



**Suivi Evaluation
des Interventions du P.A.Q.E.
dans les Ecoles Pilotes de la Région de Sikasso**

Chercheurs :
Bréhima Tounkara
N. Urbain Dembélé

Du 22 Janvier au 04 Février 95

PAQE/ MALI

SUIVI EVALUATION DES INTERVENTIONS DU PAQE
DANS LES ECOLES PILOTES DE LA REGION DE SIKASSO

Rapport de Mission
du 22 janvier au 04 février 1995

Auteurs:
Bréhima Tounkara
N. Urbain Dembélé

1. Introduction

1. 1. Le contexte du suivi:

Du 23 Janvier au 3 Fevrier 1995, a eu lieu le suivi des interventions du Projet d'Amélioration de la Qualité de l'Education (PAQE): phase II dans la Région de Sikasso. Les interventions retenues pour cette phase sont :

- La Pédagogie des grande groupes : PGG
- La pédagogie des contes et légendes : PCL
- L'Utilisation stratégique de la langue maternelle : USLM
- L'Utilisation à bon escient du matériel didactique : UMD
- Les cercles d'études communautaire: CEC

Les quatre premières interventions ont lieu à l'école, dans la classe et le CEC au seins de la communauté . Ces interventions, conçues en concertation avec les acteurs chargés de leur mise en oeuvre, ont plus de chance d'être appliquées. Le suivi permet de vérifier cette hypothèse. Il intervient deux mois après le séminaire atelier au cours duquel les acteurs du projet que sont :

- les maîtres de première et deuxième années des écoles ciblées,
- les directeurs d'écoles,
- les conseillers pédagogiques,
- les inspecteurs de l'enseignement fondamental de la 3ème Région,
- les représentants de la Direction Régional de l'Education
- le directeur régional de l'éducation,
- les représentants des parents d'élèves,
- des techniciens de développement communautaire (TDC), ont élaboré et planifié la mise en oeuvre de ces interventions pédagogiques.

1. 2. Les Objectifs du Suivi : Les objectifs poursuivis par le présent suivi/évaluation sont les suivants:

- identifier le degré de mise en oeuvre des interventions,
- identifier les difficultés de mise en oeuvre et enregistrer ses points positifs,
- appuyer les maîtres, les directeurs d'écoles et les populations en vue d'améliorer la mise en application des différentes interventions sur le terrain,
- prétester les guides d'observation et les questionnaires qui serviront dans la phase de recherche sur l'impact des interventions en classe et au sein des communautés

1.3. Méthodologie du suivi

Un guide d'observation de la classe et des questionnaires furent utilisés pour recueillir les données relatives à l'implantation des interventions d'une part et d'autre part pour prétester leurs impacts possibles sur l'apprentissage et l'enseignement . Ainsi les instruments suivants ont été utilisés .

a) Des guides d'observation

- Un guide d'observation de la classe permettant de décrire le cadre physique dans lequel se déroulent l'apprentissage et l'enseignement.

- Un guide d'utilisation de chacune des techniques ou stratégies dans l'enseignement du maître celui-ci devait permettre d'identifier les principales difficultés auxquelles les élèves et le maître sont confrontés au cours des activités quotidiennes ..

Les observations ont été effectuées simultanément par 2 chercheurs et un conseiller pédagogique dans les classes de première et deuxième années à raison d'une journée par classe .

b) Les Questionnaires

A l'aide de questionnaires les maîtres et les directeurs d'écoles ont été invités à donner leur perception de chacune des innovations sur les plans théorique et pratique . Ils ont également eu l'occasion de faire part de leur appréciation des réussites et des difficultés de mise en oeuvre, ils ont finalement fait eux-mêmes des suggestions pour une amélioration des stratégies de mise en oeuvre du projet .

c) Des interviews

Des entretiens furent organisés avec deux élèves par classe et avec leur parents ou tuteurs.

d) La restitution, la mobilisation communautaire et le renforcement des interventions

Deux activités d'importance capitale ont permis de procéder à la sensibilisation des communautés et de restituer partiellement les résultats bruts des observations de classes.

i) Les réunions avec les Populations

Si les populations sont impliquées, les interventions initiées doivent avoir un impact. Telle fut l'une des hypothèses émises en optant pour les cercles d'études communautaires . Les rencontres avec les populations ont permis d'échanger sur la mise oeuvre des innovations en cours et plus

spécifiquement sur les stratégies d'implantation des CEC et leur impact sur l'apprentissage des enfants.

ii) La restitution et l'animation pédagogique

Les visites ont été clôturées par des séances qui ont permis aux chercheurs de discuter avec le directeur de l'école, le conseiller pédagogique et les maîtres des points suivants:

- les praticiens de la classe furent appelés à faire l'autocritique des leçons enseignées; ils étaient invités à rappeler les OPO poursuivis, à exprimer leur perception des succès et des difficultés et à formuler des questions sur les stratégies de mise en œuvre des interventions telles qu'ils les vivent .

Ensuite la parole était successivement donnée au directeur, au conseiller pédagogique et aux chercheurs pour faire des observations et commentaires sur les aspects suivants:

- les succès dans l'application des techniques, surtout en soulignant l'impact positif sur l'enseignement et l'apprentissage,
- les difficultés identifiées pendant les observations,
- les suggestions opérationnelles permettant une amélioration des stratégies utilisées et l'introduction des stratégies non utilisées.

Dans certains cas les conditions d'application ont été largement développées par les maîtres et les directeurs .

1. 4. Structure du rapport de suivi

Les résultats du suivi s'articulent autour des axes suivants :

- a) Analyse des caractéristiques de base des écoles
- b) le degré d'implantation des interventions pédagogiques
 - * La pédagogie des grands groupes
 - * La pédagogie des contes et légendes
 - * l'Usage stratégique de la langue nationale
 - * l'Emploi du matériel didactique
- c) Les cercles d'études communautaires
- d) Conclusion et recommandations

2. LES ACTIVITES OBSERVEES

La pédagogie des grands groupes, la pédagogie des contes, l'utilisation stratégique de la langue, l'utilisation à bon escient du matériel didactique et les cercles d'étude communautaires furent observés dans les six écoles visitées . Les caractéristiques de ces écoles sont ci-dessous résumées.

2. 1. Les Caracteristiques des écoles visitées

L'échantillon initial était composé à partir de deux critères: écoles classiques et écoles de méthodologie convergente; écoles rurales et écoles urbaines . L'échantillonnage a respecté ces différents critères, Cf tableau ci-dessous .

Tableau n° 1: échantillon des écoles visitées

| Type d'école | Milieu | rurale | urbain | Total |
|-----------------|--------|--------|--------|-------|
| Ecole classique | | 2 | 2 | 4 |
| Métho. converg. | | 2 | 0 | 2 |
| Total | | 4 | 2 | 6 |

Initialement, le suivi prévoyait 5 écoles: 3 classiques et 2 de la méthodologie convergente, trois rurales et deux urbaines. En raison des circonstