfants du monde - c'est à dire, malgré que les étapes ne soient pas identiques, les processus sont les mêmes. Si on essaie d'appliquer certaines de ses observations à la situation en Afrique francophone, on peut dire que l'acquisition des compétences en L1 n'est pas suffisamment complète lorsque l'on introduit la L2. Ensuite, on s'attend à ce qu'ils acquièrent la L2 pour pouvoir fonctionner en L2 au niveau académique et cognitif qu'il faut pour les compétences appropriées à son âge - en réalité, l'acquisition naturelle de la L2 dont parle Krashen, n'est pas possible dans ce contexte, sans motif et sans données d'input compréhensible, etc. L'idéal d'une acquisition inconsciente ne peut pas être atteint. Le français est appris par un effort conscient de l'enfant, sans motivation de l'environnement, scolaire ou non-scolaire.

Les notions soulevées par ces auteurs nous montrent assez clairement certains désavantages inhérents à l'école de l'Afrique francophone - classique et expérimentale. Vu ces désavantages pédagogiques dus seulement au choix de langues, sans considérer d'autres problèmes au niveau des autres aspects essentiels d'un schéma-directeur, il est plus aisé de comprendre et expliquer les taux élevés de déperdition scolaire, l'abandon, le redoublement, etc.

### 3 L'école et la population, sensibilisation et implication

L'école doit devenir l'ami de la population - il faut une alliance entre les deux. L'enseignement doit pouvoir établir des liaisons entre l'enfant et ses parents par l'intermédiaire de l'école. Ceci est un des buts importants du développement en général - donner une voix à chaque élément de la population à tel point que chacun sent qu'il joue un rôle dans le développement de son pays. Sans les langues

nationales, on ne peut pas dire qu'on *affranchit*, de cette manière, tous les éléments de la population. Il faut une sorte de légitimation du rôle et du niveau de chaque citoyen. Chacun doit sentir qu'il peut influencer son propre destin. Toute la population doit être impliquée dans son propre développement. Aussi, le rôle et la voix de chacun doit se faire sentir au niveau national. Il s'agit donc de valoriser le moyen de communication normal, quotidien, historique, et traditionnel - enfin le seul moyen viable pour eux - de l'améliorer et le valider dans le contexte de l'état moderne.

Dans la ville de Boston parmi les populations immigrées, on expérimente une nouvelle approche dite *intergénérationnelle* à l'alphabétisation aujourd'hui. Dans ce projet, il y a deux critères pour l'admission des parents dans les cours dont il s'agit: 1) un *désir* d'améliorer leur propre alphabétisation, 2) une promesse de s'engager dans des activités journalières d'alphabétisation avec leurs enfants.

Le principe de base est dans le but de donner une importance à chaque élément de la population (tel que décrit ci-dessus), l'alphabétisation, voire tout l'apprentissage peut être inter-générationnelle si l'instruction se fait en langues nationales. Les parents d'élevés en général ne peuvent pas être impliqués dans le système éducatif si ce système reste uniquement en français, ni même si ce système passe rapidement et transitionnellement vers le français tout en passant par les langues nationales.

À l'heure actuelle, l'éducation bilingue en Afrique francophone se fait au détriment de la langue nationale plutôt qu'au profit de la langue nationale et de ses locuteurs. Ce système soustrait plutôt qu'il ajoute. Ce qui se fait au dépens du développement des compétences de l'enfant dans sa langue nationale se fait aussi au dépens de l'enfant, tout ceci se fait également au détriment du côté français du programme, et ainsi de suite - donc au détriment de tout le système éducatif. Perpétuer le monopole du français dans ce système, soit transitionnellement (dans l'école expérimentale), soit en immersion de l'enfant (dans l'école classique), c'est nier la réalité, c'est aussi continuer à produire des *semi-compétents* dans les deux langues, L1 et L2.

## 7 Conclusion

Comme point de départ dans la discussion de la réforme linguistique de l'éducation, il faut dire que ce que l'on décrit ici est un système éducatif bilingue, ou

bien plurilingue. Vues les sensibilités politiques, il ne s'agit pas de proposer un système monolingue en langue africaine. Tout le monde reconnaît maintenant qu'un système monolingue en français n'est pas du tout adéquat pour l'Afrique francophone. L'utilisation d'une langue africaine comme médium ou comme matière à un niveau donné n'exclut pas du tout la langue utilisée jusqu'au moment de la réforme. Personne ne nie l'importance du français pour la République du Mali, pour la République du Niger, ou pour l'Afrique "francophone". Mais avec le perspectif gagné en Afrique et ailleurs dans le monde, on se rend compte que la L2 dans un système bilingue doit être secondaire à l'importance de la L1 pour garantir le développement idéal de l'enfant.

Notre but est plutôt de voir une typologie exhaustive des formes que peuvent prendre ce système, et d'exposer les bases théoriques et psycho-pédagogiques de chaque structure possible. Étant donné que beaucoup de structures ont été expérimentées en Amérique du Nord, que beaucoup d'évaluations ont été faites, en bref, que l'on a beaucoup appris - donc la pertinence de cette présentation.

Nous sommes en train de faciliter la recherche d'un système idéal pour l'Afrique francophone - optimal pour l'enfant Malien ou Nigérien, en vue des exigences et priorités des gouvernements en Afrique francophone pour encourager l'auto-développement du pays. En fin de compte, ce sont les gouvernements des pays de l'Afrique francophone qui doivent décider de l'avenir de leurs pays, en établissant les programmes, et en développant les matériels didactiques appropriés. Il est grand temps que les systèmes éducatifs en Afrique francophone soient basés dans une considération de l'avenir de l'enfant, plutôt que dans les considérations politiques.

À cause de ceci, quand on se décide d'établir un nouveau schéma-directeur pour une réforme, il ne faut pas préjuger les résultats de l'enquête en disant dès le départ le rôle que jouera L1, L2 et même L3 et L4, tout au long de la scolarité. On doit plutôt dire que dans tout le système il existe plusieurs niveaux auxquels le mélange linguistique ou le dosage peut varier, au niveau primaire, secondaire, et universitaire, etc. On doit déterminer le rôle des langues pour chaque niveau. Le plurilinguisme dont on parle touche à tout le système. Il n'est pas dit que le bilinguisme final doit être totalement achevé à un point donné dans le système. De notre point de vue, un bilinguisme, ou bien un plurilinguisme fonctionnel, peut continuer le long du système, et même pour toute la vie de l'enfant. Il ne faut pas un système qui nie les réalités africaines, mais plutôt un système qui reflète

honnêtement ces réalités

Nous souhaitons que les notions présentées à titre d'information dans ce document et dans le but de contribuer positivement à la réforme linguistique et culturelle du système éducatif en Afrique francophone soient utiles à tous ceux qui s'intéressent à une réforme de l'enseignement en Afrique

## **DEUXIEME PARTIE:**

### **RESULTATS DE L'EVALUATION**

## Chapitre V: PRESENTATION DES RESULTATS

### Collecte des données.

Malgré le temps insuffisant imparti à l'équipe d'évaluation pour faire l'enquête (six semaines), le travail sur le terrain a comporté deux phases: la préenquête et l'enquête.

Il convient de noter que quatre écoles (dont 2 expérimentales et 2 classiques) du District de Bamako situées à Laflabougou et à Quinzambougou ont servi de lieux de test des instruments ci-dessus cités avant leur mise en forme définitive. L'enquête s'est déroulée le 15 mai 1990 dans quatre écoles du District de Bamako (deux écoles expérimentales et deux écoles classiques). Elle devrait permettre à l'équipe de vérifier la pertinence et l'efficacité des instruments élaborés et de les modifier au besoin en vue de leur conception définitive. Le choix des écoles sus-citées pour la préenquête s'explique par le fait que l'enquête proprement dite devant prendre fin le 30 juin 1990 (date de fermeture des classes), l'équipe ne disposait pratiquement pas de temps pour aller faire les tests hors de Bamako. Aussi, les écoles ainsi retenues à cette phase répondaient-elles aux caractéristiques des établissements scolaires concernés par cette évaluation.

L'analyse des résultats de la préenquête a permis de rectifier certains tests, notamment les textes de lectures et de dictée en 1<sup>ère</sup>, 2<sup>e</sup>, et 3<sup>e</sup> années dans les deux types d'école d'une part et de parfaire les questionnaires à l'intention des maîtres et des parents d'élèves d'autre part. La préenquête nous a permis aussi de voir qu'il était difficile de faire passer tous les élèves des classes retenues à l'épreuve de lecture qui était enregistrée.

### Les instruments d'enquête

Les instruments ainsi retenus pour l'enquête ont été les suivants:

#### Pour les élèves

- Expression écrite:

1. dictée, calcul (1<sup>ère</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> années); dictée, construction de phrases, calcul (4<sup>e</sup> année),

2. rédaction, dictée et calcul (5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années),

- Expression orale: lecture (1<sup>ère</sup>, 2<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> années)

Questionnaires à l'intention des maîtres des écoles expérimentales;

Questionnaires à l'intention des maîtres des écoles classiques.

questionnaires à l'intention des parents d'élèves des écoles expérimentales:

questionnaires à l'intention des parents d'élèves des écoles classiques.

! Informations recueillies sur la déperdition scolaire dans les écoles

Malgré le fait que certaines évaluations passées ont montré que le taux de déperdition scolaire est moins élevé dans les écoles en langues nationales que dans les écoles classiques, nous croyons que ces indications ne peuvent pas être significatives tant que l'innovation ne se pratique pas d'une manière qui se distingue fondamentalement de l'ancien système

Les problèmes d'absence, d'abandon, de renvoi et de redoublement sont si graves dans les deux types d'école que le grand besoin d'une réforme de l'enseignement en général est ainsi emphatisé - quoique l'avantage du côté expérimental soit significatif à cet égard, ce n'est pas un taux à admirer, vu les critiques des divers partenaires à l'expérimentation. Néanmoins, nous présentons ces données, pour ce que cela vaut, sur le taux de déperdition actuel dans un échantillon d'écoles expérimentales et classiques pour voir l'état actuel

	écoles expérimentales non redoublants/redoublants				total		total
	E1	E3	E6	E7	E11	E15	E16
re	26/9	46/22	-	58/22	88/14	56/14	58/11
	22/9	45/8	39/0	31/20	100/14	44/10	19/9
	15/10	53/11	-	31/25	125/23	42/10	21/9
	12/22	45/6	-	20/13	73/10	39/12	16/6
	6/14	39/6	16/6	8/26	46/17	24/15	26/10
	12/5	22/5	10/8	8/11	68/29	13/3	12/14
total	93/69	250/58	65/14	156/117	500/107	218/64	152/59
redoub	23%	19%	18%	43%	18%	29%	28%

*écoles classiques: non-redoublants/redoublants*

	C2	C5	C9	C10	C11	C12	C15
1 <sup>ère</sup>	48/22	54/88	45/20	38/32	37/40	60/11	68/6
2 <sup>è</sup>	67/5	98/78	55/13	53/16	59/37	66/27	46/6
3 <sup>è</sup>	59/9	88/67	48/9	48/12	28/24	50/34	50/18
4 <sup>è</sup>	47/4	32/44	52/15	41/29	55/27	45/30	23/20
5 <sup>è</sup>	33/18	-	35/16	42/14	38/29	46/18	20/43
6 <sup>è</sup>	37/3	8/42	40/3	25/19	34/14	31/13	19/25
total	291/61	280/319	275/76	247/122	251/171	298/133	226/115
%redoub	17%	53%	28%	33%	41%	45%	34%

Nous voyons que pour notre échantillon, le taux de redoublement est très élevé dans les deux types d'écoles, mais que le taux moyen par école présenté ci-dessus, est nettement moins dans les écoles expérimentales que celui dans les écoles classiques. Le taux moyen par école est présenté ci-dessus:

pourcentage moyenne de redoublants pour l'échantillon des écoles expérimentales:  
25%

pourcentage moyenne de redoublants pour l'échantillon des écoles classiques,  
36%

### 1.3. Travail sur le terrain.

L'enquête proprement dite s'est déroulée du 17 mai au 1er juin 1990. Elle a concerné les élèves de 16 écoles expérimentales en bamanankan et 16 écoles classiques des régions de Sikasso et de Ségou, des classes de 1<sup>ère</sup>, 2<sup>è</sup>, 3<sup>è</sup>, 4<sup>è</sup>, 5<sup>è</sup> et 6<sup>è</sup> années, ainsi que les maîtres et les parents d'élèves de ces écoles.

Les écoles expérimentales et leurs témoins classiques retenues sont les suivantes

écoles expérimentales	écoles classiques
<del>E1</del> - Bamankoroni	<del>C1</del> - Bla
<del>E2</del> - Bla	<del>C2</del> - Centre Commercial (Ségou)
<del>E3</del> - Cissana	<del>C3</del> - Djeli
<del>E4</del> - Diéla	<del>C4</del> - Finkolo
<del>E5</del> - Kabogora	<del>C5</del> - Hamdallaye A (Ségou)
<del>E6</del> - Karabougou	<del>C6</del> - Kéla
<del>E7</del> - Konobougou	<del>C7</del> - Koutiala
<del>E8</del> - Konodimini	<del>C8</del> - Mamejon
<del>E9</del> - Niasso	<del>C9</del> - Markala II A
<del>E10</del> - Péguéna	<del>C10</del> - Markala II B
<del>E11</del> - Groupe I (Ségou)	<del>C11</del> - Niono I
<del>E12</del> - Groupe III (Ségou)	<del>C12</del> - Niono II
<del>E13</del> - Sinsina	<del>C13</del> - Baboudioni (San)
<del>E14</del> - Thiompourosso	<del>C14</del> - Santoro (San)
<del>E15</del> - Touna	<del>C15</del> - Ségou-Coura (Ségou)
<del>E16</del> - Zanabougou	<del>C16</del> - Yangasso

Au total 16 écoles expérimentales et 16 écoles classiques ~~classiques~~ ont été concernées par l'enquête. Les ~~épreuves~~ ~~écrites~~ ont été subies par tous les élèves de ces deux écoles. Quant à l'expression orale, compte tenu du fait qu'elle était enregistrée sur des cassettes et qu'il était difficile de faire passer tous les élèves de ces classes, il a été procédé à un tirage au hasard de dix élèves par classe. Il convient de souligner que toutes les écoles expérimentales n'avaient pas les six années du Premier cycle au complet. Cela s'explique par le fait que dans certaines de ces écoles le recrutement n'est pas annuel.

Les tableaux suivants que nous présentons rendent compte de l'effectif total des élèves qui ont été soumis aux tests. Il convient de faire remarquer la lettre "E" signifie "école expérimentale" et le chiffre qui la suit constitue le numéro affecté à cette école. Il en est de même pour la lettre "C" qui signifie "école classique" et le chiffre qui la suit est le numéro affecté à l'école en question. Là où la place est vide sur les tableaux, cela signifie que l'année d'étude en question n'existe pas dans l'école considérée.

*effectifs en classes testées*

## ECOLES EXPERIMENTALES

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13*	E14	E15	E16	TOTAL
1ère calcul	35	66	63	53	41		59	45	11			66	70	24	58	46	638
1ère dictée	35	66	63	53	42		59	45	11			66	70	24	58	46	638
2ème calcul	32	47	46	40		33	48	48	25	24		69	73	22	50	20	577
2ème dictée	32	47	46	40			48	48	26	29		68	74	23	51	20	552
3ème calcul	24	44	58		49		56	35	24			39		21	48	23	421
3ème dictée	23	44	58		49		56	35	24			39			48	18	394
4ème calcul	34		43				26	29	16		41	29		19	44	14	295
4ème construction de phrases	34	40	41				29	29	16		40	29		20	44	16	
5è calcul	20	41	41	22	23	17	21	22	24	11	58	50		39	38	24	451
6è calcul	17	25	26		20	9	18	28	27	15	47	35		12	14	25	318
5ème rédaction au choix	20	40	41	22	23	17	21	26	24	11	51	23		39	38	32	408
6è rédaction au choix	17	25	26	19	21	9	18	28	27	15	47	35		11	14	26	338

*effectifs en classes testées.*

**ECOLES CLASSIQUES**

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16
1ere calcul	68	45	38	28	63	74	57	67	47	82	51	54	80	70	65	71
1ère dictée	68	45	38	30	63	65	57	67	47	82	51	54	77	71	65	73
2ème calcul	43	64	58	35	61	66	90	64	62	68	59	59	64	61		52
2ème dictée	43	65	55	42		58	89	63	62	68		58	64	62	47	52
3ème calcul	69	40	24	27	58	77	54	54	50	53	49	27				
3ème dictée	66	40	24	27	58	76	54	54	51	54	37	32	56	61		
4ème calcul	56	39		19	26	48	71	56	68	59	70	38	35	45	43	55
4ème construction de phrases	53	39	33	19	30	52	71	57	64	62	72	40	35	45	43	55
5è calcul	56	40	26	16		39	60	38	47	51	58	47	23	46	56	17
6è calcul	35	32	12	8	41	29	55	38	41	38	39	29	25	45	41	33
5ème rédaction au choix	63	41	26	9		39	71	35	47	51	56	48	23	45	56	17
6ème rédaction au choix	35	30	11	8	41	28	55	38	43	34	39	29	25	45	43	33

Il ressort des données sur les tableaux que notre échantillon s'élève à 7036 sujets qui ont été soumis aux tests écrits et oraux. Au total 21108 tests ont été passés dans les écoles retenues pour l'évaluation. En plus des résultats de ces tests, l'enquête a permis d'administrer les questionnaires destinés aux maîtres et aux parents d'élèves, de réaliser des interviews et/ou des causeries avec les maîtres, les parents d'élèves et toute personne supposée être au courant de l'expérimentation en langues nationales et capable de fournir à l'équipe des informations utiles, toutes choses susceptibles d'éclairer les résultats réalisés par les élèves aux tests, de mieux apprécier l'expérimentation et de permettre de faire des recommandations et suggestions pertinentes en vue de redynamiser cette innovation pédagogique.

## 2 Description de l'échantillon

Il convient de faire remarquer que dans la théorie de l'évaluation des problèmes du genre, un certain nombre de variables sont souvent susceptibles d'influer sur le rendement de l'élève comme variables intermédiaires. Ce sont l'âge de l'élève, son sexe, sa scolarité, c'est-à-dire le nombre d'années passées à l'école, la date d'inscription à l'année en cours, le statut dans la classe actuelle, c'est-à-dire selon que l'élève est passant ou redoublant. Il est donc important, avant de passer à la présentation des résultats de l'enquête de voir quelle peut-être l'influence de ces variables sur notre échantillon.

Par rapport aux caractéristiques essentielles sus-mentionnées, nous faisons remarquer, comme d'ailleurs toutes les autres évaluations passées, que nos groupes de comparaison semblent homogènes dans une large mesure.

Les données statistiques nous donneront beaucoup plus de précision sur cette homogénéité relative. En attendant, nous sommes renforcés dans le sentiment que les groupes retenus sont comparables et représentatifs de la population mère dont ils ont été tirés, à savoir les élèves des écoles classiques et expérimentales du premier cycle de l'enseignement fondamental. Aussi, y a-t-il très peu de chance que les variables sus-mentionnées interviennent de façon déterminante dans les rendements des élèves qui feront ci-après l'objet de notre analyse. En cas de différence significative de rendement entre élèves des écoles expérimentales et élèves des écoles classiques, l'explication devrait être recherchée au niveau du type d'école et probablement d'autres facteurs, tels que les conditions d'études, la méthode d'enseignement, l'expérience du maître, sa formation, disponibilité des matériels didactiques, etc.

## 3 Rappel des termes de références

Cette étude vise essentiellement à évaluer le degré d'atteinte des objectifs initiaux de l'expérimentation, à savoir la résolution de deux graves problèmes du

système éducatif malien qui sont la déperdition scolaire et l'inadaptation de l'école aux réalités du milieu des apprenants. En d'autres termes est-ce que l'hypothèse selon laquelle l'usage de la langue maternelle dans les premières années d'apprentissage doit favoriser une acquisition rapide des mécanismes de la lecture et du calcul, et entraîne une plus grande maîtrise du français a pu être confirmée? Cela a-t-il permis d'améliorer les résultats scolaires et de réduire sensiblement la déperdition scolaire? L'usage des langues nationales, d'autre part, a-t-il permis une plus grande intégration de l'école aux réalités du milieu des apprenants? Voilà les questions auxquelles la présente étude devrait apporter des réponses

#### 4 Commentaire des résultats obtenus

4.1 Interprétation des résultats des tests Nous avons tenu à ce que notre évaluation teste les acquis en notions de base des enfants pour chaque année du premier cycle, pour qu'on puisse voir en détail, au stade où on en est, les niveaux des enfants des écoles en langue nationale avant, pendant, et après la transition, en comparaison avec leurs homologues des écoles classiques. Donc, nos résultats montrent les niveaux comparatifs à chaque niveau du système fondamental, premier cycle. Notre évaluation a produit des données substantielles pour chaque année

##### 4.1.1 Résultats des tests des élèves

Dans les tableaux qui suivent nous présentons les résultats avec note moyenne, et le pourcentage des élèves qui ont eu la note moyenne de 5 par matière, par école

## ECOLEX EXPERIMENTALES

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13*	E14	E15	E16
<i>1ere calcul</i>																
élèves	35	66	63	53	41	59	45	11				66	70	24	58	46
points	175	468	474,5	358,5	331	337	273,5	42				388	442	182	243,5	233
not moy	5	7,09	7,53	6,76	8,07	5,71	6,08	3,82				5,79	6,31	7,58	4,20	5,07
% moy	56%	79%	84%	70%	90%	61%	67%	45%				68%	71%	79%	52%	59%
<i>2ème calcul</i>																
élèves	32	47	46	40	33	48	48	25	24			69	73	22	50	20
points	217	171	349,5	155	146,5	296,5	209,5	66	116			358	525	140	211	145
not moy	6,78	3,64	7,60	3,88	4,44	6,18	4,36	2,64	4,83			5,19	7,19	6,36	4,22	7,25
% moy	69%	28%	83%	35%	48%	67%	49%	20%	58%			52%	85%	68%	40%	80%
<i>3ème calcul</i>																
élèves	24	44	58	49		56	35	24				39		21	48	23
points	94	66	239,50	210,50		224	154,50	33,50				112		103,50	140,50	51,5
not moy	3,92	1,50	4,13	4,30		4	4,41	1,40				2,87		4,93	2,93	2,21
% moy	46%	5%	36%	37%		39%	43%	0%				18%		52%	13%	0%
<i>4ème calcul</i>																
élèves	34		43			26	29	16			41	29		19	44	14
points	156,50		209			131,5	98,5	45			71	111,50		59,50	114	54
not moy	4,60		4,86			5,06	3,40	2,81			1,73	3,84		3,13	2,59	3,86
% moy	44%		56%			58%	7%	0%			0%	28%		21%	0%	29%

*Seme calcul*

élèves	20	41	41	22	23	17	21	22	24	11	58	50	39	38	24
points	29	60	57	27	42	30	62	24	41	27,5	54	71,5	114	49	24
not moy	1,45	1,46	1,39	1,23	1,86	1,76	2,98	0,92	1,71	2,50	0,93	1,27	2,92	1,29	1,31
% moy	5%	2%	0%	0%	4%	0%	24%	4%	8%	9%	0%	0%	13%	0%	0%

*6à calcul*

élèves	17	25	26	20	9	18	28	27	15	47	35	12	14	25
points	71	204	110	57,5	45	93,5	231	74	68,5	153,5	165,5	84	53	113,5
not moy	4,18	8,16	4,23	2,88	5	5,19	8,25	2,74	4,57	3,27	4,73	7	3,79	4,54
% moy	35%	96%	62%	0%	56%	56%	96%	15%	60%	11%	63%	75%	0%	60%

*4ème construction de phrases*

élèves	34	40	41		29	29	16		40	29		20	44	16
points	54,50	97	29		157	29	21,50		73	39,50		28,50	27	43
not moy	1,60	2,43	0,71		5,41	1,00	1,34		1,83	1,36		1,43	0,61	2,69
% moy	3%	25%	2%		93%	7%	19%		3%	3%		15%	2%	2 5%

*5ème rédaction au choix*

élèves	20	40	41	22	23	17	21	26	24	11	51	23	39	38	32
points	72,5	197,5	94	51,5	92,5	33,5	72	114,5	113,5	8	133	80,5	146,5	98,5	77,5
not moy	3,63	4,94	2,29	2,34	4,02	1,97	3,43	4,40	4,73	0,73	2,61	3,50	3,76	1,28	2,42
% moy	35%	48%	2%	14%	35%	0%	14%	42%	5%	0%	8%	13%	33%	5%	3%

*6è rédaction au choix*

élèves	17	25	26	19	21	9	18	28	27	15	47	35	11	14	
points	92,5	90,5	90	68,5	99	36,5	84	119	105	47	234,5	137,5	66	46,5	112,5
not moy	5,44	3,62	3,46	3,61	4,71	4,06	4,64	4,25	3,89	3,13	4,99	3,93	6	3,32	4,33
% moy	82%	16%	19%	26%	43%	22%	67%	46%	30%	33%	60%	29%	82%	21%	35%

1ère lecture

élèves	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
points	32	52,5	36	0	8,5	67	8,5	8,5	9	55	74	33	14
not moy	3,20	5,25	3,6	0	0,85	6,7	0,85	0,85	0,9	5,5	7,4	3,3	1,4
% moy	0%	70%	0%	0%	10%	90%	0%	0%	0%	60%	100%	40%	10%

2ème lecture

élèves	10	10	9	10	10	10	9	10	10	10	10	10	10
points	49	37	35	49	29,50	39	4,50	4,60	69,50	74,5	70	70	37
not moy	4,9	3,7	3,89	4,90	2,95	3,9	0,50	4,60	6,95	7,45	7	7	3,7
% moy	60%	30%	22%	60%	10%	90%	0%	80%	80%	90%	100%	70%	30%

3ème lecture

élèves	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
points	52	72	43	81,5	74	14,5	88,5	43	73	10	10	10
not moy	5,2	7,2	4,3	8,15	7,4	1,45	8,85	4,3	7,8	1	1	1
% moy	80%	100%	30%	100%	100%	0%	100%	50%	100%	1%	1%	1%

4ème lecture

élèves	10	10	9	10	10	6	10	10	10	10	10
points	40	81,50	49	84	49	29	38	66,50	60	60	60
not moy	4	8,15	4,9	8,4	4,9	2,9	3,8	6,65	6,0%	6,0%	6,0%
% moy	30%	100%	78%	90%	78%	67%	20%	90%	80%	80%	80%

^ l'école E13 n'a pas de classe de 5e année

### ECOLE CLASSIQUES

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16
<i>1ere calcul</i>																
élèves	68	45	38	28	63	74	57	67	47	82	51	54	80	70	65	71
points	152,5	261	269	27	454	376	174	445	190,5	390	264,5	247	474	326,5	264	150,5
not moy	2,24	5,80	7,08	0,96	7,21	5,08	3,05	6,64	4,05	4,76	5,19	4,57	5,93	4,66	4,06	2,12
% moy	19%	67%	89%	4%	84%	59%	33%	76%	45%	51%	61%	54%	66%	53%	38%	24%
<i>2eme calcul</i>																
élèves	43	64	58	35	61	66	90	64	62	68	59	59	64	61		52
points	79,5	267,5	188	106	263	329,5	248,5	345	161	137	180	210	406	344		192
not moy	1,85	4,18	3,24	3,03	4,31	4,99	2,76	5,39	2,60	2,01	3,05	3,56	6,34	5,64		3,69
% moy	7%	48%	28%	26%	31%	47%	16%	59%	13%	4%	12%	29%	73%	74%		40%
<i>3eme calcul</i>																
élèves		69	40	24	27	58	77	54	54	50	53	49	27	61		
points		178,5	76	33	89,50	278	122	227	92	125	134	287	64	203		
not moy		2,39	1,90	1,38	3,31	4,79	1,58	4,20	1,70	2,50	2,58	5,86	2,37	3,33		
% moy		12%	13%	0%	22%	53%	8%	28%	9%	6%	17%	71%	11%	31%		
<i>4eme calcul</i>																
élèves	56	39		19	26	48	71	56	68	59	70	39	35	45	43	55
points	159,50	164		93	76	236,50	150	214,50	204,50	140	149	121	133	154,5	148,5	91
not moy	2,85	4,21		4,89	2,92	4,93	2,11	3,83	3,01	2,37	2,13	3,10	3,80	3,43	3,45	1,65
% moy	7%	41%		47%	12%	42%	1%	36%	3%	5%	1%	13%	34%	20%	21%	9%

*Seme construction de phrases*

clèves	53	39	33	19	30	52	71	57	64	62	72	40	35	45	43	55
points	185	113,5	115,5	80	136	266	271	313	231,50	164	212,50	157	145	134	158	58
not moy	3,49	2,91	3,50	4,21	4,53	5,12	3,82	5,49	3,62	2,65	2,95	3,93	4,14	2,98	3,67	1,05
% moy	36%	8%	39%	37%	47%	58%	31%	67%	31%	27%	25%	38%	46%	29%	30%	9%

*Seme calcul*

clèves	56	40	26	16	39	60	36	47	51	58	47	23	46	56	17
points	83	48	60	39,5	155,5	149	87,5	54,5	28	165	286	150	125,5	93	16
not moy	1,49	1,56	2,33	2,47	3,99	2,48	2,36	1,16	0,55	2,89	6,09	6,52	2,73	2,45	0,94
% moy	0%	0%	4%	0%	36%	0%	8%	0%	0%	22%	74%	74%	0%	0%	0%

*6e calcul*

clèves	35	32	12	8	41	29	55	38	41	38	39	29	25	45	41	33
points	166,5	131	64	35	152,5	223,5	257,5	128,5	219,5	188	180,5	163,5	111	205,5	191	114
not moy	4,76	4,39	5,33	4,38	3,72	7,71	4,68	3,38	5,35	4,95	4,63	5,64	4,44	4,57	4,66	3,45
% moy	46%	28%	83%	50%	34%	90%	60%	26%	76%	61%	49%	55%	44%	53%	54%	6%

*Seme rédaction au choix*

clèves	63	41	26	9	39	71	35	47	51	56	48	23	45	56	17
points	335,5	164,5	108,5	33,5	183,5	291	116	101,5	42	92	263,5	107,5	153	195	10
not moy	5,33	4,01	4,17	3,72	6,12	4,10	3,31	2,16	0,82	1,64	5,49	4,67	3,40	3,48	0,59
% moy	67%	41%	46%	33%	36%	39%	14%	19%	0%	7%	81%	43%	20%	21%	0%

*6eme rédaction au choix*

clèves	35	30	11	8	41	28	55	38	43	34	39	29	25	45	43	33
points	157,5	128,5	76	46,5	212,5	123	248	227,5	164,5	119,5	197	105	142,5	228	257,5	142
not moy	4,50	4,28	6,91	5,81	5,18	4,39	4,51	5,99	3,83	3,51	5,05	3,62	5,70	5,07	5,99	4,30
% moy	43%	33%	100%	73%	46%	35%	82%	21%	24%	74%	14%	68%	60%	74%	45%	

*1ere lecture*

élèves	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
points	4	32,5	67,5	12	5	45	0	0	25	11	9	20	62	12	51	
not moy	0,4	3,25	6,75	1,2	0,5	4,5	0	0	2,5	1,1	0,9	2	6,2	1,2	5,1	
% moy	0%	30%	70%	10%	0%	50%	0%	0%	20%	10%	0%	10%	60%	0%	80%	

*2ème lecture*

élèves	10	10	10	10	10	10	10	10	4	10	10	10	9	10	10	10
points	0	29	50,5	31	30	44	47	40	0	24	38	24	26	33	19	44
not moy	0	2,9	5,05	3,10	3	4,4	4,7	4	0	2,4	3,8	2,4	2,89	3,3	1,9	4,4%
élèves	20%	60%	30%	10%	70%	50%	40%	0%	20%	30%	20%	33%	80%	20%	40%	

*3ème lecture*

élèves	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	6	9	10
points	72	34	54	43,5	29	70	48	60,50	0	23	44,5	47	28	32	21	24
not moy	7,2	3,4	5,4	4,35	2,9	7	4,8	6,05	0	2,3	4,45	4,7	2,8	3,2	2,1	2,4
% moy	90%	30%	60%	50%	0%	90%	50%	80%	0%	30%	60%	50%	40%	66%	11%	10%

*4ème lecture*

élèves	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	4	10	10	10	10	10
points	82	56,5	71,5	67	54	70	46,5	81	43,5	34,5	65	24	38	56	49	69
not moy	8,2	5,65	7,15	6,7	5,4	7	4,65	8,1	4,35	3,45	6,5	2,4	3,8	5,6	4,9	6,9
% moy	60%	80%	80%	80%	80%	80%	67%	90%	50%	30%	60%	100%	40%	80%	50%	90%

Ci-dessous nous présentons les notes moyennes pour toutes les matières testées à chaque niveau.

**NOTES MOYENNES PAR MATIERE**

	<i>écoles expérimentales</i>	<i>écoles classiques</i>
1ère calcul	6,20	5,38
1ère dictée		
1ère lecture	3,10	2,37
2ème calcul	5,38	3,82
2ème dictée		
2ème lecture	5,13	3,13
3ème calcul	3,40	2,97
3ème dictée		
moyenne des fautes	19,48	29,23
3ème lecture	5,57	4,07
4ème calcul	3,56	3,07
4ème construction de phrases	1,77	3,56
4ème lecture	5,92	5,92
4ème dictée		
5e calcul	1,58	2,49
5ème rédaction au choix	3,24	3,50
5ème dictée		
6e calcul	4,79	4,68
6e rédaction au choix	4,23	4,80
6ème dictée moyenne des fautes.	24,77	25,39

A base des résultats ci-dessus présentés, l'une des interprétations possibles est que l'école en langue nationale ne produit pas des résultats avec différence suffisamment significative par rapport aux écoles du groupe de contrôle, et donc, pourquoi continuer cette expérimentation? L'un des thèmes de notre rapport est que vue les manques du côté expérimental, les avantages du début de l'expérimentation diminuaient avec le temps. On répète encore que les conditions actuelles de l'expérimentation sont moins qu'ideales et que vue ces conditions, les résultats atteints sont plutôt à féliciter, surtout quand on se rend compte de

l'avantage dont jouit l'école classique en matériel didactique seulement, ou même en programme plus approprié, etc. Nous avons visité des classes en langue nationale de 40 à 60 élèves dans lesquelles le maître disposait de l'unique manuel en langue nationale de la classe, parfois incomplet, des pages manquant. Des telles classes disposaient d'avantage de matériels en français. La tentation créée par cette différence contribue à la tendance du système de recourir toujours à l'enseignement en français par exemple l'introduction précoce du français pendant la première année, et l'abandon de la langue nationale pendant les trois dernières années du cycle.

Pour les tests des trois premières années, comme nous l'avons dit, à part le calcul, tous les tests étaient conçus à un niveau plus avancé en langue nationale, et moins longs avec vocabulaire plus contrôlé en français. Il est important de signaler que cette différence que nous croyons essentielle, n'est pas prise en compte dans les programmes des deux types d'écoles. Nous pensons qu'avec instruments égaux, la supériorité de l'école en langue nationale, au moins pendant les trois premières années, aurait été encore plus remarquable.

#### 4.1.2 Le calcul

Les résultats en calcul montrent une supériorité nette des écoles expérimentales dans chaque classe sauf en 6ème où les deux écoles ont presque les mêmes résultats avec une légère supériorité du côté classique. Le calcul est la seule matière dans laquelle les épreuves étaient identiques sauf en médium linguistique pour les trois premières années. C'est la discipline qui est peut-être la moins étrange à l'enfant nouvellement arrivé à l'école à cause de son expérience déjà vécue. Il semble clair surtout en deuxième, que l'usage de la langue nationale facilite l'acquisition des notions en calcul.

*la note moyenne et le pourcentage des élèves qui l'ont atteint.*

	<i>expérimentale</i>	<i>classique</i>
1ère	6,20 et 62%	5,38 et 51%
2ème	5,38 et 56%	3,82 et 34%
3ème	3,40 et 26%	2,97 et 22%
4ème	3,56 et 24%	2,97 et 21%
5ème	1,58 et 5%	2,49 et 15%
6ème	4,79 et 49%	4,68 et 51%

#### 4.1.3. La construction de phrases.

En ce qui concerne la construction des phrases, épreuve passé par les élèves de la quatrième année seulement, nous notons une nette supériorité des élèves de l'école classique Ceci pourrait s'expliquer du fait que les élèves de l'école classique sont arrivés à un stage dans le système où leurs acquis en français, après presque quatre ans dans le bain, commencent à se concrétiser, tandis que les élèves de l'école expérimentale sont se trouvent dans au début de leur transition totale en français, dans un système que nous suggérons n'a pas suffisamment développé leur compétence en L1 pour qu'un vrai transfert des compétences puisse se faire au profit de l'enfant

*notes moyennes et pourcentages des élèves avec la note moyenne*

	<i>expérimentale</i>	<i>classique</i>
4ème	1,77 et 24%	3,56 et 35%

#### 4 1 4 Rédaction au choix

Il convient de noter une légère supériorité du côté école classique sur l'épreuve rédaction au choix dans les deux classes testées Cette différence pourrait aussi s'expliquer du fait que le bon transfert des connaissances des élèves expérimentales n'était pas atteint, dû au fait que les compétences académiques et cognitives de l'enfant n'étaient pas suffisamment développées en langue nationale, comme nous l'avons remarqué ci-dessus .

*notes moyennes et pourcentages des élèves avec la note moyenne*

	<i>expérimentale</i>	<i>classique</i>
5ème	3,24 et 17%	3,50 et 31%
6ème	4,23 et 39%	4,80 et 50%

#### 4 1 5. La lecture

En lecture, il y a une nette supériorité des élèves expérimentales pendant les trois premières années Cette supériorité est encore plus importante quand l'on considère le fait que les textes de lecture étaient d'un niveau plus difficile pour ces élèves En quatrième année, où les instruments étaient égaux, nous remarquons une performance identique étonnante de la part des deux types d'école.

*notes moyennes et pourcentages des élèves avec la note moyenne*

	<i>expérimentale</i>	<i>classique</i>
1ère	3,10 et 22%	2,37 et 23%
2ème	5,13 et 29%	3,13 et 38%
3ème	5,57 et 66%	4,07 et 45%
4ème	5,92 et 70%	5,92 et 70%

4.1 6 La dictée

En dictée, nous remarquons une nette supériorité des élèves expérimentales au niveau de la troisième année, encore à base des instruments plus difficiles. En sixième année, on constate une légère supériorité du côté des écoles expérimentales. Ceci indique, que même dans les conditions actuelles, avec l'évaluation uniquement en français, les élèves expérimentales ont pu bénéficier du fait d'avoir commencé l'école en langue nationale pour rattraper leurs homologues des écoles classiques avant la fin du cycle.

*fautes moyennes*

	<i>expérimentale</i>	<i>classique</i>
3ème	19,48	29,23
6ème	24,77	25,39

4.1.7 Conclusion

Parmi nos résultats, on trouve des bons et des mauvais dans plusieurs sens. Au niveau de certaines années on voit que les résultats favorisent l'école en langue nationale, et dans d'autres classes, les résultats vont dans un autre sens. Ces résultats reflètent la réalité actuelle de l'école malienne (les deux types). Nous pensons que cette inconsistance et grande variation des résultats entre les deux types d'écoles, et même parmi les écoles du même type, sont dues aux conditions actuelles de l'école malienne. Les évaluations antérieures ont produit des résultats favorables à l'un ou l'autre type d'école - notre évaluation montre qu'au fur et à mesure que l'expérimentation en langue nationale se déroule et est élargie, plus le manque du schéma directeur et autres outils appropriés se manifeste - plus s'estompé l'enthousiasme que les maîtres avaient au départ - cela s'explique par l'inexistence d'une méthodologie appropriée à l'enseignement en langues nationales.

Il convient d'observer que notre évaluation n'a pas pu prendre en compte tous les petits changements du programme qui s'effectuent au niveau de chaque école dû

parfois au manque de matériel didactique en langue nationale. Les résultats sont encore plus convaincants quand on considère que dans certaines écoles les élèves n'ont pas pu lire nos instruments dactylographiés (surtout dans les trois premières années de l'école expérimentale), étant habitués à une seule forme de représentation graphique, c'est à dire les écrits de leur maître au tableau.

4 2 Interpretation des résultats des questionnaires destinés aux maîtres et directeurs

Les questionnaires destinés aux maîtres et aux directeurs, et aux parents d'élèves, ont produit des résultats très intéressants que nous regroupons ici, et dans la section suivante, sous forme de discussion des grandes tendances. Les résultats détaillés se trouvent dans les annexes. A la lumière des renseignements recueillis auprès des maîtres, principaux acteurs de l'expérimentation, on est mis au courant de l'état actuel de l'expérimentation en langue nationale par rapport. Les remarques touchent souvent aux grands problèmes de l'expérimentation, tels que

- 1) la stratégie initiale et le manque de schéma directeur
- 2) manque de programme approprié et de méthodologie appropriée
- 3) problème de la stratégie pour l'introduction du français
- 4) manque de formation suffisant des maîtres
- 5) manque de matériels didactiques
- 6) système d'examens à tous niveaux
- 7) les taux de déperdition scolaire (abandon, renvoi, redoublement)

<i>écoles expérimentales</i>	<i>questionnaires reçus</i>
1 Banankoroni	7
2. Bâ	6
3. Cinzana	6
4 Debéla	4
5 Kabogora	5
6 Kanabougou	3
7. Konobougou	7
8 Konodimni	6
9 Niasso	4
10 Peguena	3
11 (Segou) Groupe I	8
12 (Segou) Groupe III	6
13 Sinsina	2
14 Thiompouosso	6
15 Touna	6
16. Zanabougou	5
<b>total</b>	<b>84</b>

<i>écoles classiques*</i>	<i>questionnaires reçus</i>
Bla	6
Centre Commercial	6
Djeli	7
Finkolo	7
Hamdallaye A	5
Klela	6
Koutiala	6
Mamelon	6
Markala IIA	7
Markala IIB	6
Niono 1	10
Niono 2	6
San 1 (Baboudion)	6
San 2 (Santoro)	7
Segou Coura	6
Yangasso	6
<b>total</b>	<b>103</b>

#### 4 2 1 Commentaire des résultats du questionnaire destiné aux maîtres des écoles classiques

##### 1 Problèmes liés au matériel didactique

Dans les écoles classiques, comme dans les écoles expérimentales, les maîtres interrogés se plaignent du manque ou de l'insuffisance de manuels scolaires dans les classes. Cet aspect a été enregistré d'une façon générale chez tous les informateurs.

##### 2 Problèmes liés à l'attitude des maîtres des écoles classiques envers l'expérimentation.

Par rapport à cette question, les réponses enregistrées font ressortir deux grandes tendances. La première est celle de ceux-la qui pensent que l'expérimentation en langues nationales conduit à un enseignement au rabais, car, selon eux, les langues nationales ne sont pas capables de véhiculer les concepts scientifiques modernes (physique, mathématique, etc.). Ailleurs, cette catégorie de maîtres pense que l'utilisation des langues nationales ne fait que retarder la maîtrise du français par l'enfant. Toute analyse faite de cette tendance montre que l'expérimentation est une aventure, à leur avis. La deuxième catégorie des maîtres, quant à elle, estime que si l'on veut instaurer un système éducatif durable, capable de former des cadres valables pour l'avenir, il faudrait nécessairement enseigner dans la langue de l'apprenant, car c'est dans celle-la qu'il peut apprendre vite et mieux. Mais pour ce faire, il faudrait donner une formation adéquate aux maîtres, mener des recherches terminologiques dans nos langues nationales, élaborer le matériel didactique indispensable pour un bon enseignement, un suivi permanent et un

équipement correct des écoles expérimentales. Il ressort de ces réponses qu'une sensibilisation s'impose au niveau des enseignants, car ce sont eux les acteurs principaux pour la mise en oeuvre de cette innovation pédagogique.

#### 4.2.2 Commentaire des résultats du questionnaire destiné aux maîtres des écoles expérimentales

##### 4.2.2.1 Problèmes liés au manque d'un schéma directeur et la stratégie initiale.

Concernant la stratégie initiale, 44% des maîtres ont dit qu'ils connaissent la stratégie initiale de l'expérimentation et 56% ont répondu que non, ils ne la connaissent pas. Parmi ceux qui ont répondu oui, à peu près le tiers ont montré par leur réponse qu'ils ont mal compris la stratégie initiale. La mauvaise compréhension de la stratégie initiale se voit dans une réponse comme celle-ci : "Je la trouve passable parce que après les premières années seulement je sens l'abandon de l'expérimentation et l'introduction et l'adoption de la traditionnelle". Une critique de l'école se montre dans la réponse suivante : "Avant la 4ème année, les enfants sont très forts. À partir de là, plus un seul cours en langue nationale alors qu'ils ne maîtrisent pas le français, en définitive le maître travaille seul". Un maître classique encore a répondu ainsi : "oui, bonne. L'enseignement des langues nationales serait meilleur s'il s'étendait à tous les niveaux".

En bref, nous constatons que la stratégie initiale de l'innovation est mieux comprise par ceux qui la pratiquent, est moins comprise par ceux qui ne la pratiquent pas, dans ce cas, les maîtres des écoles classiques. La stratégie initiale n'était pas assez élaborée pour établir un schéma avec programme approprié à l'expérimentation en langue nationale. Sans programme approprié, sans formation adéquate des maîtres, et sans une méthodologie appropriée, on ne peut pas s'attendre à ce que les gens comprennent. L'expérience vécue par les pratiquants a fait qu'il y a aujourd'hui beaucoup de maîtres expérimentés croyants qui pourraient faciliter une réforme générale éventuelle. Nous verrons par la suite une sensibilité de la part de ces maîtres envers l'innovation.

##### 4.2.2.2 Problèmes liés à la sensibilisation et à l'attitude des populations vis à vis de l'expérimentation de l'enseignement en langues nationales

Il ressort de l'avis général des maîtres interrogés que les populations affichent tantôt un scepticisme, tantôt une attitude méfiante vis à vis de l'expérimentation. Les raisons généralement évoquées sont que l'enseignement en langues nationales conduit à un enseignement au rabais. Pour eux, l'enseignement en langue nationale évoque le balikukalan. Le français étant l'instrument de travail sur le marché de l'emploi apparaît aux yeux de ceux-ci comme le seul médium capable d'apporter un

enseignement de qualité et de garantir le travail aux jeunes. Les opinions sont d'ailleurs partagées par un grand nombre de maîtres qui, du reste, pensent que, tout comme les innovations pédagogiques passées, aucune réforme de ce genre ne peut réussir au Mali, car elles ne sont jamais suivies de mesures d'accompagnement nécessaires. Cependant l'avis de certains maîtres interrogés, les populations des localités alphabétisées en langues nationales sont beaucoup plus favorables aux écoles expérimentales que celles des zones non-alphabétisées. D'autre part, on note une attitude négative auprès de certains parents fonctionnaires qui ne sont pas favorables à l'envoi de leurs enfants dans les écoles expérimentales parce que craignant de rencontrer des difficultés pendant les mutations. Dans tous les cas, il apparaît que l'expérimentation de l'enseignement en langues nationales n'est pas suffisamment comprise, ce qui dénote des attitudes citées ci-haut, d'où la nécessité d'une réelle sensibilisation.

Pour les questions touchant à la sensibilisation et au recrutement des élèves, certaines réponses ont touché au problème de l'échec, et donc au problème du système de tests et d'examinations. Ces réponses touchent aux deux sortes d'écoles, enfin, à tout le système éducatif au Mali. Un maître dit que l'attitude de la population n'est pas bonne devant "les échecs constants constants constatés après les examens", et plus tard, que le recrutement n'est pas facile étant donné "l'hésitation des parents devant un système éducatif d'avance voué à l'échec".

À cet égard, certains maîtres croient aussi que l'apprentissage des notions de base en langues malienne diminue l'apprentissage du français. Un maître dit que l'école en langue nationale "diminue la connaissance du français". Ceci est typique des attitudes envers l'éducation bilingue non seulement au Mali, mais un peu partout dans le monde. Il y a beaucoup de gens qui croient que chaque minute que l'on investit dans le programme avec L1 comme médium, que le résultat sera un niveau supérieur en L2. Au Mali, où les connaissances de l'enfant en L1 ne sont pas encore l'objet des examens et autres rites de passage, ces croyances créent une pression norme et inordonnée sur le système, en fait, sur le maître de produire des enfants avec des performances supérieures, mais, uniquement en français. Dans ce contexte, la réaction du système était normale - et on a introduit le français déjà en 2<sup>e</sup> trimestre de la première année. Selon nos recherches, ce n'est pas vrai que le niveau éventuel de l'enfant en L2 sera baissé en fonction du temps qu'il passe à apprendre dans sa L1, comme si par soustraction du temps passé en L1, on diminue son niveau éventuel en L2. Le contraire est plutôt vrai si l'on considère le développement cognitif et académique de l'enfant à long terme. L'enfant qui passe par une période assez longue avec L1 comme médium et achève son développement académique-cognitif en L1 aura beaucoup plus de facilité quand il arrive au moment d'entamer la L2. À la fin, cet enfant aura une compétence plus développée dans les deux langues à cause de son exposition prolongée dans sa L1.

A cet égard, il ressort aussi l'attitude que les élèves n'auront plus accès à une langue internationale, c'est-à-dire, que le rôle du français est diminué, si non, menacé au Mali par les langues nationales. Ils craignent que l'élève n'aura pas la possibilité de poursuivre des études avancées après parce qu'il a étudié en langue nationale. D'autres se disent que l'on connaît déjà sa langue maternelle, et donc il faut aller à l'école pour apprendre une autre langue, une langue internationale. Tous ces thèmes se relient autour du manque de sensibilisation de la population, et soulignent le grand besoin de revaloriser les langues nationales. Avec une réforme bien élaborée selon les bases théoriques du bilinguisme que nous présentons dans ce rapport, ces mythes ne pourraient pas persister du côté de la population. L'une des grandes raisons d'être de la réforme serait justement de garantir un meilleur apprentissage du français. Les recommandations que nous faisons se font donc pour améliorer l'acquisition de la L2. Dans toutes les évaluations qui ont été faites, on trouve une reconnaissance universelle du rôle important que doit jouer la langue française dans le système éducatif. Le français n'est pas menacé par les propositions à ce sujet.

Ces données se situent en nette contradiction avec les opinions recueillies auprès des parents qui en grande majorité, ont apprécié l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement et les avantages qu'elles présentent par rapport au français.

#### 4.2.2.2.1 Les attitudes des maîtres envers les deux types d'école

En générale les observations des maîtres des écoles classiques sur leurs attitudes envers les écoles en langue nationale sont plutôt positives que négatives, et démontrent d'une part une attitude ouverte et réceptive mais à la fois naïve, ce qui n'est pas de leur faute. Les critiques qui visent les attitudes des maîtres classiques et expérimentales sont les mêmes que nous avons soulevées, et les mêmes soulevées dans tant d'autres évaluations - touchant aux programmes, à la formation des maîtres, etc., donc, "enseignement par tâtonnement", comme l'a dit l'un des maîtres classiques. En bref, leurs remarques englobent tout ce qui freine l'expérimentation.

Un autre maître remarque, "L'arrêt brutal de la langue de départ est un facteur qui à mon avis ne doit pas continuer". Entre un démarrage en L1 maintenant mêlé avec le démarrage en L2, suivi par cet "arrêt brutal", ou en est-on en ce qui concerne la revalorisation de la langue nationale comme instrument du développement? La L1 est patrimoine de la culture, on ne peut pas l'abandonner après deux ou trois ans pour passer à une langue étrangère qui n'est pas parlée par la majorité de la population.

Notre évaluation indique aussi que l'expérimentation est toujours victime du programme classique en français. Le programme de l'école expérimentale s'inspire du programme de l'école classique. Et du côté des maîtres des écoles

experimentales, et des maitres des ecoles classiques, le corps enseignant semble avoir une vision myope de l'expérimentation, c'est-à-dire qu'elle est vue transitionnellement, seulement, et souvent les maitres ne peuvent pas parler de sa valeur que en termes de performance des eleves en français, une fois terminées les trois annees en langue nationale. Cette optique reflète l'état actuel du système éducatif, et les conditions dans lesquelles l'expérimentation s'effectue actuellement. Nous constatons donc une volonté d'introduire de façon précoce le français dans le système expérimental qui affaiblit du coup l'apprentissage dans les deux langues, donc l'acquisition des connaissances de base. Il convient de ne pas oublier que le meilleur apprentissage du français, selon la stratégie initiale de l'expérimentation, n'est possible qu'après une acquisition des connaissances de base en langue nationale. L'introduction précoce du français ne conduit qu'à la négation de cet objectif.

Il apparaît dans les mots d'un instituteur, une rivalité entre les deux sortes d'écoles. Malheureusement cette rivalité se base uniquement dans la performance en français. Le même instituteur (classique) a ajouté donc que l'expérimentation "est une bonne chose mais il faudrait que dès la 1ère année les enfants apprennent à lire et écrire en français". Cette vision nous dit que le but de l'expérimentation est mal compris.

En gros, les maitres des écoles expérimentales et les maitres des écoles classiques ont cité presque le même inventaire d'avantages et désavantages des deux types d'école.

#### 4.2.2.2 Rapport des maitres avec la population.

En ce qui concerne les contacts et rapports entre l'école et la population (les questions 8 (classique) et 22 (expérimentale), et les questions sur la sensibilisation de la population, parfois on trouve que les réponses sont presque identiques envers les deux sortes d'école. En majorité, les maitres parlent des bonnes relations avec les parents, malgré que leur attitude est souvent passive, "mitigée", si non négligeante. Nous prenons le fait qu'on ne constate pas une différence systématique entre l'attitude des parents envers l'école en langue nationale par rapport à l'école classique comme signe d'un manque de sensibilisation appropriées aux écoles en langue nationale. On devrait constater une meilleure attitude nette de la part des parents envers l'école en langue nationale, c'est-à-dire des signes d'une meilleure intégration. En fait même chez des parents d'élèves de l'école en langue nationale, on rencontre une attitude passive parfois indifférente parfois même hostile ou mitigée. Dans certains cas on trouve un changement d'attitude de la part des parents d'élèves de l'école en langue nationale (voir les résultats du questionnaire des parents d'élèves). Un maître dit, "scepticisme au départ, maintenant compréhension, ouverture, participation". Il décrit donc la progression souhaitée du

point de vue sensibilisation de la population par l'expérience. Le problème de la "mauvaise information" cité par l'un des maîtres est un problème général pour l'école malienne.

#### 4 2.2.2.3 Sur la transformation des attitudes.

On trouve auprès de certains éléments de la population, y compris des maîtres, un mépris des langues nationales du à une désinformation, à une ignorance des potentialités de celles-ci. Les réponses reçues à la question 24 étaient impressionnantes du point de vue de la conversion des attitudes des maîtres par l'expérience avec les langues nationales. Chez les maîtres des écoles expérimentales, on trouve un bon exemple de la sensibilisation qui se fait par l'expérience gagnée. Beaucoup de maîtres ont parlé de leur propre évolution, leur propre éveil en ce qui concerne les langues nationales. Beaucoup ont découvert les langues maliennes par l'intermédiaire de l'école expérimentale.

60% ont répondu oui, que leur attitude a changé, et donc 40% ont répondu non. Il convient de noter que le non en réponse à cette question est assez souvent positif, pour les maîtres qui croyaient depuis le début dans l'expérimentation, et qui y croient toujours. Ces réponses, et les expressions d'une grande confiance dans l'expérimentation montrent que c'est par l'expérience que l'on se rend compte de la grande capacité des langues nationales, et des potentiels pour un système éducatif en langues nationales.

#### 4 2 2 3 Problèmes liés au programme d'enseignement dans les écoles expérimentales

Par rapport au programme d'enseignement dans les écoles en langues nationales et de l'articulation de la langue maternelle (L1) et la langue française (L2), des maîtres, selon leurs réponses, pourraient être répartis en deux groupes. Le premier groupe de maîtres est favorable au programme actuel en vigueur dans les écoles expérimentales, à savoir la transposition pure et simple du programme officiel en français en langues nationales. Et l'articulation de L1 et L2 devrait être faite de telle manière que l'introduction de la L2 soit faite dès la première année d'apprentissage. Par contre le deuxième groupe de maîtres pense plutôt le contraire. En effet ces derniers seraient pour un apprentissage plus prolongé et solide dans la L1 et la L2 ne devant intervenir que plus tard. Cette dernière conception coïncide avec les idées forces des théories actuelles du bilinguisme sur lesquelles nous revenons dans le chapitre IV du rapport.

#### 4 2 2 4. Problemes liés à la methode d'enseignement dans les écoles en langues nationales

Tout en reconnaissant de façon generale que la langue d'enseignement dans les ecoles experimentales correspond a la langue maternelle des élèves, les maîtres n'ont pas les mêmes avis par rapport a la methode d'enseignement à pratiquer dans les écoles expérimentales, c'est-à-dire, enseigner les langues nationales de la même maniere que le français. Ce resultat, bien que surprenant (car la langue maternelle ne saurait être enseignee de la même façon qu'une langue seconde aux apprenants), s'explique par les difficultés que les enseignants ont toujours eues pour se démarquer des methodes qu'ils ont apprises dans les ecoles de formation et pratiquées pendant plusieurs années. Par contre 36,58% des enseignants interrogés preconisent une nouvelle methode active beaucoup plus appropriée a l'enseignement des langues nationales et permettant un meilleur transfert des competences cognitives et academique acquises par le médium de la L1 au moment du passage à la L2. Cette seconde categorie d'informateurs, bien que minoritaires par rapport au premier groupe nous semble beaucoup plus logiques et convaincants dans leurs idées. Certains qui connaissent déjà, par voie de sensibilisation, la methodologie convergente, demandent l'application de celle-ci dans les autres ecoles. Toutefois, apres analyse, il apparait que la methode actuelle d'enseignement dans les écoles en langues est fortement mise en cause.

#### 4 2 2 5 Problemes lies au materiel didactique

Les réponses des maîtres aux questions relatives au matériel didactique sont univoques, à savoir, le manque total ou l'insuffisance des manuels scolaires. Tous les maîtres interrogés sont unanimes que la crise de manuels dans les écoles experimentales constitue un des problèmes essentiels que connaît l'expérimentation. A cela il convient d'ajouter la qualite peu satisfaisante de ces documents.

Il arrive tres souvent que les maîtres des classes 1 a 3 des écoles experimentales ont autant, si non plus, de materiels en français qu'en langues maternelles. Le manque de materiels en langues nationales fait que

- les élèves n'ont pas la possibilité de lire a la maison

- l'enseignement va rarement au delà des matieres de lecture et calcul

- par défaut, des maîtres de 2eme utilisent des materiels destinés à la 1ere année, de 3eme utilisent de la 2eme, etc, ce qui fait baisser progressivement le niveau de l'école en langue nationale

- il y avait souvent des maîtres de la 1ere a la 3eme année en école en langue nationale qui n'ont cité aucun livre à leur disposition en langues nationales.

#### 4 2 2.6 Problèmes liés à la formation des formateurs

S'agissant de la formation, environ 45% des maîtres affirment avoir reçu une formation en langues nationales dans le domaine des règles de transcription, de la méthode d'enseignement, des terminologies spécialisées, de la linguistique, etc. Cependant, il apparaît que le manque de progression dans leur formation pendant les stages fait que beaucoup de stagiaires y perdent de l'intérêt après deux, trois années de participation. Il convient de noter également que les stages se passent dans des conditions matériellement et financièrement difficiles pour les enseignants.

Environ 37 % des enseignants concernés par l'enquête n'ont pas reçu de formation en langues nationales. En ajoutant à tout cela le manque de documents, il apparaît nettement que le problème de la formation initiale et continue, un autre aspect essentiel de l'expérimentation, mérite une solution appropriée.

4 2 3 Problèmes généraux Il ressort de l'analyse des réponses des maîtres des écoles expérimentales et classiques un certain nombre de problèmes généraux, à savoir :

- Insuffisance de la sensibilisation des maîtres des deux types d'écoles par rapport au bien fondé et aux objectifs de l'expérimentation en langues nationales.
- Manque total ou insuffisance de matériel didactique dans les deux types d'écoles, en d'autres termes ce problème ne concerne pas seulement l'expérimentation, mais tout le système éducatif malien.
- Insuffisance de la formation des maîtres par rapport aux innovations pédagogiques en langues nationales comme en français.

Nous avons constaté une plus grande tendance à découvrir les questionnaires identiques, c'est-à-dire, copies, chez les maîtres classiques que chez les maîtres des écoles en langues nationales.

À la question 25 67% ont répondu que oui la langue nationale d'enseignement correspond à la langue maternelle de tous leurs élèves. Parmi les 33% des répondants qui ont dit non, on trouve 9 qui ont dit que oui, ils observent des différences en performance scolaire et 10 qui ont dit non. Dans les régions concernées par cette évaluation, nous trouvons que ce problème n'est pas si grave qu'il ne puisse l'être dans d'autres régions moins homogènes.

#### 4 3 Interprétation des résultats des questionnaires destinés aux parents d'élèves

La question 5 sur les langues des parents. Par rapport à la langue maternelle des sujets interrogés, il ressort des résultats que la plupart des informateurs sont locuteurs natifs du bamanankan, soit 83,07% de l'ensemble des personnes.

**Interviewées; 9,23% sont locuteurs natifs du bamana (minianka) mais comprenant tous bamanankan** Cela fait apparaître un bilinguisme très développé chez ces populations. Toutes les écoles expérimentales implantées dans ces zones sont en langue bamana sur la demande des populations locales. Le cas le plus intéressant est celui des écoles en bamana situées en milieu bamana, où les populations veulent être alphabétisées dans cette langue. Ce choix est certainement lié aux activités menées par la Compagnie Malienne pour le Développement des Textiles (CMDT). Cette compagnie qui fonctionne depuis les premières années de l'indépendance a, en effet, créé beaucoup de centres d'alphabétisation et initie les paysans aux techniques culturales de coton. Aujourd'hui les populations règlent tous leurs problèmes en bamanankan (campagne de commercialisation). Parmi les sujets interrogés 27,055% savent lire et écrire en bamanankan et 30,78% lisent et écrivent en français. Un tel environnement est très favorable pour le développement des écoles expérimentales.

S'agissant du pourquoi les parents ont décidé d'envoyer leurs enfants dans une école expérimentale, 80% des populations estiment que les élèves apprennent plus vite et mieux dans leur propre langue, c'est-à-dire qu'ils peuvent manifester les meilleures performances dans leur langue maternelle. Cela indique une préférence nette des écoles en langues nationales par rapport aux écoles dites classiques chez les parents d'élèves interrogés. Par contre, 6,15% des parents interrogés estiment que l'envoi de leurs enfants dans les écoles en langues nationales était une décision prise par les autorités. À cela on peut ajouter les 15,3% de parents qui croient que la décision était prise sans l'accord des populations et qui néanmoins l'approuvent maintenant. Le même pourcentage de parents (15,3%) affirment avoir envoyé leurs enfants à l'école en vue de faire une comparaison entre les deux types d'écoles. C'est-à-dire qu'ils n'ont pas encore choisi le type d'école qu'il faut pour leurs enfants. Bien que cette tendance ne soit pas majoritaire, elle fait apparaître un manque de sensibilisation au niveau de certaines populations. Cette situation devrait être immédiatement prise en compte si l'on veut que l'expérimentation en langues nationales aille de l'avant.

Quant aux questions no 6, 7, 9 et 12, relatives aux avantages liés à l'utilisation à l'école des langues nationales par rapport au français, les réponses à celles-ci laissent apparaître que la grande majorité (environ 88%) des parents interrogés estime que l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement formel présente beaucoup plus d'avantages que le français. Les arguments généralement évoqués pour soutenir cette idée sont que

1) Les populations locales utilisent mieux les langues nationales car c'est dans celles-ci qu'elles règlent leurs affaires quotidiennes. Les élèves apprennent vite et mieux dans leur langue maternelle.

2) Les langues nationales sont véhicules de la culture des populations.

Par contre, si environ 88% des parents sont favorables à l'utilisation des langues nationales à l'école, cependant environ 2% de ceux-ci pensent que le français constitue l'instrument de travail dans les grandes villes, ce qui s'explique par le fait que la langue française joue et continue de jouer le rôle privilégié d'instrument de travail dans l'administration, la presse, bref dans les affaires de l'Etat

Toute analyse faite, il apparaît qu'une sensibilisation des populations est nécessaire. Celle-ci devrait être soutenue non seulement par des discours politiques, mais aussi et surtout par des actions concrètes de revalorisation des langues nationales afin qu'elles puissent jouer le rôle qui est le leur dans le développement social, politique, économique et culturel du pays

S'agissant des questions no 8, 11 et 13, relatives au niveau d'information des parents sur l'expérimentation et les rapports qu'ils entretiennent avec l'école, les résultats enregistrés permettent de constater que plus de 55% des personnes interrogées n'ont reçu aucune information sur les écoles en langues nationales et presque le même pourcentage ignore les activités et l'importance de l'Association des Parents d'Élèves (APE). Environ 24% seulement des informateurs entretiennent des bons rapports avec les directeurs d'école et les enseignants. Il ressort de ces données que les parents d'élèves sont loin d'être suffisamment informés et impliqués dans l'expérimentation.

En ce qui concerne l'adaptation de l'enseignement au milieu des apprenants (question no 10), environ 54% des parents interrogés estiment que les apprentissages des enfants sont en rapport avec les activités de la maison. Plus de 67% des personnes interrogées sont d'avis que les activités de revalorisation pratiquées à l'école les aident beaucoup dans les travaux domestiques. Certains même estiment que le simple fait que les élèves apprennent des activités liées à la vie des parents et cela dans la langue du milieu ne peut que donner plus de confiance à cette innovation pédagogique.

**TROISIEME PARTIE:**

**CONCLUSIONS, RECOMMANDATIONS ET  
SUGGESTIONS**

## Chapitre V: CONCLUSIONS

Si les évaluations des premières années de l'expérimentation ont permis de constater relativement une meilleure performance des élèves des écoles expérimentales, aujourd'hui les résultats obtenus au terme de cette évaluation attestent d'une façon générale que les résultats sont sensiblement les mêmes dans les écoles expérimentales et dans les écoles classiques

En effet les performances enregistrées dans les classes de première, deuxième et troisième années chez les élèves des écoles expérimentales sont relativement supérieures à celles de leurs homologues des écoles classiques. Mais à partir de la 4<sup>e</sup> année, la différence de performances n'est pas significative entre les deux types d'école. Et en 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années les résultats sont même un peu plus en faveur des écoles classiques.

Ces résultats s'expliquent en grande partie par des facteurs liés aux conditions mêmes de mise en œuvre de l'expérimentation en langue nationale. Si l'hypothèse selon laquelle l'enseignement en langue nationale offre la solution à des nombreux problèmes que rencontrent les maîtres et élèves dans les écoles et qui hypothéquent dangereusement la qualité de notre enseignement est une vérité, il est aussi vrai que la réalisation de l'objectif de réduction du taux de déperdition scolaire, d'amélioration du rendement interne du système par un meilleur apprentissage du français par les élèves passe nécessairement par l'amélioration constante des conditions réelles de l'expérimentation sur le terrain.

C'est ainsi que les résultats obtenus après cette évaluation s'expliquent par des facteurs liés à l'équipement des écoles en matériel didactique, à la méthode d'enseignement du maître, à son expérience dans l'enseignement, à l'expérience de la localité scolaire en matière d'alphabetisation, au nombre d'élèves dans la classe, à la profession des parents, etc. Ces facteurs semblent avoir joué un rôle très important dans les performances enregistrées et la part des élèves et constituent une pesanteur dans les rendements des élèves du groupe expérimental mais agissaient en facilitateur pour ceux du groupe classique.

Aussi les résultats enregistrés dans les écoles expérimentales s'expliquent-ils par leurs conditions d'implantation qui n'ont pas été conformes au bon fonctionnement souhaité par les différents acteurs qui sont impliqués et principalement par les maîtres? Notre évaluation suggère que oui. Le fait qu'il n'y a plus une différence très significative entre les résultats obtenus dans les deux types d'écoles ne veut pas dire qu'une réforme linguistique et culturelle du système éducatif n'a pas un potentiel énorme pour résoudre les problèmes que rencontrent l'enfant malien dans l'école actuelle. Notre évaluation montre que le système actuel n'est plus viable, classique et expérimental, et que la solution pour l'avenir réside dans une réforme basée dans un système éducatif avec bilinguisme scolaire comme

rudiment fondamental, dans le vrai sens du mot *bilinguisme* tel qu'il a été décrit dans ce rapport

Concernant le développement d'une nouvelle stratégie, nous citons l'intellectuel burkinabe, Joseph Ki Zerbo qui insiste sur une nouvelle réforme éducative en Afrique, qui comporterait, "l'intégration de l'espace physique et économique, mais aussi du patrimoine africain". Cela signifie qu'il faut vite "africaniser" l'école et introduire les langues africaines dans l'éducation, même si les Africains doivent tout comme les autres habitants de la planète, maîtriser une ou deux langues internationales". A ce propos, il pense que l'enseignement en langues africaines ne devrait pas être limité à deux ou trois ans. Il cite l'exemple de la Tanzanie où leur introduction dans les programmes n'a pas été une simple substitution d'un véhicule linguistique à un autre mais un bouleversement psychologique et culturel majeur fondé sur les exigences fondamentales des gens "

Nous constatons que l'école expérimentale en langues nationales telle qu'elle est actuellement conçue et pratiquée au Mali est basée dans cette "simple substitution d'un véhicule linguistique à un autre", plutôt que dans une méthodologie appropriée

Les difficultés évoquées à ce propos sont les suivantes

1 Le problème du manque de schéma directeur suffisamment élaboré au départ,

Le manque d'un schéma directeur adéquat est un problème de base dans lequel tous les autres problèmes sont impliqués. Dans un schéma directeur adéquat se trouvera la solution à beaucoup d'autres problèmes, y compris les problèmes de méthodologie, programme, formation, sensibilisation, édition et manuels scolaires, parmi d'autres

2 Le problème de l'absence d'une méthodologie appropriée

Comme évoqué ci-haut, l'absence d'une méthodologie appropriée pour l'enseignement en langue nationale constitue une des grandes faiblesses de l'expérimentation. La recherche et la mise au point d'une méthodologie originale est d'une importance nécessaire

3 Le problème des programmes d'enseignement

La stratégie malienne a été de transposer dans les écoles expérimentales les programmes en vigueur dans les écoles classiques. Cela paraît quelque peu paradoxal, si l'on sait que le rythme des acquisitions est nettement supérieur quand l'enfant apprend dans sa langue maternelle. L'on ne saurait faire table rase de la

compétence linguistique que l'enfant acquiert dans sa langue maternelle de 0 à 7 ans, âge auquel il devrait être recruté à l'école. Or si l'on veut soutenir l'intérêt de l'enfant qui fréquente une école expérimentale, il serait tout à fait indiqué que le programme et le contenu de l'enseignement qui lui sont proposés tiennent compte de sa compétence linguistique au début des apprentissages. En d'autres termes, il serait souhaitable d'élaborer et de restructurer les programmes destinés aux écoles expérimentales en langue nationale, en tenant compte à la fois des spécificités et des implications de ce type d'enseignement. Avec les programmes actuels, ou bien, le manque des programmes appropriés, les capacités réelles de l'enfant ne sont pas suffisamment exploitées dans sa langue maternelle, jusqu'à aujourd'hui au Mali, l'expérimentation en langue nationale n'a pas donc permis à l'enfant de réaliser son potentiel, d'où l'inquiétude de beaucoup de maîtres sur le transfert, et le souhait de garder le français en 1<sup>ère</sup> année.

#### 4 Le problème de matériel didactique

A part la région de Segou où une équipe de la Direction Régionale de l'Éducation a su mettre à la disposition des écoles de cette région quelques fiches pédagogiques partout ailleurs l'insuffisance ou le manque de manuels scolaires sont devenus criards dans les écoles expérimentales. Ce qui constitue une autre grande lacune de l'expérimentation.

#### 5 Le problème de l'édition scolaire

En ce qui concerne l'édition scolaire, l'école Mallienne est en crise. Cette observation s'applique aux deux types d'école. Les manuels scolaires rédigés et publiés à l'étranger souvent par les auteurs étrangers, ne sont pas toujours appropriés aux besoins du Mali. Pour les écoles en langue nationale, la crise est encore plus grave dû au manque complet de certains matériels didactiques en langue nationale.

#### 6 Le problème de la formation des maîtres

Les maîtres qui évoluent dans les écoles expérimentales n'ont pas reçu une formation appropriée solide et de ce fait ils ne diffèrent en rien de ceux qui enseignent dans les écoles classiques, hormis quelques stages de courte durée axés sur la transcription de la langue nationale, les règles d'orthographe et de grammaire, exercices de dictée et lecture. Ce qui fait que le maître n'a pas une formation solide en langue nationale lui permettant d'enseigner dans une classe expérimentale. Par ailleurs il arrive souvent que lors de mutations du personnel enseignant au niveau local ou national, un maître qui enseignait jusqu'alors dans une école classique, soit

invité à tenir une classe d'une école expérimentale, ce qui n'est pas une chose sans conséquence sur les résultats des élèves.

#### 7. Le problème de l'inadaptation de l'école

Ce problème est universellement reconnu par tous les partenaires de l'école Malienne, que ça soit les partisans de l'expérimentation ou les partisans d'un programme plus classique. Quelle que soit l'articulation entre les langues qui sera éventuellement incorporée dans le nouveau schéma directeur, il doit répondre à ce problème pour pouvoir mieux répondre aux besoins du Gouvernement Malien, et aux besoins de l'enfant Malien.

#### 8. Le problème de la sensibilisation

Malgré tout ce qui a été fait dans le sens de mieux informer les populations sur le bien fondé de l'expérimentation, force est de constater que jusqu'à présent celles-ci ne sont pas totalement acquiescées à la cause et une certaine proportion pense plutôt que l'expérimentation conduit à un enseignement au rabais. Une innovation d'une telle envergure ne pourrait certainement pas réussir sans l'adhésion de la majorité des populations.

#### 9. Le problème de la recherche sur les langues nationales

S'agissant de la recherche linguistique, il convient de noter que l'état d'avancement des études faites sur nos langues nationales est assez limité face aux exigences de formation adéquate des maîtres chargés des classes expérimentales et de conception du matériel didactique en langue nationale pour un certain niveau. Cette difficulté de taille devrait être prioritairement gérée par les spécialistes de la Direction Nationale de l'Alphabétisation Fonctionnelle et de la Linguistique Appliquée et de l'Institut Pédagogique National.

#### 10. Le problème de l'évaluation de l'élève et ses connaissances

L'un des grands problèmes que nous remarquons, de tous les Maliens qui participent d'une manière ou d'autre à l'expérimentation en langues nationales, c'est que la réussite n'est mesurée qu'à la base du français! Donc, sur tous nos questionnaires, aucun maître, directeur, inspecteur ou parent, n'a jamais fait référence au niveau impressionnant en langues nationales - tout est lié au français seulement.

Sans changer le système de 1) notation et 2) examens - même avec un remaniement du système on risque de recourir aux mêmes problèmes que l'on vit

## Chapitre VI: RECOMMANDATIONS ET SUGGESTIONS POUR EN VUE D'UNE EVENTUELLE GENERALISATION DE L'ENSEIGNEMENT EN LANGUES NATIONALES

L'identification des situations de besoin au stade actuel du développement de la reforme linguistique nationale met clairement en evidence la necessité d'entreprendre en priorité un certain nombre de tâches éminemment concretes dont il n'est plus possible de faire l'economie et que nous exposons brievement ci-apres

### 1. Le probleme du manque de schema directeur. Conception et elaboration d'un schéma directeur global de la reforme linguistique qui puisse servir d'outil operationnel de gestion et de regulation de cette reforme

Si l'absence d'un schema directeur explicite et unificateur était concevable dans les premiers temps de l'operation, elle ne peut plus, en tout état de cause, se justifier dix ans apres le lancement effectif de la reforme à un moment ou l'ampleur prise par l'innovation et le nombre considerable d'enfants et de maitres concernes, exigent une coordination rigoureuse de toutes les actions deja lancées et de celles qu'il conviendra d'engager dans la perspective future d'une pre-généralisation, voire d'une generalisation, du bilinguisme scolaire dans l'enseignement fondamental

Ce schema devra notamment preciser de façon explicite quels sont aux niveaux pedagogique, didactique, linguistique administratif, legislatif et financier, les tâches dont la programmation est necessaire pour que l'operation se deroule avec les meilleures chances de succes. L'absence d'un tel outil de reference et de travail rendrait difficilement controlable la dynamique de l'action entreprise qui risquerait d'obeir a une progression irreguliere et empirique, au detriment d'une gestion raisonnee se reclamant d'une vision globale de l'aménagement linguistique au Mali

Les objectifs qu'il conviendrait de fixer a ce schema sont de permettre, au moment ou les Autorites nationales le jugeraient opportun, le redeploiement de l'operation avec le maximum d'economie et de garanties methodologiques dans des conditions rigoureuses d'application. Ainsi la regulation du systeme et l'evaluation des diverses composantes du processus seraient grandement facilitees

Ce schema devrait notamment preciser de façon explicite

### - Le statut pedagogique des langues utilisees dans l'enseignement fondamental dans la perspective de la generalisation

Les 4 langues nationales maliennes utilisees a l'ecole et le français sont - pour l'instant et dans un contexte experimental - a la fois objet et support d'enseignement; elles se voient donc offrir un role pedagogique plier mais a des niveaux différents

du cursus scolaire Selon quels criteres de dosage les contenus inscrits dans les programmes scolaires ont-ils ete initialement repartis entre les langues nationales et le français? Quelle methodology sous-tend cette repartition aux differents paliers du cursus scolaire? Avant de rechercher les convergences possibles et de generaliser le dosage actuel, ne convient-il pas de se pencher a nouveau sur ce probleme et de chercher a fonder cette repartition sur la base des criteres de fonction pedagogique susceptibles de jeter les fondations d'un bilinguisme scolaire veritablement fonctionnel et equilibre?

- Les modalites de la poursuite des recherches sur les langues maliennes d'enseignement. Comment et a quels niveaux y integrer les maitres, les futurs maitres et d'une facon generale les praticiens du terrain?

Cette implication des agents de la reforme comme "co-auteurs" de l'innovation est en effet indispensable pour des raisons d'ordre a la fois ethique et technique En tant que locuteur organiquement integre au milieu d'origine, le maitre est mieux place que quiconque pour collecter des donnees linguistiques authentiques En tant que bilingue, il est au centre des phenomenes d'interferences et de transferts d'une langue a l'autre En tant que pedagogue, il est tout designe pour faire valoir constamment la primaute du point de vue psycho-pedagogique dans la recherche En tant que fonctionnaire, il est serviteur de l'Etat et reste donc au service des enfants pendant toute la duree de l'annee En tant que qu'utilisateur de la recherche et enseignant responsable c'est lui qui detient en dernier ressort, les clés du succès de l'operation

Il n'est donc pas possible d'operer une reforme linguistique d'envergure nationale sans l'appui moral et technique de la base qui se recrute sur le terrain et dans les ecoles normales Il conviendra donc de trouver des formules nouvelles, audacieuses mais realistes, qui permettront d'utiliser les maitres comme enquêteurs, animateurs, co-producteurs de programmes et de matériel didactique, évaluateurs, etc les tâches de participation proposees aux praticiens du terrain ne devront pas etre considerees comme des travaux supplementaires, juxtaposés a leurs activités institutionnelles d'enseignement et de perfectionnement professionnel

Bien au contraire, cette implication directe aux recherches psycho-pedagogiques, linguistiques et didactiques parce qu'elle s'exerce sur des problèmes concrets et reels constitue en definitive, pour les maitres et les futurs maitres, la forme la plus economique, la plus efficace et la plus achevee d'auto-formation dans le domaine professionnel Il n'existe pas, en effet, de meilleure demarche de formation que celle qui fait participer directement les futurs utilisateurs a la conception et a l'elaboration des instruments de travail qui leur sont destines On peut d'ailleurs se demander si l'approche qui consiste à integrer dans toutes les phases de la reforme linguistique - meme a un niveau elementaire - les maitres et, si possible, les parents d'eleves n'est pas en definitive, la meilleure des garanties pour le succes de l'operation

Le schéma directeur de l'opération devra également préciser le cadre méthodologique global de la réforme (le rythme d'extension, le champ d'expérimentation défini dans ses étapes, dans sa durée, les critères pour le choix éventuel de nouvelles écoles expérimentales dans une perspective de pré-généralisation ou d'extension de l'expérimentation, les actions de sensibilisation, les actions de formation, les tâches de conception et de rédaction de manuels et de guides, les actions d'ordre administratif, financier, législatif pour donner une assise juridique à la réforme, etc )

Un chapitre de ce schéma sera consacré au cadre et au calendrier de l'évaluation (qui fait quoi, pourquoi, comment, à quel moment, à quel niveau, avec quel résultat?)

Insistons sur le fait que ce ne sont pas seulement les acquis des élèves ou les programmes de la formation des maîtres qui doivent faire l'objet d'une évaluation L'opération elle-même doit être évaluée dans toutes ses composantes essentielles grâce à des indicateurs pertinents qu'il faudra identifier et préciser au préalable

Le schéma directeur traitera aussi de l'articulation de la réforme dans l'école fondamentale avec les opérations d'alphabétisation des adultes, l'éducation préscolaire l'enseignement professionnel, l'enseignement secondaire, l'enseignement privé et confessionnel, etc

On le voit, la conception et la rédaction d'un schéma directeur opérationnel constituent des tâches susceptibles de fournir à la réforme linguistique nationale le cadre méthodologique unificateur de référence qui lui fait actuellement défaut

D'ailleurs, l'existence d'un schéma directeur crédible et d'accès facile est un facteur de motivation essentiel pour les enseignants et les parents d'élèves qui constatent que la réforme est pensée et qu'elle ne constitue nullement une aventure à haut risque pour les enfants

De plus, l'existence d'un tel support, parce qu'il rend possible l'auto-régulation du nouveau système et permet d'établir les preuves d'efficacité et de rendement nécessaires à la poursuite de l'opération, est un puissant adjuvant pour l'obtention, à l'intérieur et à l'extérieur du pays, des appuis moraux, politiques, financiers et techniques dont aucune réforme linguistique d'envergure nationale ne peut se passer aujourd'hui

**RECOMMANDATION** En plus nous suggérons que le schéma directeur de la réforme de l'enseignement au Mali devrait toucher aux rôles que peuvent jouer les langues nationales dans chaque ordre d'enseignement c'est-à-dire à tout niveau du système Cette articulation officielle du statut pédagogique des langues nationales contribuerait simultanément à la sensibilisation de la population et la revalorisation des langues nationales

## 2 Probleme d'une methodologie. Reflexion sur le developpement d'une methodologie Mallienne appropriée

Comme nous l'avons dit déjà, les instruments elaborés pour notre evaluation ne convenaient pas a evaluer les enfants enseignés dans cette methodologie. Neanmoins, selon la visite d'evaluation que nous avons faite, la methodologie convergente semble porter des éléments qui sont appropriés aux conditions Malliennes, et au bilinguisme scolaire au Mali, et surtout aux besoins de l'enfant Malien, c'est-à-dire, ses besoins en developpement academique-cognitif à base de sa langue maternelle avant le transfert des competences acquises et l'apprentissage de la L2.

L'etat actuel de l'experimentation à Ségou autorise beaucoup d'espoir. Les eleves, qui sont actuellement a leur quatrième année de scolarité, ont tous une progression normale, sans redoublement. Evoluant dans des groupes scolaires comportant des classes d'un autre type ces eleves se signalent par leur allure delurée, leur attitude tres positive vis-a-vis de l'école et du travail. Les enfants ont l'air de se sentir bien dans leur peau et d'avoir le goût d'apprendre. Le directeur de l'école nous a signalé que leur amour d'apprendre commence a infecter d'autres elements de la population a tel point que l'on trouve même certains adultes qui se sont alphabétisés grâce a l'enthousiasme de ces enfants. Il a ajouté que ces enfants ont un grand desir de lire a la maison, de faire des devoirs la nuit et que cet enthousiasme semble aussi être infectueux vu que les eleves de l'école experimentale (classique - 1ere promotion) commencent a avoir le même enthousiasme envers leurs études. Sur une plus grande echelle, cet enthousiasme pourrait contribuer enormement a la revalorisation des langues nationales qui est souhaitée, et bien sûr à un meilleur apprentissage du français à la suite.

Nous avons aussi decouvert que les autorités Malliennes avaient fait un grand effort pour adapter la methodologie a son milieu au Mali. La réussite que ces écoles en methodologie convergente semblent avoir atteinte, sans un gros lot de nouveaux matériels didactiques (malgré les critiques qui ont été faites a cet égard) est impressionnante. L'un de ces avantages c'est le fait que la methodologie exige un esprit curieux et chercheur de la part de l'enfant, ceci fait que beaucoup de livres et autres matériels imprimés qui n'avaient pas d'utilité a l'école avant sont maintenant tres utiles pour que l'enfant fouille la dedans. Ceci se fait uniquement avec les livres supplémentaires qui sont disponibles dans le milieu: les journaux, etc. L'enfant est donc exposé a l'écrit sous plusieurs formes tres tôt dans ce systeme. Ceci se fait donc sans qu'il n'y ait un livre entre les mains de chaque eleve. Dans beaucoup d'autres écoles classiques et experimentales nous avons trouvé que beaucoup d'enfants dans les classes debutantes ne pouvaient pas se servir de nos instruments d'evaluation: photocopies, ni des mêmes instruments écrits aux tableaux par nos évaluateurs, dû au fait qu'ils n'avaient jamais lu des lettres écrites sous autre forme que celle de leur propre maître au tableau.

Notre vœu c'est que le Gouvernement Malien continue des recherches pareilles pour pouvoir dans un avenir proche développer sa propre méthodologie, la méthodologie Malienne. Dans la méthodologie convergente nous trouvons beaucoup d'éléments à féliciter, qui répondent à plusieurs lacunes du système actuel et qui pourraient contribuer à une réforme adéquate du système.

L'expérience avec l'école expérimentale (traditionnelle) montre que ce n'est pas suffisant de substituer un médium linguistique d'enseignement par un autre médium pour établir une nouvelle méthodologie d'enseignement, dans une école réformée et adaptée au milieu et au développement. L'utilisation des langues nationales simplement comme marche pour passer à un meilleur apprentissage du français n'est pas suffisant. Le résultat a été une transition rapide de L1 à L2, sans un vrai transfert des connaissances et compétences.

**RECOMMANDATION:** Nous souhaiterions dans l'avenir proche qu'il y ait une évaluation des écoles en méthodologie convergente en comparaison avec leurs homologues expérimentales (1ère promotion) et classiques, avec des instruments appropriés à cet effet. On souhaiterait donc que l'évaluation se fasse à base de chaque classe et que pour chaque année il y ait des instruments d'évaluation de l'enfant et dans sa L1 et dans sa L2 (pour la L2, pour les niveaux appropriés seulement c'est-à-dire à partir de la troisième année). Cette évaluation constituerait un premier pas dans le sens du développement de la Méthodologie Malienne. À base de notre visite et notre évaluation des écoles en méthodologie convergente, nous constatons que du point de vue de son efficacité, elle est supérieure à la méthodologie traditionnelle des autres classes expérimentales. Les coûts excessifs du système traditionnel en ressources humaines et financières dû au taux de redoublement constitue déjà un argument très fort pour la recherche d'une autre méthodologie. Ce problème en particulier semble être résolu, au moins en partie, par la méthodologie convergente.

### 3 Le problème des programmes d'enseignement

**RECOMMANDATIONS:** Nous suggérons que les nouveaux programmes d'enseignement constituent une base liée à d'autres aspects de la réforme du système éducatif. Le manque d'un programme approprié à l'enseignement en langue nationale est un des grands défauts de l'expérimentation actuelle. Un programme qui tient en compte les capacités supérieures de l'enfant en langue nationale, et qui est aussi approprié aux besoins du Gouvernement Malien en ce qui concerne la ruralisation de l'école, etc., aura son effet aussi sur la structure du programme de l'apprentissage de la L2 et en L2. Une fois que le nouveau schéma directeur sera établi, il faudra que des nouveaux programmes soient établis en fonction de ce schéma, et selon la nouvelle articulation entre les langues d'enseignement. Toute

autre réforme qui touche à la formation des maîtres, à l'édition scolaire et matériels didactiques, parmi d'autres, doit se faire en fonction des nouveaux programmes

Si nous croyons aux bases théoriques du bilinguisme scolaire (telles qu'elles étaient introduites dans notre chapitre IV), nous suggérons qu'il y a lieu de considérer un prolongement de la période d'apprentissage en L1 comme médium, sans l'introduction de la L2 pendant au moins trois ans entiers, si non, quatre ou cinq ans, avant d'entamer la période du transfert des compétences de l'enfant. Nous disons bien transfert plutôt que "transition", parce que ce dernier terme signifie un programme plutôt soustractif que additif. La transition implique l'abandon de la L1, tandis que nous croyons dans un système d'entretien des langues nationales dans le système éducatif. Le bilinguisme scolaire et fonctionnel, l'un des buts d'une réforme linguistique et culturelle, veut dire que le programme scolaire entretient et évalue les compétences de l'élève dans sa langue nationale tout le long du système, côte à côte avec ses compétences en L2. Ceci pour que le système éducatif soit toujours bilingue, garantissant l'épanouissement optimal de l'enfant Malien. Il ne faut pas un système qui fait une transition précipitée au détriment des éventuelles compétences de l'enfant dans les deux langues.

1 Le problème de matériel didactique. Mise en application d'un programme de conception d'élaboration et de diffusion d'outils pédagogiques pour les maîtres et les élèves de l'école nouvelle

Parmi les causes techniques majeures des échecs relatifs enregistrés dans un certain nombre de réformes linguistiques actuellement défunctes ou moribondes, le manque ou du moins, l'inadéquation des manuels scolaires et des guides magistraux s'inscrivent en toute première position. L'expérience montre en effet que les promoteurs de ces réformes ont quelquefois sous-estimé l'importance et la qualité du matériel didactique dont il convenait de doter les maîtres et les élèves.

Les leçons du passé sont particulièrement instructives à cet égard et lorsqu'on analyse les doléances des praticiens chargés de l'application des nouveaux programmes bilingues dans tel ou tel contexte national on remarque presque toujours que la qualité (et bien sûr, la quantité) des outils didactiques proposés est mise en cause. Cette qualité doit d'ailleurs être recherchée non seulement pour des raisons évidentes d'ordre scientifique et méthodologique mais elle est aussi la preuve indiscutable que les promoteurs de la réforme linguistique considèrent l'enseignement des langues nationales comme une affaire sérieuse au même titre que l'enseignement du français et c'est pourquoi elle constitue une condition essentielle de l'adhésion des élèves et des parents d'élèves aux objectifs de l'innovation, de même qu'elle garantit la motivation des enseignants aux nouveaux programmes bilingues.

Dans la perspective de la généralisation, la mise en place d'un dispositif de conception et d'élaboration de manuels scolaires tant en langue nationale qu'en français (car les nécessités d'une méthodologie coordonnée impliquent une révision des manuels de français) est une opération interdisciplinaire qui concerne des spécialistes justifiant de compétences diverses. Pour en rester aux aspects purement techniques l'IPN (au sein duquel se recrute la majorité des auteurs potentiels) pourrait prendre l'initiative d'organiser un atelier de travail plus particulièrement centré sur l'enseignement des langues nationales au cours duquel seraient dégagées des approches méthodologiques opérationnelles, susceptibles d'être réinvesties dans les principales étapes qui vont de la recherche et de l'identification d'un auteur (individu ou équipe) jusqu'au stade ultime de la livraison dans les écoles.

Cet atelier d'initiation à la conception et à la réalisation de manuels scolaires destiné aux équipes spécialisées de l'IPN et aux auteurs potentiels identifiés dans les autres services et institutions aurait pour objectif concret de familiariser les participants aux techniques d'écriture de manuscrits en les entraînant, par le biais de travaux pratiques, aux activités qui caractérisent les phases de conception, de rédaction d'expérimentation et d'évaluation des manuels scolaires. Il les sensibiliserait à l'importance qu'il convient d'accorder aux grandes fonctions pédagogiques du manuel scolaire au Mali (fonction de lien entre l'école et le milieu, fonction d'outil d'acquisition des premiers apprentissages, fonction de perfectionnement des acquis, fonction véhiculaire de la culture et de l'éthique nationales, etc.) qui impliquent chacune, des choix méthodologiques et substantiels dans la conception et l'organisation interne de l'ouvrage.

Enfin cet atelier devrait faire une place à partir de projets de manuels en langues nationales dont la réalisation est prévue à l'évaluation de cahiers des charges pédagogique (et techniques), tâche préalable, trop souvent négligée voire omise, dont la pertinence conditionne pourtant étroitement l'efficacité d'un manuel d'enseignement. Voici à titre d'exemple et pour rester concret, les principales étapes de la réalisation d'un manuel scolaire qui devraient faire l'objet d'une approche pratique au cours de l'atelier que nous recommandons. Le processus indiqué nous paraît s'appliquer à la situation du Mali où la conception et l'élaboration de manuels scolaires - comme en bien d'autres pays - ne relève pas encore d'industries pédagogiques surdimensionnées.

	Tâches de <u>L'AUTEUR</u>	Tâches du <u>RESPONSABLE</u> <u>D'EDITION</u>	Tâches du <u>PRODUCTEUR</u>
1 Recherche d'auteur		1	
2 Elaboration du cahier des charges pédagogiques	2	2	
3 Elaboration du cahier des charges techniques		3	3
4 Redaction du manuscrit	4		
5 Contrôle du manuscrit	5	5	
6 Tirage des exemplaires pour		6	6
7 Expérimentation sur la terrain	7	7	
8 Bon à tirer	8	8	8
9 Fabrication du manuel			9
10 Gestion du stock			10
11 Diffusion et livraison			11

Outre l'entraînement à cette tâche essentielle que constitue la mise au point d'un cahier des charges pédagogiques, l'atelier de travail devra prévoir une initiation à la problématique de l'expérimentation et de l'évaluation des manuels qui ont précisément pour but de vérifier si l'ouvrage correspond bien au cahier des charges pédagogiques et si il répond effectivement aux attentes des élèves et des maîtres, dans le respect des programmes en vigueur. Au cours de cette phase capitale, trop souvent à peine ébauchée (il s'agit de la phase no 7 dans le précédent schéma) il conviendra notamment de dégager les principes majeurs d'une méthodologie de l'expérimentation et d'identifier quelques éléments essentiels comme, par exemple

- déterminer le nombre de classes qui serviront de terrain d'application pour cette expérimentation (un nombre d'environ 25 classes est crédible)
  - tenir le plus grand compte de la composition du corps enseignant (Si sur 100 enseignants dans le cours concerne il y a 70 hommes et 30 femmes, on opérera la conversion et on obtiendra un résultat de 17 maîtres et de 8 maitresses. L'expérimentation se fera donc avec le concours de ces personnes )
  - retenir la juste proportion entre les écoles implantées en milieu urbain et celles implantées en milieu villageois (Si ce rapport équivaut, par exemple, à un cinquième, on retiendra pour l'expérimentation un pourcentage de 10 classes zone urbaine et un pourcentage en zone rurale en fonction de la distribution des deux types d'écoles en zones rurale et urbaine )
  - prendre en considération les tranches d'âge significatives et choisir des classes animées par des enseignants ayant de 20 à 30 ans, de 30 à 40 ans, de 40 à 50 ans
- etc

Bien d'autres paramètres peuvent encore être considérés comme pertinents. L'essentiel est qu'une méthodologie adéquate de l'élaboration du cahier des charges pédagogiques (qui peut tenir en quelques pages) et de l'expérimentation du manuel scolaire devienne familière aux équipes de concepteurs et d'auteurs de l'IPN.

##### 5 Le problème de l'édition scolaire. Une note sur les coûts de la production des outils pédagogiques

A titre d'information nous présentons ci-dessus un tableau de renseignements concernant les coûts moyens de la production des manuels scolaires et autres matériels didactiques selon une expérience qui se base dans beaucoup de pays qui ont fait face à cette tâche. Les auteurs ont fourni les renseignements vu la crise budgétaire et financière à laquelle font face beaucoup de pays du monde actuellement tout en considérant que les effectifs scolaires ne font qu'augmenter. Ils

dissent que "la pression fiscale sur la disponibilité des manuels scolaires est très importante vu le fait que leur disponibilité est un des plus importants déterminants du succès des élèves dans les pays en voie de développement " <sup>1</sup>

Leurs calculs sont présentés en termes de dollars américains que nous avons ici traduits en francs CFA à base du taux d'échange actuel qui se trouve aux environs de 265 francs CFA par dollar. Selon leurs calculs ils disent par exemple qu'avec un investissement de 265 francs CFA par an par élève le résultat est un système le plus pire avec les élèves obligés de mémoriser des renseignements simples et inexacts, mais que avec un investissement d'environ 800 F CFA par an par élève on peut fournir un système beaucoup plus efficace. Voici l'ensemble de leurs observations.

*investissement*

<i>lan/élève</i>	<i>indicateur</i>	<i>produit</i>	<i>exemple</i>
265 fcfa ou moins	un manuel par classe (avec certaines exceptions), le maître a le seul manuel disponible et les élèves doivent copier et mémoriser des textes du tableau	mémorisation des renseignements non sophistiqués et mal-interprétés	Ouganda Liberia Haïti
800 fcfa	un manuel par élève, chaque élève a accès à un livre pour chaque matière,	une expansion importante de l'efficacité de présentation, peu de progrès dans les habiletés d'auto investigation	Chine Philippines
10 600 fcfa	plusieurs titres pour chaque élève, les classes inférieures travaillent des exercices développés localement, le maître repère parmi les meilleurs ou les plus appropriés des matériels disponibles. Exige de l'indépendance intellectuelle de la part des maîtres	une latitude de programmes à base des capacités de l'élève, augmentation significative de la maîtrise des habiletés cognitives	Malaysia
53,000 fcfa	15 titres supplémentaires par élève en matériels de lecture, ou bien un totale de 40 livres par élève en plus une grande variété de choix des programmes scolaires, livres de références, cartes, dictionnaires, films, documentaires, diapositifs bandes magnétiques et l'instruction à l'aide de l'ordinateur, il faut une habileté de la part du maître pour gérer tous ces matériels	habitudes d'apprentissage auto-motivées, capacité d'investigation des nouvelles idées et de fournir des arguments pour et contre, augmentation significative en créativité cognitive, un large accès à la culture et aux sciences	Japon Suède

**RECOMMANDATION:** Nous souhaiterions une politique d'édition scolaire qui supporte et encourage les chercheurs, écrivains, et autres auteurs potentiels locaux.

<sup>1</sup>Farrell Joseph P and Stephen P Heyneman 1988 "Textbooks in developing countries economic and pedagogical choices" dans Altbach, Philip G and Gail P Kelly, eds *Textbooks in the third world policy content and context* New York Garland Publishin, Inc , pages 19-41

et qui facilite et encourage le développement d'une industrie d'édition locale. Les bailleurs de fonds devraient considérer des projets qui mèneront à créer les possibilités pour que les manuels scolaires puissent être produits au Mali. Ceci servira à créer une industrie d'édition Malienne capable de répondre aux besoins du système éducatif avec des matériels scolaires adaptés au milieu Malien. Ceci est surtout pertinent en ce qui concerne la production des outils pédagogiques en langues nationales.

Quand on parle d'une réforme linguistique et culturelle du système éducatif, on doit aussi parler d'une réforme littéraire, en fait, une réforme en tout ce qui concerne l'édition. Une telle réforme doit se baser dans une connaissance profonde de l'histoire de l'industrie de l'édition de toutes publications, et pas uniquement l'édition scolaire.

La production de la documentation pédagogique pour la nouvelle école malienne doit être une des grandes préoccupations de tout organisme qui joue un rôle touchant à la réforme de l'enseignement. La production est à la fois collective et individuelle.

L'élaboration de la documentation pédagogique doit répondre aux exigences exprimées dans le plan de documentation qui fait partie du schéma directeur. Une fois que les programmes scolaires et l'inventaire des besoins en matière didactique sont établis, la rédaction et l'élaboration de la documentation pédagogique peut commencer. Il s'agit d'une collaboration entre inspecteurs, conseillers pédagogiques, et les enseignants des classes des écoles expérimentales. Dans des séminaires regroupant tous ces cadres avec les concepteurs et auteurs désignés, on peut établir une collaboration fructueuse. On suggère que le maître expérimenté en enseignement en langue nationale joue un rôle principal comme conseiller pendant la rédaction. On souhaiterait pouvoir fournir une large et diverse documentation à l'enseignant.

En considérant les besoins du nouveau programme, de la nouvelle école en matière didactique on doit penser à élaborer tout un système de documentation qui satisfait aux besoins des concernés y compris les maîtres, les élèves, les parents d'élèves, la communauté. On a besoin des guides pour la formation des maîtres, des guides méthodologiques généraux qui expliquent l'approche générale de la réforme, des guides méthodologiques sur chaque discipline y compris l'approche générale plus des indications pratiques, les manuels des élèves, des manuels et documents de formation continue pour les enseignants pleins de matière enrichissante, des lexiques de vocabulaire technique et spécialisé (monolingues et bilingues) pour les maîtres, des lexiques de vocabulaire (monolingues et bilingues) destinés aux élèves, etc. Nous croyons que les manuels conçus, rédigés, écrits et publiés au Mali répondront mieux aux besoins de l'école Malienne.

L'expérience avec la méthodologie convergente a montré que la conception à la base de laquelle cette expérimentation était initiée n'en fait pas connaître le niveau des enfants quand ils apprennent dans les bonnes conditions en langue nationale. On se rend compte que à cause de la longue tradition d'enseigner dans une langue étrangère, on n'a pas pu connaître le niveau réel des enfants. Il va falloir un réajustement au niveau réel des enfants.

La même observation pourrait s'appliquer aux matériels didactiques pour les écoles expérimentales (1ère promotion). Là aussi, une fois que la structure de l'éventuelle réforme est élaborée, il faudra un réajustement des matériels didactiques au niveau plus élevé de l'élève. Parallèlement, comme l'a dit M. POTH, il faudra un ajustement des matériels didactiques en français. Si le transfert des compétences des enfants de la L1 vers la L2 se fait dans des conditions idéales, il va falloir un réajustement dans le niveau des matériels dû au niveau plus avancé des enfants.

6 Le problème de la formation des maîtres. Conception et élaboration d'un programme de formation des maîtres et des futurs maîtres pour l'enseignement des langues nationales et en langues nationales. Mise en place d'un dispositif d'information pour les cadres d'animation et de contrôle.

Les entretiens que nous avons pu avoir avec les maîtres expérimentateurs et leurs Directeurs d'école tendent à signifier que si l'enseignement du français repose sur une expérience déjà ancienne et sur des moyens méthodologiques confirmés (remarquons cependant à nouveau, au risque de nous répéter, que l'institutionnalisation du bilinguisme scolaire ne peut manquer d'avoir des implications directes sur la didactique actuelle du français) la formation à l'enseignement de la langue nationale et en langue nationale pourrait encore s'intensifier même si les actions continues des cadres d'animation et de contrôle en poste sur le terrain ainsi que le soutien pédagogique efficace de l'IPN, ont déjà permis d'améliorer sensiblement le bilan.

La perspective de la généralisation de la réforme suppose évidemment que tous les maîtres et futurs maîtres reçoivent impérativement une formation linguistique, psycho-pédagogique, didactique et culturelle spécifique.

La formation linguistique visera à la connaissance objective de la langue nationale (maîtrise de l'orthographe, de la grammaire, du système de fonctionnement et d'organisation interne, des procédures d'emprunt soumises au crible phonologique de la langue, des procédures de production lexicale, etc.). On ne négligera pas pour autant d'améliorer la connaissance subjective de la langue que les maîtres ont d'ailleurs acquise en dehors de l'école. (Perfectionnement et approfondissement de la maîtrise pratique de la langue nationale,

notamment dans les domaines où cette langue sera utilisée comme vecteur de certains contenus scolaires )

Naturellement l'approfondissement des connaissances linguistiques objectives permettra aux maîtres de parler et d'écrire une langue plus efficace référentielle, mais aussi de dépasser la norme pour s'approprier des modes personnels et originaux d'expression, ce qui ne peut manquer, a terme, d'avoir des conséquences favorables sur la quantité et la qualité des productions littéraires en langues nationale (dont certaines pourront d'ailleurs figurer à titre d'objet d'étude, dans les activités inscrites au programme de l'école bilingue)

La formation psycho-pédagogique devra aider le maître à résoudre les problèmes qui concernent la relation entre l'enfant et la langue nationale proposée laquelle, pendant une période transitoire, tout au moins, ne sera pas, dans tous les cas, et pour chacun, une langue maternelle ni même usuelle. Cette formation armera également le maître pour faire face aux difficultés qui concernent la pédagogie des langues d'enseignement en contact (exemple le problème des interférences linguistiques) et aussi pour tirer le meilleur parti de cette situation de contact (exemple les possibilités de transfert d'un système à l'autre)

La formation didactique s'articule autour de la méthodologie et de la conduite des leçons en langue nationale et de langue nationale (exemple méthodologie de la leçon d'imitation à la lecture, de la leçon de calcul de la leçon de langage, etc ) en relation étroite avec l'enseignement du français. À titre purement d'information, une enquête que nous avons menée en 1982 au Burkina-Faso, dans 74 écoles expérimentales, indiquait que 81% des maîtres rencontraient des difficultés significatives pour l'enseignement de l'histoire, de la géographie et des sciences d'observation en langue nationale. 54% peinaient dans les activités d'initiation au calcul et surtout à la géométrie. 30% d'entre eux étaient confrontés à de sérieux problèmes méthodologiques posés par la conduite des leçons de langage. Curieusement, les problèmes d'apprentissage de la lecture étaient minimes, chaque maître appliquant d'emblée une méthodologie *convergente* dans les leçons en langue nationale et en français.

L'expérience a montré que la mise à la disposition de ces maîtres de fichiers didactiques auto-formateurs permettait le plus souvent d'améliorer sensiblement et durablement la situation à l'intérieur des classes les plus défavorisées. Dans le contexte présent, marqué par la perspective d'une généralisation future de

l'enseignement des langues nationales dans les écoles maliennes, l'élaboration d'un tel fichier, conçu comme un outil de référence, proposant notamment des schémas didactiques éprouvés pour chaque type de leçon inscrite au programme des langues nationales et du français aiderait sans doute puissamment les formateurs de maîtres dans leurs tâches de perfectionnement des enseignants et elle éviterait aux moins expérimentés de ces derniers, d'engager leur enseignement dans des voies didactiques aléatoires ou sans issue. Il ne faut pas oublier en effet, qu'au moment de la généralisation, le soutien pédagogique apporté par l'IPN sera forcément plus dilué et que les maîtres devront par conséquent disposer de documents d'appui.

La formation culturelle, grande absente des programmes, devra donner aux maîtres et aux futurs maîtres les moyens de fonder leur enseignement sur les références permanentes au patrimoine culturel et aux valeurs nationales car l'enseignement bien compris d'une langue maternelle ne peut se concevoir sans la maîtrise des valeurs culturelles que cette langue véhicule. La promotion des langues maliennes resterait donc bien artificielle si elle n'avait pour corollaire la promotion des éléments pertinents de la culture nationale particulièrement riche et variée au Mali.

Les volets les plus accessibles de cette culture, au niveau de la formation, concernent sans doute la tradition orale et l'art sous toutes ses formes. Au pays des griots, l'histoire des empires défunts est également une source inépuisable de thèmes et de sujets de réflexion. Ce sont les connaissances des enseignants dans ce domaine vaste et diversifié qui rendront possible un reinvestissement efficace dans les classes et qui permettront de fonder réellement l'enseignement des langues nationales et du français sur les réalités du Mali profond (par exemple, à travers le choix des passages de lecture servant aux exercices d'application de textes, à travers le choix de contes pour motiver et enrichir les leçons de langage, à travers le choix des jeux pour servir de point de départ à une leçon sur le calcul ou la numération etc.).

Est-il besoin d'ajouter que ces différents axes de formation sont à l'ordre du jour dès maintenant non seulement pour les maîtres et les futurs maîtres mais aussi pour les futurs cadres d'animation et de contrôle. Leur pertinence serait facile à démontrer dans le contexte actuel marqué par le souci des Autorités nationales de passer, dès que ce sera possible, à une phase d'extension de l'expérimentation, voire de pré-généralisation ou même de généralisation de la réforme.

7 Le probleme de l'inadaptation de l'ecole. La mise à l'étude d'une articulation organique entre l'approche de l'enseignement des langues nationales et les activités pratiques liées à la ruralisation

Disons-le tout de suite pour éviter un éventuel malentendu. La mise en évidence du lien organique qui devrait rattacher les activités productives se réclamant de la ruralisation à l'enseignement des langues nationales ne signifie nullement que ces dernières sont réservées à des activités essentiellement pratiques et concrètes

Pour des raisons psycho-pédagogiques évidentes qui ne seront pas développées ici, ces langues doivent être également utilisées comme support d'autres savoir-faire et de savoirs cognitifs que l'école ambitionne de faire acquérir aux enfants

Il convient cependant de mettre en relief la cohérence interne du rapport que l'enseignement des langues nationales entretient avec les activités de ruralisation rapport qui malheureusement n'est pas exploité de façon explicite dans le domaine pédagogique. Les activités liées à la ruralisation offrent en effet une opportunité de choix pour aider au perfectionnement des élèves et des maîtres dans l'outil linguistique qui verbalise ces activités. L'animation du travail productif par l'intermédiaire des langues nationales est un puissant adjuvant pour accélérer la maîtrise de ces langues car elle contraint en quelque sorte ces dernières à mobiliser toutes leurs ressources lexicales disponibles dans des domaines encore rarement explorés, voire méconnus, par l'école. En confrontant ces langues à des situations nouvelles - notamment à des transferts de technologies exogènes - elle les oblige en quelque sorte à sécréter et à concrétiser l'ensemble de leurs potentialités expressives. Tout progrès dans les activités de ruralisation devient ainsi un progrès pour la langue qui s'enrichit sans cesse de verbalisations neuves dues à sa dynamique de production lexicale. Toute nouvelle acquisition linguistique favorise à son tour une meilleure communication et par conséquent une mise en œuvre améliorée et une exploitation plus rationnelle des travaux de ruralisation. N'est-ce pas là en définitive le cheminement classique qu'ont suivi, dans leur contexte particulier, toutes les grandes langues de communication actuellement utilisées dans le monde?

La mise à l'étude d'une articulation institutionnelle entre l'étude des langues nationales et les activités pratiques de la ruralisation est non seulement susceptible de favoriser le renforcement du coefficient d'utilisation pédagogique de ces langues, elle aidera aussi à compléter le processus d'apprentissage linguistique, qui, pour être achevé ne peut faire l'économie d'une application concrète dans des situations fonctionnelles

Toutes ces raisons militent en faveur d'une articulation fonctionnelle explicite de l'enseignement des langues nationales à la pratique des activités de ruralisation et

vice-versa. Qui ne voit finalement que ces deux disciplines procèdent en réalité du même et unique objectif qui est la promotion du milieu de l'enfant malien et qu'il faut par conséquent les coordonner sur le plan pédagogique?

#### 8 Le problème de la sensibilisation. La sensibilisation des maîtres et des populations dans la perspective de généralisation de la réforme

Si les maîtres et les parents d'élèves avec lesquels nous avons pu nous entretenir sont effectivement favorables à l'enseignement des langues nationales dans un contexte scolaire résolument bilingue, nous ne considérons pas pour autant que seuls restent à résoudre les problèmes d'ordre technique et financier et qu'il faille négliger de ce fait les tâches de sensibilisation et de motivation des enseignants et des populations. La généralisation de l'enseignement des langues nationales peut toucher aux intérêts de certaines catégories de la population que l'expérimentation des langues nationales du fait de son envergure limitée ne concerne pas. La conception et l'installation d'un dispositif permanent de sensibilisation et de motivation des enseignants, des élèves et des parents d'élèves au bilinguisme scolaire institutionnel devient donc une nécessité à partir du moment où la réforme linguistique prend de l'ampleur.

La généralisation de la réforme entraînera, par exemple, pour tous les enseignants et Cadres éducatifs de ce pays, un effort plus soutenu dans le domaine de la formation professionnelle et une disponibilité accrue. Même si le stade de la justification d'un enseignement fondé sur les besoins et les réalités linguistiques du milieu paraît maintenant dépassé, il est plus que jamais nécessaire, à l'aube de la généralisation de développer, voire de susciter, des comportements actifs, favorables à cette réforme qui impliquera un investissement personnel de chacun. À cet égard, la référence aux réformes linguistiques engagées dans d'autres pays africains, s'impose. Si l'on a cru parfois que la volonté politique centrale, même clairement affirmée, suffisait pour faire accepter la généralisation de l'innovation par la population et les enseignants, on sait maintenant que l'existence de cette volonté politique est une condition nécessaire mais non suffisante pour gagner les cœurs et les esprits.

Les éléments déterminants d'une stratégie de sensibilisation s'articulent généralement autour de trois motivations de base qui sont l'INFORMATION, sur la réforme linguistique, sur ses objectifs et ses moyens, la PARTICIPATION directe dans le processus engagé, à des niveaux différenciés pour les maîtres et les parents d'élèves, et enfin l'INTERET dans le développement de la réforme. Il est certain que l'IPN grâce aux spécialistes qualifiés dont il dispose, pourrait prendre à sa charge la préparation et l'organisation d'un séminaire initial, destiné aux cadres d'animation responsables de la sensibilisation pour donner un contenu concret et national aux

trois motivations de base évoquées ci-dessus et pour identifier les axes méthodologiques d'une action continue véritablement efficace dans ce domaine

Quand on parle de la sensibilisation des populations, il faut parler de tous les éléments de la population, et non seulement les parents d'élèves. L'un des grands désavantages de l'expérimentation est le manque de sensibilisation appropriée, la désinformation, même l'ignorance qui existent chez tous ceux qui ne savent pas vraiment ce que c'est - y compris les enfants, les parents, les fonctionnaires, les maîtres, les inspecteurs, les conseillers pédagogiques pour n'en citer que quelques catégories. En fin de compte, il y a très peu qui savent vraiment ce que c'est. La faute ne revient à personne. C'est le système basé en français qui fait que c'est difficile de comprendre un nouveau système, ou même de développer un autre système qui est vraiment indépendant de l'ancien système. Nous avons constaté que la plupart des parties à l'expérimentation sont aveugles à toute autre mesure de succès à part le français. Dire en français qu'on veut utiliser les langues maliennes dans les écoles n'est pas suffisant - on doit vivre l'enseignement, l'école en langues maliennes pour les comprendre. Les résultats de nos questions auprès des maîtres sont très encourageants parce qu'ils montrent que beaucoup de maîtres, en forgeant sont devenus forgerons déjà - après la décennie seulement, il existe déjà un corps enseignant pionnier expérimente, et aujourd'hui dévoué à l'enseignement en langue nationale. Auprès des parents aussi on a constaté l'évolution d'une attitude très favorable.

Par l'expérience donc, nous voyons que les partenaires immédiats à l'école, par une sorte d'auto-formation, sont devenus les convaincus. D'autres partenaires, n'étant pas si proches n'ont pas appris de la même façon - il reste à montrer à ces autres éléments la valeur de cet effort. C'est ce qui reste en ce qui concerne la sensibilisation.

Le Mali a vu ce qui peut être l'importance de l'intégration de l'école au milieu. Dans la région de Sikasso où se trouve l'impact de la CMDT, on voit que les parents ont été sensibilisés par l'alphabétisation en quelques sortes. Là on trouve une bonne volonté de la part des parents qui contribuent (dans tous les sens du mot) au bien-être de l'école en langue nationale.

On dit souvent que l'alphabétisation des adultes en langues nationales facilite la sensibilisation de la population à l'innovation et à la réforme du système éducatif. Nous voyons et des avantages et des désavantages à ce sujet. L'expérimentation au Mali a été initialement entamée dans des villages où il existait déjà des centres d'alphabétisation. Ceci a facilité l'introduction de la nouvelle école, mais a aussi contribué au mythe populaire parmi ceux qui ne sont pas alphabétisés, ce mythe qui dit que l'école en langue nationale équivaut au *balikukalan*.

Pour mieux mettre en évidence l'importance qui se doit à l'intégration de l'école au milieu et des parents au système scolaire, nous voudrions citer un article récent

decrivant un nouveau livre écrit par Joseph KI ZERBO sur l'éducation en Afrique Il dit

La guerre civile qui a ensanglanté le Tchad de 1979 à 1982 a eu, dans de nombreux domaines, des conséquences graves, difficiles à percevoir alors. L'Etat central s'est désintégré, provoquant l'effondrement du système éducatif officiel mis en place après l'indépendance, en 1960. Fuyant le danger, la plupart des familles ont quitté la capitale et les principales villes pour des villages où l'école n'existait pas - ou plus. Le corps enseignant s'est dispersé.

C'est alors que, prenant le relais de l'Etat défaillant, des parents d'élèves ont peu à peu créé des écoles pour les enfants de six ans à quatorze ans. À chaque rentrée, des réunions étaient organisées pour assurer la gestion, financière et pédagogique, de ce nouveau système scolaire. 3,500 classes ont ainsi été ouvertes, soit le tiers du patrimoine actuel! Aujourd'hui, l'Association des parents d'élèves fournit 90% du budget de fonctionnement des écoles (370 millions de francs CFA).

"Le cas du Tchad écrit Ki Zerbo, est une preuve éclatante de la capacité de la société civile de se prendre en main. Il faudrait que chacun prenne conscience que la situation réelle de nos pays équivaut à une situation de guerre qui requiert l'initiative de tous.

L'engagement des parents est essentiel - finalement son rôle est de plus en plus reconnu malgré que historiquement il n'était pas toujours considéré comme élément fondamental d'une réforme linguistique et culturelle de l'éducation. Nous avons l'impression qu'on trouve des liaisons très fortes entre les écoles et les parents surtout quand il s'agit des écoles en langue nationale. L'existence d'une école en langue nationale crée un contexte pour l'auto-sensibilisation des parents, et la meilleure intégration de l'école au milieu.

Étant donné l'auto-sensibilisation, l'expérience gagnée, les grands succès des écoles en langue nationale déjà réalisées, malgré des conditions moins qu'idéales - le Mali se doit le droit de voir ce que ces écoles pourront faire dans des meilleures conditions de travail.

**RECOMMANDATION** La sensibilisation de la population et la revalorisation des langues Malienne n'est pas une tâche simple qui se fait à une petite échelle par des efforts précis. Tous les efforts menés en vue d'une réforme linguistique et culturelle qui par leur efficacité contribuent à améliorer l'école Malienne contribueront indirectement à la sensibilisation et à la revalorisation. Des mesures plus précises, plus directes peuvent aussi être prises à cet égard telles que par exemple

a) utilisation des langues nationales et dans leur aire géographique et au niveau national pour les enseignes des magasins et des édifices publics, pour les pièces officielles d'identité et dans l'édition

b) Introduction des épreuves en langues nationales aux concours et aux examens.

c) utilisation des langues nationales dans les contacts officiels des agents du gouvernement et autres responsables avec les masses de la population

d) organiser et encourager la création culturelle en langues nationales (concours littéraires, publications, diffusions à la radio et la télévision)

### 9 Le problème de la recherche sur les langues nationales

**RECOMMANDATION**· Nous suggérons qu'il y ait une partie du nouveau schéma directeur qui élabore un plan de recherches sur les langues nationales, et que ces recherches soient surtout appliquées à la réforme linguistique et culturelle de l'enseignement. Ce plan doit être élaboré en fonction de la nouvelle méthodologie de l'enseignement et l'articulation des deux langues d'enseignement qui sera éventuellement adoptée. On aura éventuellement à établir un inventaire des matériels linguistiques et pédagogiques qui existent déjà en chaque langue nationale, et lesquels sont toujours utiles, lesquels doivent être repris, et ceux qui restent à rédiger.

### 10 Le problème de l'évaluation de l'élève et ses connaissances

Il faut absolument une reconnaissance des langues nationales dans le système d'évaluations des connaissances. Si on pense à l'extension, pré-généralisation, et l'éventuelle généralisation, il faut que les élèves soient évalués sur leurs connaissances en langues nationales, selon un nouveau système d'évaluation développé pour encourager l'enfant et ses parents, un système qui n'augmente plus le taux de déperdition et qui contribue constructivement au développement de l'enfant.

Cependant, quand on dit "résultats", il faudrait qu'on se rappelle qu'actuellement cela veut dire uniquement des résultats en français. C'est-à-dire, est-ce que l'enfant de l'école en langues nationales réussit aux examens du système classique autant que l'enfant qui n'a étudié que le français? Ceci est dû non seulement au fait que c'est le seul moyen de comparaison entre les deux sortes d'écoles, mais surtout au fait que le système entier, jusqu'à nos jours, ne fait d'évaluation des enfants qu'en termes du système classique.

**RECOMMANDATION**· Nous suggérons qu'il y ait lieu de prévoir des recherches en vue de développer des épreuves en langues nationales pour tout niveau où est enseignée les langues nationales. Cette démarche représente un besoin absolu du nouveau système éducatif qui contribuera à la fois à la révalorisation des langues nationales et donc à la sensibilisation de la population. Cette recommandation se fait pour des raisons sociologiques ainsi que théoriques, vu les observations faites dans le chapitre 1 sur l'interdépendance des compétences de l'enfant en L1 et en L2. Un système bilingue doit examiner l'enfant dans les deux langues pour pouvoir évaluer ses vraies compétences et connaissances.

Conclusion Dans l'ensemble, nous trouvons que les écoles expérimentales du Mali s'offrent à une meilleure solution à adopter pour rendre l'éducation fondamentale pertinente et utile au développement du pays et de l'enfant Malien. Les risques à l'épanouissement de l'enfant parcourus dans le système de l'école classique actuelle sont bien connus surtout à la lumière des observations faites dans ce rapport. Le développement cognitif et académique normal de l'enfant n'est pas garanti par le système d'introduction précoce du français pratiqué actuellement dans les écoles expérimentales en langue nationale à plus forte raison qu'ans les écoles classiques.

## BIBLIOGRAPHIE

- Alatis, James E and John J Staczek, eds 1985 *Perspectives on bilingualism and bilingual education* Georgetown, Georgetown University Press.
- California State Department of Education, Office of Bilingual Bicultural Education, *Schooling and language minority students. a theoretical framework.*
- Calvet, Louis-Jean 1988 Evaluation des classes experimentales en Bambara dans la région de Segou
- Cohen Andrew D 1976 "The case for partial or total immersion education," *The Bilingual Child* ed Antonio Simões New York Academic Press pp 654-89
- Comarin Elio 1990 "Education Ki Zerbo s'en va-t-en guerre" *Jeune Afrique*, no 1539 Paris page 54 Cummins James 1985 "The construct of language proficiency in bilingual education" in James E Alatis and John J Staczek, eds , pp 209-231
- Cummins, James 1981 "Age on arrival and immigrant second language learning: A reanalysis of the Ramsey and Wright data" unpublished manuscript Ontario Institute for Studies in Education
- Cummins, James 1980 "Construct of language proficiency and bilingual education"
- Cummins, James 1979a "Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children" *Review of Educational Research*, 49 222-251
- Cummins, James 1979b "Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimal age question and some other matters" *Working Papers in Bilingualism*, No 19
- Diarra, Mamadou 1979 Comparaison des filles et des garçons de langue bambara de 2eme année dans l'apprentissage de la lecture Bamako: Ecole Normale Supérieure
- Gardner Robert C and Wallace E Lambert 1972 *Attitudes and motivation in second language learning* Rowley, MA Newbury House
- Genesee F 1979 "Acquisition of reading skills in immersion programs" *Foreign Language Annals* February Krashen, Stephen D , Michael A Long, and Robin C Scarcella 1979 "Age Rate and eventual attainment in second language acquisition," *TESOL Quarterly*, XIII No 4 (December, 1979)
- Krashen Stephen D 1981 "Bilingual education and second language acquisition theory in California State Department of Education, Office of Bilingual Bicultural Education, *Schooling and language minority students a theoretical*

- ramework* Los Angeles Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University
- Krashen Stephen D 1981 *Second language acquisition and second language learning* London Pergamon Press
- Krashen, Stephen D 198? *Theory and practice in second language acquisition*. New York Pergamon Press
- Krashen, Stephen D 198? "Accounting for child-adult differences in second language rate and attainment," *Child-Adult differences in second language acquisition* Stephen Krashen, R. Scarcella, and M Long, eds. Rowley, MA Newbury House
- Krashen, Stephen D R Scarcella, and M Long, eds 198? *Child-Adult differences in second language acquisition*. Rowley, MA Newbury House.
- Krashen, Stephen D , M A Long, and R.C Scarcella 1979 "Age, rate and eventual attainment in second language acquisition" *TESOL Quarterly* 13 573-582.
- Lambert, W E 1981 "Bilingualism and second language acquisition." *Annals of the New York Academy of Sciences* 379 9-22
- Lenneberg, E 1967 *Biological foundations of language* New York: Wiley.
- Lessow-Hurley, Judith 1990 *The foundations of dual language instruction*. New York Longman
- Ly, Fakoney 1977 "Mali" in Sow, Alfa Ibrâhîm, ed *Langues et politiques de langues en Afrique noire l'expérience de l'UNESCO* pp 278-284.
- McGroarty, Mary 1988 *Second language acquisition theory relevant to language minorities* Cummins, Krashen, and Schumann in McKay, Sandra Lee and Sau-ling Cynthia Wong, eds., *Language diversity Problem or resource?* pp. 295-337)
- McKay, Sandra Lee and Sau-ling Cynthia Wong 1988 *Language diversity: Problem or resource?* New York. Newbury House Publishers
- Republique du Mali, Ministère de l'Éducation Nationale, IPN 1990. *Coût estimatif de production des Manuels disponibles en Langues Nationales*. Bamako Imprimerie IPN
- Republique du Mali, Ministère de l'Éducation Nationale 1989 *Etats généraux de l'éducation textes de communications* Bamako
- Republique du Mali, Ministère de l'Éducation Nationale, IPN 1989. *L'Étude de l'impact de l'Enseignement en Langue Nationale sur les Performances des Éléves du Premier Cycle en français (cas des écoles en langue bamanan au Mali)* Bamako

République du Mali, Ministère de l'Éducation Nationale, IPN, 1989. Séminaire sur l'harmonisation des programmes de stage en langues nationales Bamako

Republique du Mali, Ministère de l'Éducation Nationale, IPN 1986 Séminaire sur les Langues Nationales, 19-24 mai, 1986 Bamako.

République du Mali, Bureau d'étude et d'évaluation de l'IPN, 1988 L'influence de la langue maternelle comme langue d'enseignement sur les performances des élèves en mathématiques dans les classes de premier cycle: une étude comparative entre les classes expérimentales en langue bamanan et les classes en langue française au Mali Bamako.

Sissoko, Moussa et Younoussa Male Sissoko 1986 Évaluation comparée des attitudes et acquisitions scolaires dans les écoles expérimentales en langue bamanan et dans les écoles classiques en langue française le cas de la lecture de l'expression orale et de l'expression écrite Bamako Ecole Normale Supérieure

UNESCO, 1953, *The use of vernacular languages in education*. Monographs on fundamental education.

# ANNEXES

## écoles expérimentales

- E1 Banankoroni
- E2 Bla
- E3 Cinzana
- E4 Debela
- E5 Kabogora
- E6 Kanabougou
- E7 Konobougou
- E8 Konodimint
- E9 Niasso
- E10 Pégouna
- E11 (Ségou) Groupe I
- E12 (Ségou) Groupe III
- E13 Sinsina
- E14 Thiompourosso
- E15 Iouna
- E16 Zanabougou

## écoles classiques

- C1 Bla
- C2 Centre Commercial
- C3 Djell
- C4 Finkolo
- C5 Hamdallaye A
- C6 Klela
- C7 Koutlala
- C8 Mamelon
- C9 Markala IIA
- C10 Markala IIB
- C11 Niono I
- C12 Niono II
- C13 San 1 (Baboudioni)
- C14 San 2 (Santoro)
- C15 Ségou Coura
- C16 Yangasso

	<u>écoles expérimentales</u>	<u>écoles classiques</u>
1ere calcul	6,20	5,38
1ere dictée	<i>voir les tableaux en annexe</i>	
1ere lecture	3,10	2,37
2eme calcul	5,38	3,82
2eme dictée	<i>voir les tableaux en annexe</i>	
2eme lecture	5,13	3,13
3eme calcul	3,40	2,97
3eme dictée	<i>voir les tableaux en annexe</i>	
3eme lecture	5,57	4,07
4eme calcul	3,56	3,07
4eme construction de phrases	1,77	3,56
4eme lecture	5,92	5,92
1eme dictée	<i>voir les tableaux en annexe</i>	
5e calcul	1,58	2,49
5eme redaction au choix	3,24	3,50
5eme dictée	<i>voir les tableaux en annexe</i>	
6e calcul	4,79	4,68
6e redaction au choix	4,23	4,80
6eme dictée	<i>voir les tableaux en annexe</i>	

*écoles expérimentales*

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13*	E14	E15	E16
1ere calcul	35	66	63	53	41		59	45	11			66	70	24	58	46
1ere dictée	35	66	63	53	42		59	45	11			66	70	24	58	46
2eme calcul	32	47	46	40		33	48	48	25	24		69	73	22	50	20
2eme dictée	32	47	46	40			48	48	26	29		68	74	23	51	20
3eme calcul	24	44	58		49		56	35	24			39		21	48	23
3eme dictée	23	44	58		49		56	35	24			39			48	18
1eme calcul	34		43				26	29	16		41	29		19	44	14
4eme construction de phrases	34	40	41				29	29	16		40	29		20	44	16
5e calcul	20	41	41	22	23	17	21	22	24	11	58	50		39	38	24
6e calcul	17	25	26		20	9	18	28	27	15	47	35		12	14	25
5eme rédaction au choix	20	40	41	22	23	17	21	26	24	11	51	23		39	38	32
6e rédaction au choix	17	25	26	19	21	9	18	28	27	15	47	35		11	14	26
1ere lecture	10	10	10	10	10		10	10	10			10	10	10	10	10
2eme lecture	10	10	9	10		10	10	9	10	10			10	10	10	10
3eme lecture	10	10	10		10		10	10	10			10		10	10	
4eme lecture	10	10	9				10	10	6		10			10	10	

## Annexe 3 Effectifs présents en classes testées

*Rapport final de l'évaluation de l'expérimentation en langues nationales en République du Mali, 1990*

Écoles expérimentales		C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16
1ère calcul		68	45	38	28	63	74	57	67	47	82	51	54	80	70	65	71
1ère dictée		68	45	38	30	63	65	57	67	47	82	51	54	77	71	65	73
2ème calcul		43	64	58	35	61	66	90	64	62	68	59	59	64	61		52
2ème dictée		43	65	55	42		68	89	63	62	68		58	64	62	47	52
3ème calcul		69	40	24	27	68	77	64	64	60	58	49	27				
3ème dictée		68	40	24	27	68	78	64	64	61	64	67	69	68	61		
4ème calcul		58	39		19	26	48	71	66	68	69	70	69	38	45	43	55
4ème construction de phrases		53	39	33	19	30	52	71	67	64	62	72	40	35	45	43	55
4ème lecture		10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	4	10	10	10	10	10
5è calcul		56	40	26	16		39	60	36	47	51	58	47	23	46	56	17
6e calcul		35	32	12	8	41	29	55	38	41	38	39	29	25	45	41	33
5ème rédaction au choix		63	11	26	9		39	71	35	47	51	56	48	23	45	56	17
6ème rédaction au choix		35	30	11	8	41	28	55	38	43	34	39	29	25	45	43	33
1ère lecture		10	10	10	10	10	10	10	10	10		10	10	10	10	10	10
2ème lecture		10	10	10	10	10	10	10	10	4	10	10	10	9	10	10	10
3ème lecture		10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	6	9	10
4ème lecture		10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	4	10	10	10	10	10

### Annexe 3 Effectifs présents en classes testées

*Rapport final de l'évaluation de l'expérimentation en langues nationales en République du Mali, 1990*

## écoles expérimentales

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13*	E14	E15	E16
<u>1ère calcul</u>																
points	175	168	474	535	5331		337	273	542			388	442	182	243	5233
note	5	7,09	7,53	6,76	8,07		5,71	6,08	3,82			5,79	6,31	7,58	4,20	5,0
%	56%	79%	84%	70%	90%		61%	67%	45%			68%	71%	79%	52%	59%
<u>2ème calcul</u>																
points	217	171	349,5	155		146,5	296,5	209,5	66	116		358	525	140	211	145
note	6,78	3,64	7,60	3,88		4,44	6,18	4,36	2,64	4,83		5,19	7,19	6,36	4,22	7,2
%	69%	28%	83%	35%		48%	67%	49%	20%	58%		52%	85%	68%	40%	80%
<u>3ème calcul</u>																
points	94	66	239,5		210,5		224	154,5	33,5			112		103,5	140,5	51,
note	3,92	1,50	4,13		4,30		4	4,41	1,40			2,87		4,93	2,93	2,2
%	46%	5%	36%		37%		39%	43%	0%			18%		52%	13%	0%
<u>4ème calcul</u>																
points	156,5		209				131,5	98,5	45		71	111,5		59,5	114	54
note	4,60		4,86				5,06	3,40	2,81		1,73	3,84		3,13	2,59	3,8
%	41%		56%				58%	7%	0%		0%	28%		21%	0%	29%
<u>4ème construction de phrases</u>																
points	51	50	97	29			157	29	21,50		73	39,50		28,50	27	43
note	1,60	2,43	0,71				5,41	1,00	1,34		1,83	1,36		1,43	0,61	2,6
%	3%	25%	2%				93%	7%	19%		3%	3%		15%	2%	25%
<u>5ème calcul</u>																
points	29	60	57	27	42	30	62	24	41	27,5	54	71,5		114	49	24
note	1,15	1,46	1,39	1,23	1,86	1,76	2,98	0,92	1,71	2,50	0,93	1,27		2,92	1,29	1,3
%	5%	2%	0%	0%	4%	0%	24%	4%	8%	9%	0%	0%		13%	0%	0%
<u>6è calcul</u>																
points	71	201	110		57,5	45	93,5	231	74	68,5	153,5	165,5		84	53	113,5
note	1,18	8,16	4,23		2,88	5	5,19	8,25	2,74	4,57	3,27	4,73		7	3,79	4,5
%	35%	96%	62%		0%	56%	56%	96%	15%	60%	11%	63%		75%	0%	60%
<u>5ème rédaction au choix</u>																
points	72,5	197	591	51,5	92,5	33,5	72	114,5	113,58		133	80,5		146,5	98,5	77,5
note	3,63	1,94	2,29	2,34	4,02	1,97	3,43	4,40	4,73	0,73	2,61	3,50		3,76	1,28	2,4
%	35%	18%	2%	14%	35%	0%	14%	42%	5%	0%	8%	13%		33%	5%	3%
<u>6è rédaction au choix</u>																
points	92,5	90,5	90	68,5	99	36,5	84	119	105	47	234,5	137,5		66	46,5	112,5
note	5,44	3,62	3,46	3,61	4,71	4,06	4,64	4,25	3,89	3,13	4,99	3,93		6	3,32	4,3
%	82%	16%	19%	26%	43%	22%	67%	46%	30%	33%	60%	29%		82%	21%	35%
<u>1ère lecture</u>																
points	32	52,5	36	0	8,5		67	8,5	8,5			9	55	74	33	14
note	3,20	5,25	3,6	0	0,85		6,7	0,85	0,85			0,9	5,5	7,4	3,3	1,4
%	0%	70%	0%	0%	10%		90%	0%	0%			0%	60%	100%	40%	10%
<u>2ème lecture</u>																
points	49	37	35	49		29,50	39	4,50	4,60	69,50			74,50	70	70	37
note	4,9	3,7	3,89	4,90		2,95	3,9	0,50	4,60	6,95			7,45	7	7	3,7
%	60%	30%	22%	60%		10%	90%	0%	80%	80%			90%	100%	70%	30%
<u>3ème lecture</u>																
points	52	72	43		81,5		74	14,5	88,5			43		78	10	
note	5,2	7,2	4,3		8,15		7,4	1,45	8,85			4,3		7,8	???	???
%	80%	100%	30%		100%		100%	0%	100%			50%		100%	1%	

## Annexe 4 Résultats des tests par école, par classe

Rapport final de l'évaluation de l'expérimentation en langues nationales en République du Mali, 1990

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13*	E14	E15
<u>4ème lecture</u>															
points	40	81,50	49				84	49	29		38			66,50	60
note	4	8,15	4,9				8,4	4,9	2,9		3,8			6,65	6,0
%	30%	100%	78%				90%	78%	67%		20%			90%	80

**Annexe 4. Résultats de tests par école, par classe**  
**Rapport final de l'évaluation de l'enseignement en langues nationales en République du Mali, 1990**

écoles classées		C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16
1ère classe	points	152,5	261	269	27	454	376	174	445	190,5	390	264,5	247	474	326,5	264	150,5
	note	2,24	5,80	7,08	0,96	7,21	5,08	3,05	6,64	4,05	4,76	5,19	4,57	5,93	4,66	4,06	2,12
	%	19%	67%	89%	4%	84%	59%	33%	76%	45%	51%	61%	54%	66%	53%	38%	24%
2ème classe	points	79,5	267	518	106	263	329,5	248	534,5	161	137	180	210	406	344		192
	note	1,85	4,18	3,24	3,03	4,31	4,99	2,76	5,39	2,60	2,01	3,05	3,56	6,34	5,64		3,69
	%	36%	89%	39%	37%	47%	58%	31%	67%	31%	27%	25%	38%	46%	29%	73%	40%
3ème classe	points	56	10	26	16	39	60	36	47	51	58	47	23	46	56	17	
	note	1,19	1,56	2,33	2,47	3,99	2,48	2,36	1,16	0,55	2,89	6,09	6,52	2,73	2,45	0,94	
	%	0%	0%	4%	0%	36%	0%	8%	0%	0%	22%	74%	74%	0%	0%	0%	
4ème classe	points	166	131	64	35	152,5	223,5	257	512,5	219	518	180,5	163	511	205,5	191	114
	note	4,76	1,09	5,33	4,38	3,72	7,71	4,68	3,38	5,35	4,95	4,63	5,64	4,44	4,57	4,66	3,45
	%	46%	28%	83%	50%	34%	90%	60%	26%	76%	61%	49%	55%	44%	53%	54%	6%
5ème classe	points	335,5	164,5	108,5	33,5	183,5	291	116	101,5	42	92	263,5	107,5	153	195	10	
	note	5,33	4,01	4,17	3,72	6,12	4,10	3,31	2,16	0,82	1,64	5,49	4,67	3,40	3,48	0,59	
	%	67%	41%	46%	33%	36%	39%	14%	19%	0%	7%	81%	43%	20%	21%	0%	
6ème classe	points	157,5	128,5	76	46,5	212,5	123	248	227,5	164,5	119,5	197	105	142,5	228	257,5	142
	note	4,50	4,28	6,91	5,81	5,18	4,39	4,51	5,99	3,83	3,51	5,05	3,62	5,70	5,07	5,99	4,30
	%	43%	33%	100%	73%	46%	35%	82%	21%	24%	74%	14%	68%	60%	74%	45%	
7ème classe	points	67,5	12	5	45	0	0	0	25	25	11	9	20	62	12	51	
	note	6,75	1,2	0,5	4,5	0	0	0	2,5	2,5	1,1	0,9	2	6,2	1,2	5,1	
	%	30%	70%	0%	50%	0%	0%	0%	20%	20%	10%	0%	10%	60%	0%	80%	
8ème classe	points	50	5	31	30	44	47	40	0	0	24	38	24	26	33	19	44
	note	2,9	5,05	3,10	3	4,4	4,7	4	0	0	2,4	3,8	2,4	2,89	3,3	1,9	4,4
	%	20%	60%	30%	10%	70%	50%	40%	0%	0%	20%	30%	20%	33%	80%	20%	40%



notes	E1	E2	E3	E4	E5	E6*	E7	E8	E9	E10*	E11	E12	E13	E14	E15	E16	
10	2	21	16	14	11		5	1				2	9	12	4	8	10
9,5	-	-	2	-	-		-	-				4	-	-	-	-	9,5
9	3	9	13	10	10		9	5				7	15	5	7	5	9
8,5	-	-	1	-	-		-	-	1			7	-	-	-	-	8,5
8	3	9	10	3	11		10	18	1			5	11	-	6	4	8
7,5	1	-	1	-	-		-	-	-			3	-	-	-	-	7,5
7	3	5	2	3	4		2	3	-			6	6	-	7	4	7
6,5	1	-	2	-	-		-	-	-			-	-	-	-	-	6,5
6	3	2	1	3	1		6	1	-			6	3	2	1	2	6
5,5	-	-	2	2	-		-	-	3			2	-	-	1	-	5,5
5	4	6	3	2	-		4	2	-			3	6	-	4	4	5
4,5	1	-	1	2	-		-	-	2			-	-	-	-	-	4,5
4	3	3	1	5	-		7	3	-			4	4	-	1	1	4
3,5	-	-	1	-	-		-	1	-			-	-	-	-	-	3,5
3	2	4	2	2	2		5	3	-			3	3	1	-	1	3
2,5	-	-	-	1	-		-	-	-			-	-	-	-	-	2,5
2	2	1	1	3	1		6	6	-			4	5	1	4	3	2
1,5	-	-	1	-	-		-	-	-			-	-	-	-	-	1,5
1	3	2	2	1	1		1	1	-			2	4	-	-	3	1
0,5	3	-	-	-	-		-	-	-			-	-	-	-	-	0,5
0	1	4	1	2	-		4	1	4			8	4	3	23	11	0
<u>élèves</u>	<u>35</u>	<u>66</u>	<u>63</u>	<u>53</u>	<u>41</u>		<u>59</u>	<u>45</u>	<u>11</u>			<u>66</u>	<u>70</u>	<u>24</u>	<u>58</u>	<u>46</u>	
points	175	468	474,5	358,5	331		337	273,5	42			388	442	182	243,5	233	
note moy	5	7,09	7,53	6,76	8,07		5,71	6,08	3,82			5,79	6,31	7,58	4,20	5,07	
% moyen	56%	79%	84%	70%	90%		61*	67%	45%			68%	71%	79%	52%	59%	

\*pas de classe en 1ere année

#### Annexe 5. Résultats 1ère calcul

Rapport final de l'évaluation de l'expérimentation en langues nationales en République du Mali, 1990

notes	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	
10		5	4		14	5	2	10	6	4	5	2	9	2	1		10
9,5		-	-		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	9,5
9		3	8		10	5	2	11	3	8	2	-	-	2			9
8,5		-	-		-	1	-	-	1	2	1	3	9	7	7	2	9
8	18	324	6		13	5	2	8	2	10	4	11	7	11	4	1	8,5
7,5		-	-		-	2	-	-	-	-	1	-	-	-	-	2	8
7	321	9	6	1	7	8	5	7	3	7	4	6	11	5	7	1	7,5
6,5		-	-		-	5	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	7
6		7	5		5	7	4	8	2	7	4	5	10	5	2	5	6,5
5,5		-	-		-	2	-	-	1	-	4	5	10	5	2	5	6
5	945	3	5		4	4	4	7	3	4	4	2	6	4	4	2	5,5
4,5		-	-		-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	5
4	728	5	1	2	2	7	8	6	1	6	2	4	8	4	7	-	4,5
3,5	13,5	-	-		-	1	-	-	-	-	2	4	8	4	7	-	4
3	1133	3	2	2	3	5	1	8	3	-	1	-	1	-	-	-	3,5
2,5		-	-		-	-	-	-	1	8	2	2	5	3	7	1	3
2	612	5	1	1	2	1	1	-	2	7	3	2	5	7	12	8	2,5
1,5		-	-		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
1	22	1	-	4		3	4	2	6	8	4	4	2	7	5	9	1,5
0,5		-	-		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
0	28	1	-	18		12	24		13	11	-	-	-	-	-	-	0,5
<u>élèves</u>	<u>65</u>	<u>45</u>	<u>38</u>	<u>28</u>	<u>63</u>	<u>74</u>	<u>57</u>	<u>67</u>	<u>47</u>	<u>82</u>	<u>51</u>	<u>54</u>	<u>80</u>	<u>70</u>	<u>65</u>	<u>34</u>	<u>0</u>
points	152,5	261	269	27	454	376	174	445	190,5	390	264,5	247	474	326,5	264	212	150,5
note moy	2,24	5,80	7,08	0,96	7,21	5,08	3,05	6,64	4,05	4,76	5,19	4,57	5,93	4,66	4,06	2,12	
% moyen	19%	67%	89%	4%	84%	59%	33%	76%	45%	51%	61%	54%	66%	53%	38%	24%	

## Annexe 5: Résultats: 1ère calcul

Rapport final de l'évaluation de l'expérimentation en langues nationales en République du Mali, 1990

fautes	E1	E2	E3	E4	E5	E6*	E7	E8	E9	E10*	E11**	E12	E13	E14	E15	E16	
0	3	2	7														
0,5	1		1				1	2									
1	2	5	8										6	6	1	3	0
1,5		2														1	0,5
2	1	4	4									1	1	2	1	3	1
2,5							5										1,5
3	4	5	7		1							1		1	1		2
3,5					1			3									2,5
4	1	5	5										3			2	3
4,5			2					3	1	1						1	3,5
5	6		2		2							1	2	1			4
6	4	1	2		1		8	4									4,5
7	3	2	1				1					1	3	2	3	1	5
7,5								1					2		2		6
8	2	3	1										3	1			7
8,5		1						1							1		7,5
9	1		2												3	1	8
10	1							2									8,5
11			1												1	1	9
12	1																10
13	1	2															11
-/0	4	34	2-	53*	37		41	31	10								12
<u>élèves</u>	<u>35</u>	<u>66</u>	<u>63</u>	<u>53</u>	<u>42</u>		<u>59</u>	<u>45</u>	<u>11</u>			<u>61</u>	<u>42</u>	<u>10</u>	<u>45</u>	<u>32</u>	<u>13</u>
*pas de classe en 1ère année												<u>66</u>	<u>70</u>	<u>24</u>	<u>58</u>	<u>46</u>	<u>101</u>
**classe en méthodologie convergente																	

## Annexe 5: Résultats: 1ère dictée

Rapport final de l'évaluation de l'expérimentation en langues nationales en République du Mali, 1990

fautes	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	
0		2	1														0
0,5			1									4	6				0,5
1		2	4										3	2			1
1,5			2								2	1	3				1,5
2		3	1			1							1		1		2
2,5		1										1	3	1			1,5
3		3	2										1	3			2,5
3,5		1									1		1	3			3
4		1	1							1			1				3,5
4,5			2								2						4
5		2	2								1				1		4,5
5,5		1				1				1	3					3	5
6		1	3								1						5,5
6,5											2		7		3		6
7		2	2							1	2			1			6,5
7,5										6	3		1	5	8		7
8	1	4	5	2						4	2			1			7,5
8,5	3									16	5		3	9	8		8
9		5	7								1						8,5
9,5						3				3	5			8	14		9
10																	9,5
11																	10
12																	11
13																	12
14																	13
15																	14
16																	15
17																	16
18																	17
19																	18
/10	64	17	5	28	63	60	57	67	47	50	20	48	47	37	27	73	19
<u>élèves</u>	<u>68</u>	<u>45</u>	<u>38</u>	<u>30</u>	<u>63</u>	<u>65</u>	<u>57</u>	<u>67</u>	<u>47</u>	<u>52</u>	<u>51</u>	<u>54</u>	<u>77</u>	<u>71</u>	<u>65</u>	<u>73</u>	<u>70</u>

Annexe 5: Résultats: 1ère dictée

Rapport final de l'évaluation de l'expérimentation en langues nationales en République du Mali, 1990

notes	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	
10							2										10
9,5							-										9,5
9							1										9
8,5		1			1		-							2	2		8,5
8		3			-		2						3	-	-		8
7,5		-			-		-						1	4	-		7,5
7		1			-		-						1	-	-		7
6,5		-			-		-						-	1	-		6,5
6		1			-		-						-	-	-		6
5,5		-			-		-						1	2	1		5,5
5		1			-		-						-	-	-		5
4,5		-			-		4						-	-	-		4,5
4	2	1	6		-		-						-	-	1	1	4
3,5	-	-	-		-		-	1					1	1	-	-	3,5
3	8	-	4		-		-	-	1				-	-	-	-	3
2,5		-			-		-	-	1				1	-	-	-	2,5
2		-			-		-	-	-				-	-	-	-	2
1,5		-			-		-	1	2				1	1	-	-	1,5
1		2			-		-	1	-				-	-	2	1	1
0,5		-			-		-	1	1				-	-	-	-	0,5
0		-			-		-	-	-				2	-	-	3	0
élèves	10	10	10	10	9		1	6	5								0,5
points	32	52,5	36	0	8,5		10	10	10			7			4	4	0
note moy	3,20	5,25	3,6	0	0,85		6,7	8,5	8,5			10	10	10	10	10	
% moyen	0%	70%	0%	0%	10%		90%	0%	0%			0,9	5,5	7,4	3,3	1,4	
												0%	60%	100%	40%	10%	

## Annexe 5: Résultats: 1ère lecture

*Rapport final de l'évaluation de l'expérimentation en langues nationales en République du Mali, 1990*

notes	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10*	C11	C12	C13	C14	C15	C16	
10			2														10
9,5			-											1			9,5
9			4											-			9
8,5			1											1			8,5
8			-											-			8
7,5			-			1					1			2			7,5
7		1	-	1		-					-			-			7
6,5		-	-	-		1					-			1		1	6,5
6		1	-	-		-					-			-		-	6
5,5		-	-	-		-			1		-		1	-		4	5,5
5		1	-	-		-			-		-		-	-		-	5
4,5		1	-	-		3			-		-		-	1		3	4,5
4	1	-	-	-		-			1		-		-	-		-	4
3,5	-	1	-	-		2			1		-		2	3		-	3,5
3	-	-	1	-		-			1		-		-	-		-	3
2,5	-	2	-	-		-			-		1	1	1	1	2	1	2,5
2	-	-	-	-	2	2			1		-	-	-	-	-	-	2
1,5	-	1	-	-		-			1		-	2	1	-	2	1	1,5
1	-	-	-	5	1	-			1		-	-	-	-	-	-	1
0,5	-	-	-	-	-	-			-		-	2	1	-	2	-	0,5
0	9	2	1	4	7		10	10	2		8	5	4		4		0
élèves	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	
points	4	32,5	67,5	12	5	45	0	0	25		11	9	20	62	12	51	
note moy	0,4	3,25	6,75	1,2	0,5	4,5	0	0	2,5		1,1	0,9	2	6,2	1,2	5,1	
% moyenn	0%	30%	70%	10%	0%	50%	0%	0%	20%		10%	0%	10%	60%	0%	80%	

\*enrégistrement inexploitable

### Annexe 5: Résultats: 1ère lecture

*Rapport final de l'évaluation de l'expérimentation en langues nationales en République du Mali, 1990*

notes	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	
10	10	1	10			3	2					1	24	4	4	5	10
9,5	-	-	-			-	1					-	-	-	-	-	9,5
9	4	1	10	4		3	10	3		3		9	12	4	5	5	9
8,5	-	-	3	-		-	-	1		-		-	-	-	-	-	8,5
8	2	-	5	2		5	5	7	2	4		7	3	3	3	1	8
7,5	-	-	2	-		-	-	-	-	-		2	-	-	-	-	7,5
7	-	1	5	-		2	6	5	2	1		7	2	3	2	1	7
6,5	-	-	-	-		-	2	-	-	-		-	-	-	-	-	6,5
6	3	-	-	2		-	3	1	-	3		7	12	1	3	1	6
5,5	-	-	1	-		-	-	-	-	-		3	-	-	-	-	5,5
5	3	10	2	6		3	3	4	1	3		-	-	-	3	3	5
4,5	-	-	2	-		-	1	1	-	-		10	-	-	-	-	4,5
4	5	14	3	10		2	4	3	4	1		1	2	1	2	2	4
3,5	-	-	1	-		-	1	-	-	-		5	-	-	-	-	3,5
3	3	6	1	4		2	7	5	2	3		2	3	-	7	2	3
2,5	-	-	-	-		-	-	1	-	-		2	-	-	-	-	2,5
2	1	8	-	3		1	1	9	4	1		1	4	4	10		2
1,5	-	-	-	-		1	-	-	-	-		4	-	-	-	-	1,5
1	1	5	1	3		3	2	5	1	2		1	2	1	6		1
0,5	-	-	-	-		-	-	-	-	-		4	-	-	-	-	0,5
0		1		6		8		3	9	3		3		1	5		0
<u>élèves</u>	<u>32</u>	<u>47</u>	<u>46</u>	<u>40</u>		<u>33</u>	<u>48</u>	<u>48</u>	<u>25</u>	<u>24</u>		<u>69</u>	<u>73</u>	<u>22</u>	<u>50</u>	<u>20</u>	
points	217	171	349,5	155		146,5	296,5	209,5	66	116		358	525	140	211	145	
note moy	6,78	3,64	7,60	3,88		4,44	6,18	4,36	2,64	4,83		5,19	7,19	6,36	4,22	7,25	
% moyen	69%	28%	83%	35%		48%	67%	49%	20%	58%		52%	85%	68%	40%	80%	

## Annexe 5: Résultats: 2ème calcul

*Rapport final de l'évaluation de l'expérimentation en langues nationales en République du Mali, 1990*

notes	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	
10		2				2	1	2			1		5				10
9,5		-				-	-	-			-		-				9,5
9	1	2	2		8	9	2	5	1		-	2	-	5			9
8,5	-	1	-		-	-	-	-	-		-	-	12	-			8,5
8	-	3	4		5	5	2	6	-		-	1	5	10			8
7,5	-	-	-		-	1	-	-	-		-	-	-	-			7,5
7	1	1	4		2	4	1	11	-	1	-	-	-	-			7
6,5	-	-	-		-	3	-	-	-	-	-	5	15	10		3	6,5
6	1	9	1	5	2	3	1	8	2	-	-	-	-	2		-	6
5,5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	12		9	5,5
5	-	13	5	4	2	4	7	6	5	2	6	9	6	4		-	5
4,5	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-		-	4,5
4	2	6	3	2	12	12	9	8	12	4	10	8	6	4		-	4
3,5	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-		5	3,5
3	3	8	8	7	13	7	25	10	12	15	22	12	4	1		-	3
2,5	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-		6	2,5
2	9	8	14	13	12	6	15	7	13	25	14	16	6	3		-	2
1,5	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-		14	1,5
1	13	7	15	1	4	5	13	1	5	9	6	4	1	5		6	1
0,5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		-	0,5
0	10	4	2	3	1	2	13		12	12	-	2		1		-	0
<b>total</b>	<b>43</b>	<b>64</b>	<b>58</b>	<b>35</b>	<b>61</b>	<b>66</b>	<b>90</b>	<b>64</b>	<b>62</b>	<b>68</b>	<b>59</b>	<b>59</b>	<b>64</b>	<b>61</b>		<b>52</b>	
points	79,5	267,5	188	106	263	329,5	248,5	345	161	137	180	210	406	344		192	
note moy	1,85	4,18	3,24	3,03	4,31	4,99	2,76	5,39	2,60	2,01	3,05	3,56	6,34	5,64		3,69	
% moyen	7%	48%	28%	26%	31%	47%	16%	59%	13%	4%	12%	29%	73%	74%		40%	

## Annexe 5: Résultats: 2ème calcul

*Rapport final de l'évaluation de l'expérimentation en langues nationales en République du Mali, 1990*

fautes	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	
0	1			4					4				17		1		0
1	1		1	1					3				5				1
1,5	1		3														1,5
2	3	1		1					2				3		1		2
2,5	2		5														2,5
3	3	1	1	2			2		1	1			1	1	4		3
3,5		1	5					1									3,5
4		1	1														4
4,5	1	3	4				1					3	5		3		4
5	2	2	1	2		1			2	1		2	2	2	4		4,5
5,5	3	2	3				2					4			5		5
6	3		3			1			1	6		-					5,5
6,5		3	4				5								4	1	6
7	3		1				1	1				3					6,5
7,5		1	1			3	2			2		2	2	1	2		7
8	3	1	1			1	3					4		1			7,5
8,5		4	1			4	4	1		2		2	5	1	1		8
9	2		-			1	3	2				3			1	1	8,5
9,5	1	3	1			1		3		1		4	1	1		1	9
10		3				1		3				2		1		1	9,5
11		2					3		1			3			3	1	10
12	2	2				2	2	2	1			2	1	2	1	3	11
13						1	3	4				1	1		1	2	12
14		1					4	1							4	2	13
15			1			3		1		1		1			1		14
16							3	1				1	1				15
17			1	1			1					1	1		1		16
18				1			1					1					17
19			1			1		1									18
20+			1										1				19
-/0	1	16	6	28		13	8	27	11	15		29	28	13	14	5	20+
<u>clèves</u>	<u>32</u>	<u>47</u>	<u>46</u>	<u>40</u>			<u>48</u>	<u>48</u>	<u>26</u>	<u>22</u>		<u>68</u>	<u>74</u>	<u>23</u>	<u>51</u>	<u>20</u>	<u>-/0</u>

Annexe 5: Résultats: 2ème dictée

*Rapport final de l'évaluation de l'expérimentation en langues nationales en République du Mali, 1990*

fautes	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	*
0,5																	0,5
1																	1
1,5																	1,5
2																	2
2,5		1												2			2,5
3		2															3
3,5		2				1								2	1		3,5
4		4				1								1			4
4,5		1				2								1			4,5
5		4				4								2	1		5
5,5		3												1			5,5
6		2												2	1		6
6,5		3				1								1	1		6,5
7		1												1	1		7
7,5								1		1				2			7,5
8		2								1				1			8
8,5						1							1	5			8,5
9						2								1			9
9,5		2												1			9,5
10						1		1		1		1		4			10
11						1	1	3				1	1				11
12								3		3		1	1				12
13												3					13
14								1		1							14
15																	15
16																	16
17																	17
18																	18
-/0	43	38	55	42		54	88	54	62	61		52	60	35	43	52	-/0
élèves	<u>43</u>	<u>65</u>	<u>55</u>	<u>42</u>		<u>58</u>	<u>89</u>	<u>63</u>	<u>62</u>	<u>68</u>		<u>58</u>	<u>64</u>	<u>62</u>	<u>47</u>	<u>52</u>	

## Annexe 5: Résultats: 2ème dictée

*Rapport final de l'évaluation de l'expérimentation en langues nationales en République du Mali, 1990*

notes	E1	E2	E3	E4	E5*	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12*	E13	E14	E15	E16	
10							1										10
9,5							-								5		9,5
9							1		2				1	1	-		9
8,5		1					-		-	2			3	-	-		8,5
8	1	-					5		1	2			2	2	-		8
7,5	-	-					-		3	2			2	2	-		7,5
7	-	-	1	1		1	-		1	2			-	4	1		7
6,5	-	-	-	-		-	-		1	-			-	-	-		6,5
6	-	-	-	2		-	-		-	-			-	2	-		6
5,5	-	-	-	-		-	-		-	-			-	-	-		5,5
5	5	2	1	3		-	2		-	-			1	1	1	3	5
4,5	-	2	-	-		-	-		-	1			-	-	-	-	4,5
4	4	1	2	3		2	-		1	-			1		1	3	4
3,5		-	-	-		1	-		-	-			-	-	-	-	3,5
3		-	5	1		1	-		-	1			-	-	-	2	3
2,5		1				-	-		-	-			-	-	-	-	2,5
2		-				3	1	1	-	-			-	-	2	2	2
1,5		-				-	-	-	-	-			-	-	-	-	1,5
1		3				2		2	-	-			-	-	-	-	1
0,5								1	-	-			-	-	-	-	0,5
0								5	1	-			-	-	-	-	0
élèves	10	10	9	10		10	10	9	10	10			10	10	10	10	
points	49	37	35	49		29,50	39	4,50	4,60	69,50			74,50	70	70	37	
note moy	4,9	3,7	3,89	4,90		2,95	3,9	0,50	4,60	6,95			7,45	7	7	3,7	

\*enrégistrement inexploitable

## Annexe 5: Résultats: 2ème Lecture

*Rapport final de l'évaluation de l'expérimentation en langues nationales en République du Mali, 1990*

notes	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	
10																	
9,5			1														10
9			1														9,5
8,5							1				2						9
8			1				1										8,5
7,5			1			1	1										8
7				1		2											7,5
6,5		1	1									1		2			7
6																	6,5
5,5						2		1		1	1				1		6
5		1	1	2	1	2	1	2		1							5,5
4,5		1						2				1	3	5	1		5
4		2		1	4	1	1	1			2	1					4,5
3,5								1		1	2	1	1	2	1	3	4
3		1		2	1	1											3,5
2,5		2									2	2	1			3	3
2			1		2	1											2,5
1,5		1	1					1		1		1	1		2		2
1			1	4	2					2							1,5
0,5													2				1
0	10	1	1				1	1									0,5
élèves	10	10	10	10	10	10	10	10	4	3	3	4	1		5		0
points	0	29	50,5	31	30	44	47	40	0	10	10	10	9	10	10	10	
note moy	0	2,9	5,05	3,10	3	4,4	4,7	4	0	2,4	3,8	2,4	2,6	3,3	3,9	4,4	
% moyen	0%	20%	60%	30%	10%	70%	50%	40%	0%	20%	30%	20%	33%	80%	20%	40%	

notes	E1	E2	E3	E4	E5	E6*	E7	E8	E9	E10*	E11	E12	E13	E14	E15	E16	
9					1			1									9
8,5					-			-									8,5
8					2		1	-						2			8
7,5					1		1	-						-			7,5
7					1		3	3						1			7
6,5	3	1	3		1		1	4				1		5	1		6,5
6	3	-	4		5		8	1				-		-	-		6
5,5	1	1	4		4		5	4				-		1	2		5,5
5	4	-	10		3		3	2				6		2	3		5
4,5	1	-	8		8		4	4	1			4		5	6	2	4,5
4	-	-	10		3		2	3	1			3		-	3	1	4
3,5	2	4	5		6		5	1	-			6		1	3	4	3,5
3	3	2	4		4		6	3	2			1		-	5	4	3
2,5	1	3	3		1		3	4	1			5		-	4	-	2,5
2	2	3	4		6		5	3	3			1		2	10	1	2
1,5	1	5	1		-		6	-	2			4		1	6	4	1,5
1	2	5	1		2		2	2	4			-		1	4	4	1
0,5	1	4	1		-		1	-	7			2			1	1	0,5
0	-	16			1		-	-	3			6				2	0
<u>élèves</u>	<u>24</u>	<u>44</u>	<u>58</u>		<u>49</u>		<u>56</u>	<u>35</u>	<u>24</u>			<u>39</u>		<u>21</u>	<u>48</u>	<u>23</u>	
points	74	66	239,50		210,50		224	154,50	33,50			112		103,50	140,50	51,50	
note moy	3,92	1,50	4,13		4,30		4	4,41	1,40			2,87		4,93	2,93	2,21	
% moyen	46%	5%	36%		37%		39%	43%	0%			18%		52%	13%	0%	
*pas de classe en 3e année																	

## Annexe 5: Résultats: 3ème calcul

Rapport final de l'évaluation de l'expérimentation en langues nationales en République du Mali, 1990

notes	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	
10						2											10
9,5						1											9,5
9						-	1							1			9
8,5						1	-							1			8,5
8						1	-	1			1	5		1			8
7,5						3	-	2			1	2		1			7,5
7		1			3	4	1	2			1	9		2			7
6,5		1			-	2	-	1	1		-	4		2			6,5
6		2	2		-	13	2	2	1	2	1	5		3			6
5,5		3	1		-	2	-	2	2	-	2	9	1	3			5,5
5		1	2		3	2	2	5	1	1	3	1	2	5			5
4,5		5	1		1	1	2	16	3	7	1	3	2	1			4,5
4		5	1	1	2	10	3	8	2	5	4	4	1	3			4
3,5		6	3	-	6	-	1	3	-	2	6	1	4	1			3,5
3		5	-	2	3	-	9	3	1	4	2	3	3	5			3
2,5		5	3	4	1	5	3	2	1	4	2	2	1	8			2,5
2		10	2	2	3	4	4	2	5	7	5	-	4	6			2
1,5		8	7	4	-	1	4	1	10	5	3	1	-	8			1,5
1		5	5	2	2	3	8	1	9	4	2	-	1	4			1
0,5		7	5	2	1	-	6	1	5	4	7	-	2	1			0,5
0		5	8	7	2	3	31	2	13	5	11	-	6	5			0
<u>élèves</u>		<u>62</u>	<u>40</u>	<u>24</u>	<u>27</u>	<u>58</u>	<u>77</u>	<u>54</u>	<u>54</u>	<u>50</u>	<u>53</u>	<u>49</u>	<u>27</u>	<u>61</u>			
points		178,5	76	33	89,50	278	122	227	92	125	134	287	64	203			
note moy		2,39	1,90	1,38	3,31	4,79	1,58	4,20	1,70	2,50	2,58	5,86	2,37	3,33			
% moyen		12%	13%	0%	22%	53%	8%	28%	9%	6%	17%	71%	11%	31%			

## Annexe 5: Résultats: 3ème calcul

Rapport final de l'évaluation de l'expérimentation en langues nationales en République du Mali, 1990

fautes	E1	E2	E3	E4	E5	E6*	E7	E8	E9	E10*	E11	E12	E13	E14	E15	E16	
2					1												2
2,5					2												2,5
3		1													1		3
3,5	1						1										3,5
4		1			1									1	2	1	4
4,5							1								1	1	4,5
5							1								1		5
5,5	1				3		1		1					2		1	5,5
6	1	1			1				1					2	3		6
6,5	3		1		1		3		1					1	5	1	6,5
7			1				2		1					3	2	1	7
7,5	1		3		2		8		1					1	1	3	7,5
8			1		2		3							1	4	2	8
8,5			6		1		6								1		8,5
9	3		4		2		6							1	2	4	9
9,5			4		1		7		1						2		9,5
10	2	1	2		3		5		1			3		2	4		10
11	1	1	10		4		2		2			1			4		11
12	1	1	8		5		8	1	2			2			4		12
13	1	1	4		1			1	3			2				1	13
14	2		8					4	1					1	3		14
15	1	1	1		3							3		2	1		15
16	1	2						3				2			1		16
17	1	3	1		1			2	2			1			1		17
18		1	1		1			1				1					18
19	1	1	1				1		1			1		1			19
20-29	1	4	2		1		1	2				5		3			20-9
-/0	1	25			13			21	6			18			5	1	-/0
<u>élèves</u>	<u>23</u>	<u>44</u>	<u>58</u>		<u>49</u>		<u>56</u>	<u>35</u>	<u>24</u>			<u>39</u>		<u>21</u>	<u>48</u>	<u>18</u>	
fautes	295	1512	710		1009		482	1281	504			1247		237	642	165	
moyenne	12,83	34,36	12,24		20,59		8,60	36,60	21			31,97		11,29	13,38	9,17	

\*pas de classe en 3e année

## Annexe 5: Résultats: 3ème dictée

Rapport final de l'évaluation de l'expérimentation en langues nationales en République du Mali, 1990

Années	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	
0,5																	0,5
1,5			1							1	1	2					1,5
2											2	1		1			2
2,5								2		1							2,5
3	1						1					2					3
3,5						1		1		1		1		1			3,5
4	2	2			2	2	1	2	E		2	4			1		4
4,5					2	1				2							4,5
5	6	1			1	1	1	4		1	1	2		1			5
5,5	1						4		E	2							5,5
6	1			2		5		1			5	1					6
6,5	2	1			5	2		3				2					6,5
7	3	1				3	1	2		1	3	1		3			7
7,5	3	1			2	4	2			1							7,5
8	3					6		1		3	5	2	1	3	2		8
8,5	2	1	2			3	3	1									8,5
9						4	1	3	E	1	5	4	2				9
9,5						6		2				1					9,5
10	2						2	3		2	3	4		2	1		10
11	3			1	1	2		1	E		4	1	2	5	2	2	11
12					2	4		4		1	4	2	1	1	1		12
13	1					4	2			2	2		1	3		2	13
14	1				1	1		3		1	5		1	7		2	14
15						1		4			1		1	4		1	15
16								2					1	3		3	16
17	1					1		1			2		1	6		2	17
18											1		1	7			18
19								1		2			1	4		1	19
20-29					1			1					1	4		1	20
30-39								1					1			1	20,9
40+																1	20,9
-0	34	32	19	13	7	58	12	12	18	28	8	6	8	5	50	12	21

Annexe 5: Résultats: J. Médicée

Rapport final de l'évaluation de l'expérimentation en langues nationales en République du Mali, 1990

<u>élèves</u>	<u>66</u>	<u>40</u>	<u>24</u>	<u>27</u>	<u>58</u>	<u>26</u>	<u>54</u>	<u>54</u>	<u>51</u>	<u>54</u>	<u>37</u>	<u>32</u>	<u>56</u>	<u>61</u>	<u>55</u>
fautes	1947	1646	990	780,5	799,5	3036,5	1020	2447,5	1608	837,5	514,5	791	940	2612,5	1602
moyenne	29,5	41,1	41,25	28,91	15,68	39,95	18,89	45,32	31,53	15,51	13,91	24,72	16,79	42,83	29,13

notes	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16*
10																
9,5									2							10
9							3		4					1		9,5
8,5		4			5		-		3					-		9
8		-			5		4		1					-		8,5
7,5		4					-					1		6		8
7	1	1	1				-					-		-		7,5
6,5	-	-	-				-					-		3		7
6	2	-	1				-					-				6,5
5,5	-	-	-				-					-				6
5	5	1	1				3					-				5,5
4,5	-	-	-									4				5
4	2		4									-				4,5
3,5			-					1				3			2	4
3			-					-				-			-	3,5
2,5			3					-				1			-	3
2								1				-			-	2,5
1,5								2				-			1	2
1								2				-			-	1,5
0,5								1				-			-	1
0								-				-			-	0,5
élèves	10	10	10		10		10	3	10			1			7	0
points	52	72	43		81,5		74	14,5	88,5			10		10	10	
note moy	5,2	7,2	4,3		8,15		7,4	1,45	8,85			4,3		7,8	10	
% moyen 80%		100%	30%		100%		100%	0%	100%			50%		100%	1%	

\*enrégistrement inexploitable

## Annexe 5: Résultats: 3ème lecture

Rapport final de l'évaluation de l'expérimentation en langues nationales en République du Mali, 1990

notes	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	
10											1						10
9,5			1				1				-						9,5
9			1			2	1				1	1			1		9
8,5	3		2			-	2	2			-	-			-		8,5
8	4		1	1		4	1	1			-	-			-		8
7,5	1		-	2		-	-	1			-	-			-		7,5
7	1	1	-	-		-	-	-			-	-			-		7
6,5	-	1	-	-		-	-	1			-	-		1	-		6,5
6	-	-	1	-		1	-	1		1	1	2	2	2	-		6
5,5	-	1	-	-		-	-	1		-	-	-	-	-	-		5,5
5	-	-	-	2		2	-	1		2	3	2	2	1	-	1	5
4,5	-	-	-	1		-	-	-		1	-	-	-	-	-	-	4,5
4	-	1	1	-	5	1	-	1		-	-	4	1	2	1	-	4
3,5	-	-	-	-	-	-	-	-		-	-	-	-	-	-	-	3,5
3	-	1	-	1	2		1	-		-	1	-	-		2	1	3
2,5	-	2	-	-	-	-	-	-		-	-	-	-		-	-	2,5
2	-	-	-	-	1	-	-	-		1	1	-	1		1	8	2
1,5	-	2	-	-	-	-	1	-		-	-	-	-		-	-	1,5
1	-	-	-	3	-	-	-	-		-	-	-	-		-	-	1
0,5	-	-	1		2		-	1		1	-	-	-		-	-	0,5
0	1	1	2				3		10	4	2	1	4		4		0
élèves	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	6	9	10	
points	72	34	54	43,5	29	70	48	60,50	0	23	44,5	47	28	32	21	24	
note moy	7,2	3,4	5,4	4,35	2,9	7	4,8	6,05	0	2,3	4,45	4,7	2,8	3,2	2,1	2,4	
% moyen	90%	30%	60%	50%	0%	90%	50%	80%	0%	30%	60%	50%	40%	66%	11%	10%	

## Annexe 5: Résultats: 3ème lecture

*Rapport final de l'évaluation de l'expérimentation en langues nationales en République du Mali. 1990*

notes	E1	E2	E3	E4	E5	E6*	E7	E8	E9	E10*	E11	E12	E13	E14	E15	E16	
10	1																10
9,5	-																9,5
9	-																9
8,5	3																8,5
8	-																8
7,5	2		3													1	7,5
7	1		3				6					2		3		-	7
6,5	4		3				-	1				-		-		-	6,5
6	-		4				7	-				3		1		-	6
5,5	4		5				-	1				-		-		-	5,5
5	-		6				2	-				-		-		-	5
4,5	1		3				-	4				3		-		3	4,5
4	1		6				6	7	4		5	7		-		-	4
3,5	2		-				1	1	1		-	1		1	16	-	3,5
3	7		8				2	8	4		9	8		5	10	7	3
2,5	1		-				-	-	3		-	-		-	-	-	2,5
2	5		1				-	6	2		8	4		3	11	1	2
1,5	-		-				-	-	-		-	-		2	-	-	1,5
1	2		1				-	1	2		8	1		1	6		1
0,5							-	-	-		-	-		-	-		0,5
0							-	-	-		-	-		-	-		0
<u>élèves</u>	<u>34</u>		<u>43</u>								<u>11</u>			<u>2</u>	<u>1</u>		
points	156,50		209				26	22	16		41	22		19	44	14	
note moy	4,60		4,86				131,5	98,5	45		71	111,50		59,50	114	54	
% moyen	44%		56%				5,06	3,40	2,81		1,73	3,84		3,13	2,59	3,86	
*pas de classe en 4ème année							58%	7%	0%		0%	28%		21%	0%	29%	

## Annexe 5: Résultats: 4ème calcul

Rapport final de l'évaluation de l'expérimentation en langues nationales en République du Mali, 1990

notes	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	
10																	10
9,5																	9,5
9				1								2					9
8,5				-		1						-					8,5
8				3	2	-		2				-		1			8
7,5				-	-	11		-				-		-			7,5
7		5		1	-	2		-				-		-			7
6,5		-		1	-	1		2			1	-		-	1		6,5
6		2		1	1	2		2			-	-	4	-	-		6
5,5		-		-	-	1		2			-	-	-	-	2		5,5
5	4	9		2	-	2	1	12	2	3	-	3	8	8	5	5	5
4,5	-	-		-	-	6	1	1	1	-	-	-	-	-	3	-	4,5
4	11	11		3	6	9	3	10	23	13	6	8	10	18	7	4	4
3,5	1	-		1	-	3	2	7	1	-	1	-	-	-	2	-	3,5
3	18	6		3	5	6	21	8	20	13	14	13	8	10	11	5	3
2,5	-	-		1	-	1	4	1	1	-	-	-	-	1	2	-	2,5
2	17	4		1	6	1	14	4	13	8	28	6	2	4	3	13	2
1,5	-	-		1	-	-	4	2	-	-	2	-	-	-	1	-	1,5
1	4	2		-	3	1	14	2	6	18	14	5	1	2	5	9	1
0,5	-	-		-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,5
0	1			3			6	1	1	4	4	2	2	1		19	0
<u>élèves</u>	<u>56</u>	<u>39</u>		<u>19</u>	<u>26</u>	<u>48</u>	<u>71</u>	<u>56</u>	<u>68</u>	<u>59</u>	<u>70</u>	<u>39</u>	<u>35</u>	<u>45</u>	<u>43</u>	<u>55</u>	
points	159,50	164		93	76	236,50	150	214,50	204,50	140	149	121	133	154,5	148,5	91	
note moy	2,85	4,21		4,89	2,92	4,93	2,11	3,83	3,01	2,37	2,13	3,10	3,80	3,43	3,45	1,65	
% moyen	7%	41%		47%	12%	42%	1%	36%	3%	5%	1%	13%	34%	20%	21%	9%	

Annexe 5: Résultats: 4ème calcul

Rapport final de l'évaluation de l'expérimentation en langues nationales en République du Mali, 1990

notes	E1	E2	E3	E4	E5	E6*	E7	E8	E9	E10*	E11	E12	E13	E14	E15	E16	
10							6										10
9,5							-										9,5
9							1		1								9
8,5		1					-		-							1	8,5
8		-					8		-							-	8
7,5		1					-		-							-	7,5
7		1	1				-		-							-	7
6,5		4	-				-		-							2	6,5
6		1	-				12		1							1	6
5,5	1	2	-				-	1	-					1		-	5,5
5	-	-	-				-	1	1					2	1	-	5
4,5	-	2	-				-	-	-			1		1	-	-	4,5
4	5	1	2				2	1	-		6	1		-	-	2	4
3,5	2	1	-					1	-		-	1		-	-	-	3,5
3	2	1	-					1	-		10	3		-	3	-	3
2,5	1	1	-					-	-		-	1		-	-	-	2,5
2	2	2	7					2	-		6	3		1	5	1	2
1,5	5	-	-					1	1		-	1		-	-	-	1,5
1	2	5	-					2	-		2	3		6	3	4	1
0,5	-	-	-					1	-		-	1		1	-	-	0,5
0	14	17	31					18	12		15	13		8	32	5	0
<u>élèves</u>	<u>34</u>	<u>40</u>	<u>41</u>				<u>29</u>	<u>29</u>	<u>16</u>		<u>40</u>	<u>22</u>		<u>20</u>	<u>44</u>	<u>16</u>	
points	54,50	97	29				157	29	21,50		73	39,50		28,50	27	43	
note moy	1,60	2,43	0,71				5,41	1,00	1,34		1,83	1,36		1,43	0,61	2,69	
% moyen	3%	25%	2%				93%	7%	19%		3%	3%		15%	2%	2,5%	

\*pas de classe en 4ème année

## Annexe 5: Résultats: 4ème construction de phrases

Rapport final de l'évaluation de l'expérimentation en langues nationales en République du Mali, 1990

notes	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	
10	1				5		1		4	5	1		3				10
9,5	-				-	1	-	1	-	-	-		-		1		9,5
9	-		1	1	-	2	1	2	1	-	-	1	-		-		9
8,5	-		1	1	-	3	-	3	-	-	-	-	-	1	-		8,5
8	8	1	-	1	3	1	6	5	8	6	4	-	9	1	2	1	8
7,5	2	-	1	1	-	-	2	6	1	-	-	-	-	-	1	-	7,5
7	-		-	1	-	5	2	2	1	-	7	4	-	-	1	1	7
6,5	-	1	2	-	-	5	-	9	1	-	-	-	-	1	1	-	6,5
6	6	-	2	1	6	4	9	4	3	6	3	6	3	4	1	3	6
5,5	-	-	2	-	-	4	-	1	-	-	-	-	-	2	2	-	5,5
5	2	1	4	1	-	5	1	5	1	-	3	4	1	4	3	-	5
4,5	-	1	1	2	-	6	1	4	-	-	-	-	-	2	1	-	4,5
4	5	5	1	2	3	2	18	3	12	4	11	8	1	3	8	4	4
3,5	-	7	1	1	-	5	2	1	-	-	-	-	-	2	5	-	3,5
3	4	10	1	-	-	2	2	2	1	-	6	6	-	3	2	1	3
2,5	-	2	2	2	-	-	-	1	1	-	-	-	-	2	3	-	2,5
2	9	2	4	1	7	3	12	1	9	7	10	5	8	3	2	3	2
1,5	-	4	3	1	-	-	-	2	2	-	-	-	-	4	-	-	1,5
1	-	-	2	-	-	2	2	1	-	-	6	4	-	1	1	-	1
0,5	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1	-	-	2	-	-	0,5
0	16	5	5	3	6	2	11	4	19	34	20	2	10	10	8	42	0
<u>élèves</u>	<u>53</u>	<u>39</u>	<u>33</u>	<u>19</u>	<u>30</u>	<u>52</u>	<u>71</u>	<u>57</u>	<u>64</u>	<u>62</u>	<u>72</u>	<u>40</u>	<u>35</u>	<u>45</u>	<u>43</u>	<u>55</u>	
points	185	113,5	115,5	80	136	266	271	313	231,50	164	212,50	157	145	134	158	58	
note moy	3,49	2,91	3,50	4,21	4,53	5,12	3,82	5,49	3,62	2,65	2,95	3,93	4,14	2,98	3,67	1,05	
% moycn	36%	8%	39%	37%	47%	58%	31%	67%	31%	27%	25%	38%	46%	29%	30%	9%	

## Annexe 5: Résultats: 4ème construction de phrases

*Rapport final de l'évaluation de l'expérimentation en langues nationales en République du Mali, 1990*

notes	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16*	
10							5										10
9,5							-										9,5
9		1					2								2		9
8,5		4					-							2	-		8,5
8		3	1				-							1	3		8
7,5		2	-				-		1					1	-		7,5
7			-				1	2	-					1	1		7
6,5			-				-	-	1					2	-		6,5
6			3				1	2	1		1			-	1		6
5,5			-				-	1	-		-			-	-		5,5
5	3		3				-	2	1		1			2	1		5
4,5	-		-				-	-	-		-			-	-		4,5
4	4		2				-	1	-		4			1	-		4
3,5	-						-	1	1		-			-	-		3,5
3	3						1		-		3			-	-		3
2,5									-		-			-	-		2,5
2									-		1			-	-		2
1,5									-		-			-	-		1,5
1									-		-			-	-		1
0,5									-		-			-	-		0,5
0									1		-			-	-		0
élèves	10	10	9				10	10	6		10			10	10		
points	40	81,50	49				84	49	29		38			66,50	60		
note moy	4	8,15	4,9				8,4	4,9	2,9		3,8			6,65	6,0		
% moyen	30%	100%	78%				90%	78%	67%		20%			90%	80%		
*enregistrement inexploitable																	

## Annexe 5: Résultats: 4ème lecture

*Rapport final de l'évaluation de l'expérimentation en langues nationales en République du Mali, 1990*

notes	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	
10			1								1						10
9,5			1					1			-						9,5
9	3		2			2	1	3	1		3			1			9
8,5	4		1	2		-	1	3	-		-			1			8,5
8	2	2	1	2	1	4	-	2	-		1	1		-	1		8
7,5	-	1	-	1	-	-	1	-	-		-	-		-	-	6	7,5
7	-	-	1	1	-	-	-	-	-	1	1	-		-	-	-	7
6,5	-	-	1	-	-	-	1	-	-	1	-	-		-	-	-	6,5
6	-	2	-	2	3	-	1	-	1	-	-	-		-	-	-	6
5,5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1		1	1	2	5,5
5	1	1	-	-	4	-	1	-	3	1	-	2	4	-	-	-	5
4,5		2	-	1	-	-	-	-	-	1	-		-	5	3	-	4,5
4		1	-	-	2	1	-	-	-	-	1		3	2	5	-	4
3,5		-	1	-	-	-	-	-	1	1	-		-	-	-	-	3,5
3		1	-	1	-	-	-	1	1	1	3		-	-	-	-	3
2,5			-	-	-	-	1	-	-	1	-		2	-	-	-	2,5
2			-	-	-	1	-	-	-	-	-		-	-	-	-	2
1,5			-	-	-	-	1	-	2	1	-		-	-	-	1	1,5
1			-	-	-	-	-	-	-	1	-		-	-	-	-	1
0,5			1	-	-	-	-	-	-	-	-		-	-	-	-	0,5
0							1			1			1				0
élèves	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	4	10	10	10	10	
points	82	56,5	71,5	67	54	70	46,5	81	43,5	34,5	65	24	38	56	49	69	
note moy	8,2	5,65	7,15	6,7	5,4	7	4,65	8,1	4,35	3,45	6,5	2,4	3,8	5,6	4,9	6,9	
% moyen	60%	80%	80%	80%	80%	80%	67%	90%	50%	30%	60%	100%	40%	80%	50%	90%	

## Annexe 5: Résultats: 4ème lecture

*Rapport final de l'évaluation de l'expérimentation en langues nationales en République du Mali, 1990*

notes	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13*	E14	E15	E16
10																
9,5																
9																
8,5																
8																
7,5																
7								1								
6,5					1			-								
6	1				-			-								
5,5					-			-		1						
5		1			-		5	-	2	-				5		
4,5		-			1		-	-	-	2						
4		-	1		1	2	3	1	1	-		4		3		
3,5					1	-	-	-	1	-		1		6		
3	1	2	4	1	2	3	2	3	3	1	3	2		-		1
2,5	1	3		1	1	-	1	-	1	-		1		8	3	2
2	5	11	13	6	6	4	7	4	6	-	4	10		9	13	1
1,5		1	2	-	2	-	-	-	-	1	2	5		1	-	1
1	7	17	15	9	7	5	3	3	5	2	32	16		3	14	11
0,5	1	2		1	-	-	-	1	2	2	4			-	-	2
0	4	4	6	4	1	3	-	13	5	2	15	12		3	8	3
élèves	20	41	41	22	23	17	21	22	24	11	58	50		39	38	24
points	29	60	57	27	42	30	62	24	41	27,5	54	71,5		114	49	24
note moy	1,45	1,46	1,39	1,23	1,86	1,76	2,98	0,92	1,71	2,50	0,93	1,27		2,92	1,29	1,31
% moyen	5%	2%	0%	0%	4%	0%	24%	4%	8%	9%	0%	0%		13%	0%	0%

\*l'école E13 n'a pas de classe de 5e année.

## Annexe 5: Résultats: 5ème calcul

Rapport final de l'évaluation de l'expérimentation en langues nationales en République du Mali, 1990

notes	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16
10												3	1			
9,5												-	2			
9												3	5			
8,5						1						2	-			
8						1						9	1			
7,5						-						3	1			
7						5					2	6	1			
6,5						1					-	1	1			
6						1					3	2	3			
5,5						2					1	2	1			
5			1			3		3			7	4	1			
4,5	1		1	1		-	7	-			-	1	-	3		
4	-	4	3	1		2	8	4			10	1	2	12	9	
3,5	1	-	-	1		5	4	1	1		-	-	-	5	-	
3	5	4	4	3		7	7	6	1		6	2	2	5	15	3
2,5		-	3	2		3	10	4	-		-	1	1	3	-	
2	19	1	5	5		3	2	8	10	2	8	2	1	6	2	2
1,5	4	-	2	1		1	2	1	2	-	1	2		3	-	-
1	16	18	6	2		4	13	7	25	24	16	2		7	8	3
0,5	1	1	1				1	1	-	-	2	-		1	-	-
0	9	3					1	2	8	25	2	1		1	4	9
<u>cléves</u>	<u>56</u>	<u>40</u>	<u>26</u>	<u>16</u>		<u>39</u>	<u>60</u>	<u>36</u>	<u>47</u>	<u>51</u>	<u>38</u>	<u>47</u>	<u>23</u>	<u>16</u>	<u>56</u>	<u>17</u>
points	83	48	60	39,5		155,5	149	87,5	54,5	28	165	286	150	125,5	93	16
note moy	1,49	1,56	2,33	2,47		3,99	2,48	2,36	1,16	0,55	2,89	6,09	6,52	2,73	2,45	0,94
% moyen	0%	0%	4%	0%		36%	0%	8%	0%	0%	22%	74%	74%	0%	0%	0%

Annexe 5: Résultats: Sème calcul

notes	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13*	E14	E15	E16	
10																	
9,5																	1-
9																	9,5
8,5																	9
8																	8,5
7,5		1			1									1			8
7		4			-		1		1		1			-			7,5
6,5				1	-		-		-		-			1			7
6	2	7		1	2		1	2	3		2			2			6,5
5,5	1	5		1	-		1	2	2		1			2			6
5	4	2	1	-	5		-	7	6		-			5	2		5,5
4,5	-	7	-	1	3		4	4	3		-	3		2	-	1	5
4	2	7	2	1	2	2	-	5	6		5	4		-	-	-	4,5
3,5	3	5	2	-	2	1	3	4	2		6	2		4	-	3	4
3	1	1	8	2	3	3	2	-	1		7	4		3	-	6	3,5
2,5	2	1	9	2	3	-	3	1			5	5		8	-	6	3
2	2		5	4	-	3	5	1			2	2		5	2	3	2,5
1,5	3		10	1	2	4	1				1	2		2	2	2	2
1			1	1		1				1	4	1		-	7	5	1,5
0,5			3	7		-				3	3			-	11	1	1
0						3				7	13			-	14	3	0,5
élèves	<u>20</u>	<u>40</u>	<u>41</u>	<u>22</u>	<u>23</u>	<u>17</u>	<u>21</u>	<u>26</u>	<u>24</u>	<u>11</u>	<u>51</u>	<u>23</u>		<u>39</u>	<u>38</u>	<u>32</u>	0
points	72,5	197,5	94	51,5	92,5	33,5	72	114,5	113,5	8	133	80,5		146,5	98,5	77,5	
note moy	3,63	4,94	2,29	2,34	4,02	1,97	3,43	4,40	4,73	0,73	2,61	3,50		3,76	1,28	2,42	
% moyen	35%	48%	2%	14%	35%	0%	14%	42%	5%	0%	8%	13%		33%	5%	3%	

\*l'école E13 n'a pas de classe de 5e année.

fautes	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	
10																	10
9,5															1		9,5
9									1						-		9
8,5							1		1			2			-		8,5
8							1		1			1			1		8
7,5		1				2	1		-			1			-		7,5
7	8	1				1	3		1			-			-		7
6,5	4	1	2			1	3		-			6	2		2		6,5
6	16	4	3	1		4	6		1		1	5	2		-		6
5,5	7	5	4	1		3	5	2	4		-	15	3	3	6		5,5
5	7	5	3	1		3	9	3	1		3	10	3	6	2		5
4,5	9	2	2	-		9	3	2	1	1	2	6	4	4	5		4,5
4	5	3	1	2		10	10	6	1	2	4	2	5	7	3		4
3,5	5	5	1	-		2	6	4	2	1	-	1	2	5	8		3,5
3	2	1	4	2		4	5	6	1	-	4		2	4	4		3
2,5		3	4	1			6	5	1	1	1			3	7		2,5
2		6	-	-			8	5	2	1	2			9	1-		2
1,5		4	1	-			2	1	2	3	7			3	4	1	1,5
1			-	-			3	1	7	8	6			1	3	1	1
0,5			1	1					20	18	26						0,5
0									1	16						15	0
<u>élèves</u>	<u>63</u>	<u>41</u>	<u>26</u>	<u>9</u>		<u>39</u>	<u>71</u>	<u>35</u>	<u>47</u>	<u>51</u>	<u>56</u>	<u>48</u>	<u>23</u>	<u>45</u>	<u>56</u>	<u>17</u>	<u>total</u>
points	335,5	164,5	108,5	33,5		183,5	291	116	101,5	42	92	263,5	107,5	153	195	10	
note moy	5,33	4,01	4,17	3,72		6,12	4,10	3,31	2,16	0,82	1,64	5,49	4,67	3,40	3,48	0,59	
% moyen	67%	41%	46%	33%		36%	39%	14%	19%	0%	7%	81%	43%	20%	21%	0%	

Annexe 5: Résultats: 5ème rédaction au choix

Rapport final de l'évaluation de l'expérimentation en langues nationales en République du Mali, 1990

fautes	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13*	E14	E15	E16	
2																	2
5																	5
5,5																	5,5
6						1											6
6,5						1											6,5
7,5															1		7,5
8	1													1	1		8
9					1										1		9
9,5							1					1			1		9,5
10	1				1												10
11	1		2		1										1		11
12	1		1		2		2					3					12
13	1					1	3		3			3					13
14	5					2								1			14
15	1		1			1						2		1	1		15
16					1	1	3					5		1	4		16
17			3		1				1			1					17
18	2		3		1				1			2		2		3	18
19	2		3		1		4					2			2		19
20-30	4	2	15		4	1	2					1		2	2		20-30
30-39		13	1	3	1	6	5	4	5			16		8	6	1	30-39
40-55		20		7		1		3	10			3		17	3		40-55
-/0		5	5	12		3	1		3					5	2		-/0
élèves	19	40	34	22	14	17	21	19	24	11		1		5	2		élèves
points														1	12	20	points
	*l'école E13 n'a pas de classe de 5e année.																
												40		39	37	24	101

fautes	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	
0,5								1									
2								1									0,5
2,5		1									1						
3								1									3
4																	4
4,5												1					4,5
5		2						1	1		1						5
5,5		1															5,5
6																	6
6,5								1									6,5
7								1									7
7,5		1											1				7,5
8														1			8
9								2	3		1		1				9
9,5								2									9,5
10		1			1	2		4	1								10
11		2				3		1	2	1			1				11
12					1	2	2	3	3				1				12
13	2					2		1	3				3				13
14	1							2	1	2		1		2			14
15		2			1	2	1	2	3	1		2	2				15
16	1	1		3		3			4			2	2				16
17	1	3		2		3		3	1	2		1	1				17
18		3				2		2	1	2	1	3	3	2			18
19	3	1		2		4	2	1	1	1	1	3	3				19
20-29	10	17		8	1	11	28	2	15	12		24	6	10		3	20-9
30-39	8	4		1		2	29		33	12		11	3	17		5	30-9
40+		3					4					1	2	11		4	40+
-/0	29				57	1	6	4	2	5	55		2	3		6	-/0
<u>total</u>	<u>55</u>	<u>42</u>		<u>16</u>	<u>61</u>	<u>39</u>	<u>72</u>	<u>33</u>	<u>74</u>	<u>36</u>	<u>60</u>	<u>44</u>	<u>27</u>			<u>18</u>	

Annexe 5: Résultats: 5ème dictée

*Rapport final de l'évaluation de l'expérimentation en langues nationales en République du Mali, 1990*

notes	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	
10		3						9									10
9,5		1						3									9,5
9		7						3									9
8,5		3				1		3									8,5
8		5				1		-						3			8
7,5	1	2				1		1						4			7,5
7	-	1				-		3						1			7
6,5	-	-				-		-						-			6,5
6	1	-	7			-	8	3		2	3	13		-			6
5,5	2	-	1			2	1	1	4	-	-	4		1		10	5,5
5	2	2	8			-	1	1	-	7	2	5		-		2	5
4,5	4	-	-			-	7	-	2	3	3	2		2	6	3	4,5
4	1	1	2			1	-	-	-	-	15	3		1	2	-	4
3,5	1		-			-	1	-	5	1	1	1			3	-	3,5
3	3		3		17	-	-	1	3	-	8	1			1	2	3
2,5	-		-		1	2			1	1	2	4			1	1	2,5
2	1		-		2	-			4	1	6	-			1	1	2
1,5	-		2			-			-		1	2				2	1,5
1	-		2			1			6		6					-	1
0,5	-		1						-							1	0,5
0	1								2							1	0
élèves	17	25	26		20	9	18	28	27	15	47	35		12	14	25	
points	71	204	110		57,5	45	93,5	231	74	68,5	153,5	165,5		84	53	113,5	
note moy	4,18	8,16	4,23		2,88	5	5,19	8,25	2,74	4,57	3,27	4,73		7	3,79	4,54	
% moyen	35%	96%	62%		0%	56%	56%	96%	15%	60%	11%	63%		75%	0%	60%	

## Annexe 5: Résultats: 6ème calcul

*Rapport final de l'évaluation de l'expérimentation en langues nationales en République du Mali, 1990*

notes	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	
10						5				1		5					10
9,5	1	1				4				-		-					9,5
9	-	-				2						1					9
8,5	1	-				3			1	-		1					8,5
8	1	-				1			-	-		3					8
7,5	-	1				3			-	-		-					7,5
7	1	-				2			-	-		1					7
6,5	-	-				1	2		-	-		-					6,5
6	2	4	9		10	5	16	1	22	16		1	3	15	10		6
5,5	3	-	-	4	-	-	-	-	1	-	19	1	-	3	2		5,5
5	7	3	1	-	4	-	15	9	7	6	-	3	8	6	10	2	5
4,5	6	5	-	1	2	1	3	2	3	2	11	1	3	6	5	2	4,5
4	5	6	1	-	6	-	12	4	4	6	-	4	6	5	8	13	4
3,5	1	1	-	2	-	1	1	2	2	2	4	2	4	3	2	4	3,5
3	6	5	-	-	4	1	2	8	-	2	1	-	-	-	2	6	3
2,5	-	1	-	-	4	-	-	3	-	-	3	-	-	-	1	2	2,5
2	-	2	-	-	6	-	-	5	1	3	1	4	-	4	-	3	2
1,5	1	1		1	2		1	-				2	1	1	-	-	1,5
1		2	1		2		1	4						2	-	-	1
0,5	-	-	-	-	1	-	-							-	-	-	0,5
0	-	-	-	-	-	-	2							-	1	1	0
<u>élèves</u>	<u>35</u>	<u>32</u>	<u>12</u>	<u>8</u>	<u>41</u>	<u>29</u>	<u>55</u>	<u>38</u>	<u>41</u>	<u>38</u>	<u>39</u>	<u>29</u>	<u>25</u>	<u>45</u>	<u>41</u>	<u>33</u>	<u>101</u>
points	166,5	131	64	35	152,5	223,5	257,5	128,5	219,5	188	180,5	163,5	111	205,5	191	114	
note moy	4,76	4,09	5,33	4,38	3,72	7,71	4,68	3,38	5,35	4,95	4,63	5,64	4,44	4,57	4,66	3,45	
% moyen	46%	28%	83%	50%	34%	90%	60%	26%	76%	61%	49%	55%	44%	53%	54%	6%	

## Annexe 5: Résultats: Génie calcul

Rapport final de l'évaluation de l'expérimentation en langues nationales en République du Mali, 1990

notes	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	
10																	10
9,5																	9,5
9											1						9
8,5																	8,5
8																	8
7,5								1								2	7,5
7	2						1	1		2	2	2		1	1	-	7
6,5	3	1	1	1	5		1	1	1	-	1	1		3	-	-	6,5
6	2	-	1	3	-	1	2	3	-	1	8	2		3	-	2	6
5,5	2	1	-	1	2	1	4	4	2	-	11	3		-	1	-	5,5
5	6	2	3	-	2	-	4	3	5	2	5	2		-	1	-	5
4,5	-	1	1	2	4	1	1	2	2	1	7	6		-	1	3	4,5
4	-	3	3	1	4	2	-	5	5	-	5	-		-	2	3	4
3,5	1	9	6	2	2	3	-	1	5	1	2	6		-	-	5	3,5
3	-	3	4	1	1	-	1	2	1	-	3	3		1	-	1	3
2,5	1	4	1	1	-	-	2	-	3	1	1	6		-	-	2	2,5
2		-	4	6	-	1	2	-	2	1	1	1		-	-	2	2
1,5		1	1	-	1			-	1	3		3			5	-	1,5
1			1	1				4		1					1	3	1
0,5								1		2					1		0,5
0																	0
élèves	17	25	26	19	21	9	18	28	27	15	47	35		11	14	26	
points	92,5	90,5	90	68,5	99	36,5	84	119	105	47	234,5	137,5		66	46,5	112,5	
note moy	5,44	3,62	3,46	3,61	4,71	4,06	4,64	4,25	3,89	3,13	4,99	3,93		6	3,32	4,33	
% moy	82%	16%	19%	26%	43%	22%	67%	46%	30%	33%	60%	29%		82%	21%	35%	

## Annexe 5: Résultats: 6ème rédaction au choix

Rapport final de l'évaluation de l'expérimentation en langues nationales en République du Mali, 1990

notes	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	
10																	10
9,5																	9,5
9			1														9
8,5			-														8,5
8			2					7					3	1	2		8
7,5			1	1		1	1	3					3	2	6		7,5
7			2	1	6	1	2	4	2	1	1		1	7	11	1	7
6,5	1	2	2	2	2	-	1	2	3	-	2	1	6	4	6	3	6,5
6	3	2	1	2	9	-	3	7	1	1	3	1	1	3	2	1	6
5,5	6	1	1	-	6	4	4	4	2	3	7	1	3	4	4	8	5,5
5	5	5	1	-	7	7	8	4	1	3	16	1	-	6	1	2	5
4,5	8	6		-	3	3	10	2	7	3	3	3	3	6	5	4	4,5
4	3	4		1	3	3	16	3	5	4	5	2	2	2	1	3	4
3,5	4	3		-	-	4	5	-	6	3	2	10	-	3	2	3	3,5
3	3	4		1	1	2	3	-	6	3		3	-	-	1	2	3
2,5	1	3			-	1	1	-	3	7		6	-	4	2	-	2,5
2	-				2	1	1	1	3	3		-	3	1		2	2
1,5	1				2	1		-	3	-		1		1		2	1,5
1								1	-	2				1		2	1
0,5									1	1							0,5
0																	0
<u>élèves</u>	<u>35</u>	<u>30</u>	<u>11</u>	<u>8</u>	<u>41</u>	<u>28</u>	<u>55</u>	<u>38</u>	<u>43</u>	<u>34</u>	<u>39</u>	<u>29</u>	<u>25</u>	<u>45</u>	<u>43</u>	<u>33</u>	
points	157,5	128,5	76	46,5	212,5	123	248	227,5	164,5	119,5	197	105	142,5	228	257,5	142	
note moy	4,50	4,28	6,91	5,81	5,18	4,39	4,51	5,99	3,83	3,51	5,05	3,62	5,70	5,07	5,99	4,30	
% moy	43%	33%	100%		73%	46%	35%	82%	21%	24%	74%	14%	68%	60%	74%	45%	

Annexe 5: Résultats: 6ème rédaction au choix

*Rapport final de l'évaluation de l'expérimentation en langues nationales en République du Mali, 1990*



fautes	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	
2																	2
4	1																4
4,5			1														
5							1										5
5,5					1					1				1			5,5
6												1			1		6
6,5	2		1									1	1				6,5
7												1					7
8											1				1		8
8,5			1														8,5
9																	9
9,5							1	1						2			9,5
10	2						1	1		1			3		1		10
11	1													3			11
12		1				2	1	2	2				2	3	1		12
13	1	2	1			1	1	2	1		1		1	2	2		13
14			1			2	1	2	1		3		1	2	2		14
15		2	1	1		3		4	1		1	2	4	4			15
16		1	2				3	1	4			1	1	3	1		16
17		1	3		1		1				3			1	1		17
18	2	1			1	4	2		1		3			3	1		18
19	1	2					2	4				3	1	3	5	1	19
20-29	14	14		3	11	15	25	17	20	13	16	16	12	21	23	4	20-9
30-39	8	6		3	19	2	16	7	8	15	9	7	5	4	2	13	30-9
40+	1	1	1		8		1		2	6	2				1	15	40+
-/0																	-/0
<u>élèves</u>	<u>33</u>	<u>31</u>	<u>11</u>	<u>8</u>	<u>41</u>	<u>29</u>	<u>55</u>	<u>39</u>	<u>39</u>	<u>36</u>	<u>39</u>	<u>31</u>	<u>26</u>	<u>50</u>	<u>42</u>	<u>33</u>	
fautes	791	762	189,5	195	1340,5	627	1419,5	893,5	1005	1135,5	988	761	484,5	1022,5	925	1249	
moyenne	23,97	24,58	17,23	24,38	32,70	21,62	25,81	22,91	25,77	31,54	25,33	24,55	18,63	20,45	22,02	37,85	

## Annexe 5: 6ème dictée

*Rapport final de l'évaluation de l'expérimentation en langues nationales en République du Mali, 1990*

**Calcul:**

san fob/1ère année

a ye jateminew ke /effectuez les opérations suivantes:

$\begin{array}{r} 12 \\ +5 \\ \hline =17 \end{array}$	$\begin{array}{r} 18 \\ -12 \\ \hline = 6 \end{array}$	$\begin{array}{r} 8 \\ \times 2 \\ \hline = 16 \end{array}$	$\begin{array}{r} 14 \\ \underline{- 2} \\ 0 =7 \end{array}$	$\begin{array}{r} 17 \\ \underline{- 2} \\ 1 =8 \end{array}$
1 point	1 point	1 point	1 point	1 point

$\begin{array}{r} 10 \\ +10 \\ \hline =20 \end{array}$	$\begin{array}{r} 19 \\ - 14 \\ \hline = 5 \end{array}$	$\begin{array}{r} 9 \\ \times 2 \\ \hline = 18 \end{array}$	$\begin{array}{r} 20 \\ - 10 \\ \hline = 20 \end{array}$	$\begin{array}{r} 15 \\ + 4 \\ \hline = 19 \end{array}$
1 point	1 point	1 point	1 point	1 point

San filanan:

I A ye jateminew ke:

$\begin{array}{r} 57 \\ + 42 \\ \hline = 99 \end{array}$	$\begin{array}{r} 99 \\ - 63 \\ \hline = 36 \end{array}$	$\begin{array}{r} 17 \\ \times 4 \\ \hline = 68 \end{array}$	$\begin{array}{r} 49 \\ 09 \\ \hline = 12 \\ 1 \end{array}$	$\begin{array}{r} 43 \\ +36 \\ \hline = 106 \\ +27 \end{array}$	$\begin{array}{r} 73 \\ - 59 \\ \hline = 14 \end{array}$
1 point	1 point	1 point	1 point	1 point	1 point

II Jatenyini

Mariyamu taara sugu la ni dərōmɛ 100 ye. A ye sogo san dərōmɛ 40, ka tulu san dərōmɛ 20, ka namisen tiv san dərōmɛ 37. Mariyamu ka musakaw kera joll ye?

$dərōmɛ 40 - dərōmɛ 20 + dərōmɛ 37 = dərōmɛ 97$     4 points

2ème année

I Exercices

$\begin{array}{r} 57 \\ + 42 \\ \hline = 99 \end{array}$	$\begin{array}{r} 99 \\ - 63 \\ \hline = 36 \end{array}$	$\begin{array}{r} 17 \\ \times 4 \\ \hline = 68 \end{array}$	$\begin{array}{r} 49 \\ 09 \\ \hline = 12 \\ 1 \end{array}$	$\begin{array}{r} 43 \\ +36 \\ \hline = 106 \\ +27 \end{array}$	$\begin{array}{r} 73 \\ - 59 \\ \hline = 14 \end{array}$
1 point	1 point	1 point	1 point	1 point	1 point

II Problème

Les dépenses de Mariam ont été:

$40 F + 20 F + 37 F = 97 F$     4 points

3ème année:

Effectuez les opérations suivantes:

$749 + 193 = 942$	0,5 point
$674 - 385 = 289$	0,5 point
$157 \times 6 = 942$	0,5 point
$397 : 8 = 49,62$	0,5 point
$237 \text{ dm} + 165 \text{ dm} = 422 \text{ dm}$	1 point
$372 \text{ kg} \times 3 = 1116 \text{ kg}$	1 point

II Le champ de Mamadou est un rectangle. Sa longueur est de 158 mètres, et sa largeur est

de 94 mètres. Quel est le périmètre de ce champ?

Le périmètre du champ est:

$$(158 \text{ m} + 94 \text{ m}) \times 2 = 504 \text{ m} \quad 2 \text{ points}$$

III Problème: Ntchi a acheté un tissu de 7 mètres au marché. Ce tissu a été acheté à 56 francs le mètre. Arrivé au village, il a vendu ce tissu à 59 francs le mètre. Quel est le prix d'achat du tissu? Quel est le prix de vente?

Le prix d'achat du tissu est:

$$56 \text{ F} \times 7 = 392 \text{ F} \quad 1 \text{ point}$$

Le prix de vente est:

$$59 \text{ F} \times 7 = 413 \text{ F} \quad 1 \text{ point}$$

Le bénéfice est:

$$413 \text{ F} - 392 \text{ F} = 21 \text{ F} \quad 1 \text{ point}$$

San sabanan:

I A ye Jateminew ke

$$749 \cdot 193 = \underline{942} \text{ ye} \quad 0,5 \text{ point} \quad 674 - 385 = \underline{289} \text{ ye} \quad 0,5 \text{ point}$$

$$157 \times 5 = \underline{785} \text{ ye} \quad 0,5 \text{ point} \quad 397 : 8 = \underline{49,62} \text{ ye}$$

$$\text{bam } 237 \cdot \text{bam } 185 = \text{bam } \underline{422} \text{ ye} \quad 1 \text{ point}$$

$$P517 - P349 = \text{bam } \underline{P168} \text{ ye} \quad 1 \text{ point}$$

$$372 \text{ kg} \times 3 = 116 \text{ pg} \quad 1 \text{ point}$$

II Madu ka foro tangillilama don. A Jojan janya ye m 158 ye, a Josurun ta ye m 94 ye. Foro nin lamini Janaya ye meterε joll ye?

2 points

III JatenyInt: 3 points

4ème année:

I Posez et effectuez les opérations suivantes:

$$2136 + 6975 = 9111 \quad 1 \text{ point}$$

$$4356 - 968 = 3388 \quad 1 \text{ point}$$

$$253 \times 25 = 6325 \quad 1 \text{ point}$$

$$1256 : 37 = 33,94 \quad 1 \text{ point}$$

II La surface du tapis est: 12 dm x 8 dm = 96 dm<sup>2</sup>

1 point

$$= 9600 \text{ cm}^2 \quad 1 \text{ point}$$

III Le nombre de voyages avec 25 personnes à bord:

$$1 \text{ v} \times 97 : 25 = 3 \text{ voyages} \quad 2 \text{ points}$$

Le nombre de personnes pour les trois voyages:

$$25 \text{ personnes} \times 3 = 75 \text{ personnes}$$

1 point

Le nombre de personnes pour le dernier voyage:

$$97 \text{ personnes} - 75 \text{ personnes} = 22 \text{ personnes} \quad 1 \text{ point}$$

5ème année:

I Exercices

$$1 \text{ A) } 2335,056 + 0,571 + 4,635 = 2340,262$$

1 point

B)  $1293,747 : 0,29 = 4461,1$

1 point

2 A)  $13,151 \text{ m}^3 = 13151 \text{ dm}^3$  (1 point)  $= 13151000 \text{ cm}^3$

1 point

B)  $4 \text{ h } 25 \text{ mn} = 60 \text{ mn} \times 4 + 25 = 265 \text{ mn}$

1 point

II Problème

Le montant de la commission est:

$\frac{7.425.000 \text{ F} \times 3}{100} = 22.750 \text{ F}$

2 points

100

Le traitement annuel de l'employé est:

$18.000 \text{ F} \times 12 = 216.000 \text{ F}$

1 point

Il perçoit dans l'année:

$216.000 \text{ F} + 22.750 \text{ F} = 438.750 \text{ F}$

1 point

Son économie est:

$438.750 \text{ F} - 349.590 \text{ F} = 89.160 \text{ F}$

1 point

6ème année:

Exercices

1 La durée du trajet

$14 \text{ h } 20 \text{ mn} - 10 \text{ h } 35 \text{ mn} = 13 \text{ h } 80 \text{ mn} - 10 \text{ h } 35 \text{ mn} = 3 \text{ h } 45 \text{ mn} = 225 \text{ mn}$  1 point

La distance parcourue est:

$\frac{1 \text{ km} \times 60 \times 225}{60} = 225 \text{ km}$

1 point

2 La distance réelle qui sépare ces 2 villes est:

$1 \text{ cm} \times 27 \times 2500 = 67500 \text{ cm}$   
 $= 0,66500 \text{ km}$

1 point

$= 665 \text{ m}$

3 Conversion:

$2 \text{ hl} = 200 \text{ l}$  et  $6 \text{ dal } 5 = 65 \text{ l}$ . Il reste dans le fût:

1 point

$200 \text{ l} - 65 \text{ l} = 135 \text{ l}$

1 point

Problème

1 Aire du jardin

$62 \text{ m} \times 34 \text{ m} = 2108 \text{ m}^2$

1 point

2 Longueur de la partie cultivable:  $62 \text{ m} - 8 \text{ m} = 54 \text{ m}$

0,5 point

Largeur de la partie cultivable:  $34 \text{ m} - 8 \text{ m} = 26 \text{ m}$

0,5 point

Aire cultivable:  $54 \text{ m} \times 26 \text{ m} = 1404 \text{ m}^2 = 0,1404 \text{ ha}$

1 point

3 Aire des allées

$2108 \text{ m}^2 - 1404 \text{ m}^2 = 704 \text{ m}^2$

Annexe 6: Instruments d'évaluation des enfants en notions de base

Rapport final de l'évaluation de l'expérimentation en langues nationales en République du Mali, 1990

1 point

4 La valeur de l'aire cultivable est  
 $1 \text{ F} \times 0,75 \times 0,1508 = 105,84 \text{ F}$

1 point

Kunnaxbenini/bieténi

san fəlo:

kalo nyo wari nana dugutigi

Aminata be ka malo susu. A ce Madu be wotoro kans. Nomi be a bolo.

20 mots

1ère année:

le vélo de papa est joli. aminata lave la salade.

10 mots

san filannu

dagatoroso: Ni mogo banana galodugu kans, i bi ta dagatoroso la. N'i sara yen, dagatoro b'i ka bama lake, ka soro ka furaw seben ka di i ma. Bana bee n'a furakeyoro don dagatoroso kans.

35 mots

2ème année:

Les élèves sont en classe. Ils écrivent sur l'ardoise avec une craie. Mais Djibril n'écrit pas. Il regarde par la fenêtre.

21 mots

san sabaan:

Ce Tel: Saba

Nin kera ce saba ye. U fa y'u gen, ko u ka tell kojugu. Fəlo ye sogo ye. A y'a gosi. A taara sogo boso. A nato ni negeden benna. A ye negeden mine, ko ni ne tun m'a ke tan, no ka wolo be tilye.

49 mots

3ème année:

Le canard: Le canard a le corps couvert de plumes blanches et noires. Il est gros et gras. Il se dandine. Il tombe en avant quand il veut courir. Le canard est un bon nageur.

34 mots

4ème année:

Une nuit au village

Il faisait frais à Gouni. La nuit était claire à cause de la lune. A quelques mètres tout autour, on distinguait la forme des arbres.

On entendait aussi les bruits de la nuit: coassements des crapauds, gémissement du vent. Parfois des ombres immenses passaient sous nos yeux. Ce sont les secrets de la nuit à la campagne. 61 mots

5ème année:

La première tornade

Le ciel, bleu dix minutes auparavant, s'était subitement couvert. Les feuilles des arbres étaient figées. Au loin un énorme bourrelet noirâtre avançait au dessus de la forêt. Déjà tout le monde se mettait en alerte. Le cuisinier fermait ses portes. Le boy renballait les

Annexe 6: Instruments d'évaluation des enfants en notions de base

Rapport final de l'évaluation de l'expérimentation en langues nationales en République du Mali, 1990

persiennes. D'urgence il fallait ramener les enfants dans la case. Un brouhaha confus se rapprochait ... Tout à coup les arbres furent secoués frénétiquement. Le vent massif s'abattit tout sur la maison, sur le jardin, continua ses bonds en avant, poussant, bousculant tout sur son passage.

92 mots

6ème année:

La grande poste de Bamako: La grande poste de Bamako, située au centre de la ville, est une vieille bâtisse de la période coloniale. Imposante, elle fut construite de 1914 à 1915. A la porte principale se tiennent, sous des abris de fortune, des écrivains publics, toujours l'oeil aux aguets en quête de clients. A côté d'eux s'alignent de nombreux kiosques offrant à la clientèle divers articles: des enveloppes de formats différents et de couleurs variées, des cartes postales, des journaux, des revues, des illustrés et des magazines.

A l'intérieur, les deux guichets attenants à la grande porte sont réservés à la vente des timbres ordinaires, et connaissent de huit heures à quatorze heures une intense animation.

117 mots

**kalanje (tabulo kan)/texte de lecture: (au tableau)**

san folo:

nyele watara ni nyele watara ba be tobili la, nyele be a dema, a te a stillsaala. a be taa ji ta ko kono ka tilla ka a seeno. a be tasuma mene, ka a fiye. a be jaba, tama: ni sogo ke tulu la. O kofe nyele be malo susu ka a ke daga kono. ni nyele tilara tobili la, a ba be nomi di a ma. sooni nyele watara be a ba laabi tobili la.

1ère année:

bineta pile le mil. fatou lave la salade. ali salue sa mère et son père. bonjour maman. bonjour papa.

san filanan:

Nsitirin: Kungosogow, sonsannin ani sama

Sama tun ye masa ye kungo kono. Don do, sonsannin ko kungosogow ye: "E! Sogow! Aw be masa min tilé nin ye, folofolo, ne fa tun be yelen sama kan, ne ba tun be yelen sama kan, anw ka yelenbalaso de tun don. Nka bi, fen bee be o bolo, kabako don". Kungosogow ko: "Sonsannin! I man kene! Ni ye nin fo an ka masa nyé na, ni o ye sama ye, a na a sen da i kan, k'i cunko". Sonsannin ko: "N be tnye de fo! Ni a ka di aw ye, aw ka taa a fo a ye!" Kungosogow taara sonsannin ka kuma lakali sama ye ko: "Sama! An ka faama! A fili! Sonsannin ti lonya. A be i togó tnye i ko. A ya fo an bee nyé na ko folofolo, a faw ka yelenbalaso tun ye sama de ye. Sama fununna, ka funun, ka dunun gost ko sogow bee ka nyogon laje araba don sogonada fe, ani sonsannin. Ci fora sogow bee ye, ci fora sonsannin ye.

2ème année:

Bamako - Bamako est une ville - C'est la capitale du Mali - on voit beaucoup de voitures et de motos - il y a aussi beaucoup de vélos - dans les boutiques, on voit de belles étoffes - on voit aussi de beaux bijoux - allons à badala - passons sur le pont - il est long.

**Barèmes pour la lecture en 1ère et 2ème Années**

- 1 lecture syllabique sans hésitation plus compréhension du texte  
10-8 points

Annexe G: Instruments d'évaluation des enfants en notions de base

*Rapport final de l'évaluation de l'expérimentation en langues nationales en République du Mali, 1990*

- 2 lecture syllabique sans hésitation sans compréhension du texte  
7-6 points
- 3 lecture syllabique avec hésitation plus compréhension du texte  
5 points
- 4 lecture syllabique avec hésitation et sans compréhension du texte  
4-3 points
- 5 incapable de lire 2-0 points

san sabanan:

Nsiirin: Umaru ni Filen

Nin san na, dugu in kônô, dumunifên fosi tun tē yen. Sènèkèla dò, ko Umaru, o tun y'a ka nako kônô namasa bée kari, ka a ka woso bée sen ka bò foro la, ka a ka Jiginè kônô nyò bée furan, nyómogu minw bē nórò kolon ni kolonkalaw la, ka o bée nòn. Fosi tē yen tugun.

Kóngó tun bē Umaru n'a muso n'a den saba la. U bée tun fāsara, barika tē u la tugun, u kônów tun bē u dimi. Umaru taara kungo kônô, a bē taa nyanan nyini. A tēmètò tu dò kéréfè, a y'a welekan mèn. O tun ye kan sumalen ye, a ka di fana. A y'i Jò, ka yórò filè, k'i nyémada, ka taa n sòrò, filen dò bē nonitu la. O y'i kanto a ma:

- Nin noniv bē ka ne sogo, ka ne wagnsi. Ne labò yan, a k'i sara.

Umaru tun t'a fè ka mèn filen bòli la, a b'a fè ka taa a la nyananten na. A y'a bolo don noniv cè ma, u b'a sògò, k'a puruti, k'a bolo joli bò. Nka, a sera ka filen bò tu kônô. Filen k'a ma, a bolen tu kônô: - I ni ce, Umaru. Sisan, taa ni n ye I ka so jona. N bē sòrò k'i sara.

Umaru tun t'a fè ka segin a ka so ka sòrò dumunifên t'a bolo. Nka, a y'a ta ka segin so. A muso n'a denw kelen ka a natò ye, u y'a nyininka: - I bē na mun d'an ma an k'ò dun?

Umaru ko: - Fosi. N ma fosi sòrò filen lankolon kò.

3ème année:

Ma famille

Je m'appelle Boubacar Konaté. Boubacar est mon prénom, Konaté est mon nom de famille. Mon père s'appelle Konaté, ma mère Assa Diallo. Papa est un ouvrier, il travaille à l'hullerie.

J'ai un petit frère et une petite soeur. Mon petit frère s'appelle Oumar, ma petite soeur a pour nom Bintou. Nous habitons à Koulikoro dans une belle et grande concession. Aliou, mon grand frère, étudie au lycée de Banamba. Fatou ma grande soeur et son mari vivent à Fana. Les enfants de ma soeur sont mes neveux.

Grand-père et grand-mère demeurent au village de papa. Ils n'aiment pas la ville. Ils vivent là-bas avec les frères de papa. Les frères de mon père et de ma mère sont mes oncles, leurs soeurs sont mes tantes.

4ème année:

Les habits de fête

Moussa et Tanti sont revenus de l'école. Ils demandent à leur père:

-Papa, as-tu acheté nos habits de fête? Nous sommes aujourd'hui le 19 septembre. Dans trois jours, ce sera la fête anniversaire de l'indépendance de notre pays.

-J'y pense, nous irons dès ce soir au marché, répond le père.

Dans les boutiques, derrière les comptoirs, se tiennent les vendeurs tout souriants. Ils regardent de gauche à droite, surveillent les clients.

Annexe 6: Instruments d'évaluation des enfants en notions de base

Rapport final de l'évaluation de l'expérimentation en langues nationales en République du Mali, 1990

Papa achète pour Moussa 3 mètres d'un beau tissu bleu pour le pantalon et la chemise, une paire de souliers noirs et des chaussettes. Tanty reçoit une belle robe rayée, un collier des bracelets, des boucles d'oreilles et des chaussures à hauts talons.

Le père et ses enfants se rendent ensuite chez Salif, le tailleur. Ce dernier prend les mesures de Moussa.

-B: n mon petit. Le 21 septembre au soir, tu viendras le chercher.

Les enfants sont très contents. Ils rêvent aux beaux habits qu'ils porteront bientôt.

Barèmes:

Lecture en 3ème et 4ème Années

- 1 lecture courante plus compréhension du texte  
10-8 points
- 2 lecture courante sans compréhension du texte  
7-6 points
- 3 lecture syllabique sans hésitation plus compréhension du texte  
5 points
- 4 lecture syllabique avec hésitation et sans compréhension du texte  
4-3 points
- 5 Incapable de lire 2-0 points

4ème année:

Construction de cinq phrases avec:

comme

2 points

pour

2 points

avec

2 points

mais

2 points

sur

2 points

Rédaction au choix:

Présentation

1 point

Contenu

6 points

Forme

3 points

5ème année:

1) Cinque soir vous vous rendez au jardin ou au champ scolaire. Racontez ce que vous y faites.

2) Vous avez participé ou assisté à un match de football. Racontez.

6ème année:

Annexe 6: Instruments d'évaluation des enfants en notions de base

*Rapport final de l'évaluation de l'expérimentation en langues nationales en République du Mali, 1990*

- 1) Faites le portrait de votre grand-mère.
- 2) Vous venez de réussir à l'examen d'entrée en 7ème année. Ecrivez à votre père pour l'en informer

QUESTIONNAIRE A L'INTENTION DES ENSEIGNANTS ET DIRECTEURS DES ECOLES E LANGUES NATIONALES, DIRECTEURS REGIONAUX DE L'EDUCATION ET INSPECTEURS D'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL

1. Quelle est votre fonction?  
Maitre ( ) Directeur Régional ( ) Directeur d'école ( ) Inspecteur ( ) CP ( )
2. Si vous êtes maitre, dans quelle classe enseignez-vous actuellement?  
1ère ( ) 2ème ( ) 3ème ( ) 4ème ( ) 5ème ( ) 6ème ( )
3. En quelle(s) langue(s) enseignez-vous? En langues nationales ( ) Si oui, depuis combien d'années? \_\_\_\_\_ En français ( ) Si oui, depuis combien d'années? \_\_\_\_\_ Si vous êtes maitre d'école expérimentale, pendant combien d'années avez-vous enseigné en français avant de le devenir? \_\_\_\_\_ années.
4. Savez-vous la stratégie initiale de l'expérimentation en langues nationales? oui ( ) non ( ) Si oui, comment l'appréciez-vous? bonne ( ) passable ( ) mauvaise ( ). Pourquoi?
5. Existe-t-il des problèmes liés aux matériels didactiques dans votre école? oui ( ) non ( ) Si oui, lesquels?  
Si: Quels livres scolaires sont à votre disposition pour l'enseignement de votre classe dans les matières diverses? Veuillez indiquer les titres des livres et manuels, et si vous en avez assez pour distribuer à vos élèves. (à cocher et indiquer la quantité)  
livre/manuel \_\_\_\_\_ document du maître/élève/quantité
6. Exprimez vos besoins en matériels didactiques concernant les langues nationales.
7. Y a-t-il des problèmes dus au fait que l'enseignement en langues nationales se fait sur bas des programmes officiels des écoles classiques? oui ( ) non ( ) Si oui, lesquels?
8. Au cas où vous envisagez l'élaboration d'un programme approprié à l'enseignement en langues nationales, selon vous, quels sont les éléments importants qui devraient être pris en compte?
9. Selon vous, quels sont les avantages et les désavantages liés à l'enseignement en langues nationales par rapport à l'enseignement en français?
10. Pensez-vous que la méthode actuelle (traditionnelle) de l'enseignement soit appropriée aux langues nationales? oui ( ) non ( ) Si non, que suggérez-vous?
11. Etes-vous au courant de la méthodologie convergente de l'enseignement du français et langues nationales? oui ( ) non ( ) Si oui, qu'en pensez-vous?
12. Que faites-vous pour sensibiliser les populations avant l'implantation d'une école expérimentale (inspecteur), recrutement (directeur, maitres) dans une école expérimentale? (Répondez selon votre fonction.)
13. En faites-vous de même pour les écoles classiques? oui ( ) non ( ) Si non, quelle est la différence?
14. Quelle est l'attitude des populations vis-à-vis des écoles expérimentales en langues nationales? bonne ( ) passable ( ) mauvaise ( ) indifférente Dans le cas où l'attitude des populations vis-à-vis des écoles expérimentales n'est pas bonne, quelles sont les raisons généralement évoqués?
15. Rencontrez-vous des problèmes en recrutant les élèves dans les écoles expérimentales? oui ( ) non ( ) Si oui, lesquels?
16. Selon vous, le transfert des attitudes et aptitudes acquises lors de l'apprentissage en

langues nationales est-il bien fait au moment de l'apprentissage en français? oui ( ) non ( )  
Si non, quelles sont les difficultés rencontrées à ce niveau?

17. Quel est, selon vous, le meilleur moment d'introduire le français oral dans les écoles expérimentales?

1ère année: 1er trimestre ( ) 2ème trimestre ( ) 3ème trimestre ( )

2ème année: 1er trimestre ( ) 2ème trimestre ( ) 3ème trimestre ( )

3ème année: 1er trimestre ( ) 2ème trimestre ( ) 3ème trimestre ( )

Pourquoi?

18. Quel est, selon vous, le meilleur moment d'introduire le français écrit dans les écoles expérimentales?

1ère année: 1er trimestre ( ) 2ème trimestre ( ) 3ème trimestre ( )

2ème année: 1er trimestre ( ) 2ème trimestre ( ) 3ème trimestre ( )

3ème année: 1er trimestre ( ) 2ème trimestre ( ) 3ème trimestre ( )

Pourquoi?

19. Avez-vous reçu une formation appropriée pour l'enseignement en langues nationales? oui ( ) non ( ) Si oui, décrivez la formation reçue et faites une analyse critique.

20. Citez les avantages et désavantages que présentent, selon vous, les deux sortes d'écoles (en langues nationales et classiques) qui existent au Mali aujourd'hui.

21. Comment évaluez-vous les attitudes et acquisitions de vos élèves?

22. Quels contacts avez-vous avec les parents de vos élèves? Selon vos observations, quelle est leur attitude envers votre école?

23. Est-ce que vous vous servez des matériels didactiques supplémentaires dans vos classes en langues nationales (par exemple, livrets d'alphabétisation, journaux tels que Kibaru, etc.)? oui ( ) non ( ) Si oui, lesquels?

24. Depuis que vous êtes devenu maître d'école expérimentale, est-ce que votre attitude envers les langues nationales a changé? oui ( ) non ( ) Justifiez votre réponse.

25. Est-ce que la langue nationale d'enseignement correspond à la langue maternelle de tous les élèves de votre classe? oui ( ) non ( ). Si non, est-ce que vous observez chez eux les différences en performance scolaire par rapport à leurs homologues pour lesquels c'est la langue maternelle? oui ( ) non ( ). Si oui, quelles différences?

**QUESTIONNAIRE A L'INTENTION DES ENSEIGNANTS DES ECOLES CLASSIQUES**

1. Quelle est votre fonction?  
Directeur d'école ( )    Directeur Régional ( )    Inspecteur ( )    Instituteur ( )
2. Si vous êtes instituteur, dans quelle classe enseignez-vous actuellement?  
1ère ( ) 2ème ( ) 3ème ( ) 4ème ( ) 5ème ( ) 6ème ( )
3. Depuis combien d'années enseignez-vous dans les écoles classiques?
4. Savez-vous la stratégie initiale de l'expérimentation en langues nationales? oui ( ) non ( )  
Si oui, comment l'appréciez-vous? bonne ( ) passable ( ) mauvaise ( ) Pourquoi?
5. Existe-t-il des problèmes liés au matériels didactiques dans votre école? oui ( ) non ( )  
Si oui, lesquels?
- 5a. Quels livres scolaires sont à votre disposition pour l'enseignement de votre classe dans les matières diverses? Veuillez indiquer les titres des livres et manuels, et si vous en avez assez pour distribuer à vos élèves. (à cocher et indiquer la quantité)
6. Qu'est-ce que vous pensez des écoles expérimentales en langues nationales?
7. Comment évaluez-vous les attitudes et acquisitions de vos élèves?
8. Quels contacts avez-vous avec les parents de vos élèves? Selon vos observations, quelle est leur attitude envers votre école?
9. Citez les avantages et désavantages que présentent, selon vous, les deux sortes d'écoles (en langues nationales et classiques) qui existent au Mali aujourd'hui.
10. Est-ce qu'il vous arrive de devoir faire des explications à vos élèves en langues nationale quand ils ont des difficultés à vous comprendre en français? oui ( ) non ( ) Si oui, avec quelle fréquence et dans quelles situations?
11. Est-ce que vous empêchez vos élèves de parler en langues nationales en classe? oui ( ) non ( ) Si non, dans quelles situations est-ce que vous les laissez?

Kalandensomogoww ka nyIntnkalisben

QUESTIONNAIRE A L'INTENTION DES PARENTS D'ELEVES

1. I si \_\_\_\_\_.
2. I sigilen be duguba la ( ) walima kubeda la ( )?
3. ce ( ) muso ( )
4. I den ye joli ye? \_\_\_\_\_. Denke joli? \_\_\_\_\_. Denmuso joli? \_\_\_\_\_.
5. I den joli be lekoli la sisan? \_\_\_\_\_. denke \_\_\_\_\_ denmuso \_\_\_\_\_. Joli be kalan ke fasokan na? denke \_\_\_\_\_ denmuso \_\_\_\_\_. Joli be kalan ke tubabukan na?
6. I da bora ni kan jumen ye? \_\_\_\_\_. I be kan were jumenw de fo? \_\_\_\_\_. I be se ka kan jumenw seben k'u kalan? \_\_\_\_\_. Mun na i sonna I den ka kalan ke bamanankan na?  
Pourquoi vous avez accepté de mettre votre enfant dans une école en langue nationale?
7. Sisan I den be kalan ke bamanankan na. E ko o la cogro di?  
Maintenant votre enfant étudie en langue bamanan. Qu'en pensez-vous?
8. E hakili la, kalan keli an ka fasokanw na o nafa ka ca ka temen a keli tubabukan na wa?  
A votre avis, est-ce que l'apprentissage en langues nationales présente-t-il beaucoup plus d'avantages que celui en français? oui ( ) non ( ) Pourquoi?
9. Sani I den ka don lekoli la an kanw na, I tun ye kunafoni jumen sorɔ o kan?  
Avant d'envoyer votre enfant à l'école en langue nationale, quels renseignements aviez-vous reçus à ce sujet?
10. Ni den tilala kalan na, I b'a fe a ka ke mun ye?  
Quels sont vos espoirs pour l'avenir de votre enfant?
11. E hakili la, I den be fen minnu dege lekoli la, I y'olu jayɔɔ ye aw ka so wa? owa ( ) ayi ( )  
Est-ce que, selon vous, ce que votre enfant apprend à l'école a un rapport avec ses activités à la maison? oui ( ) non ( ). Si oui, comment?
12. E be kalandensomogowton na wa? Ni owa, nafa jumen b'a la?  
Est-ce que vous êtes membre d'une association parents d'élèves? oui ( ) non ( ). Si oui, quelle est son utilité selon vous?
13. E ka mitri la, danfara jumen be kalan na bamanankan na ani kalan na tubabukan na ce?  
Selon vous, quelles sont les différences entre l'école en langue nationale et l'école en français et laquelle préférez-vous? (avantages et désavantages)
14. Nyogonye suguya jumen b'aw ka dugu lekoli so kuntigi ani karainogoww n'aw ce?  
Quelles sorte de contacts avez-vous avec le directeur et les enseignants de l'école de votre village?

Annexe 7: Questionnaires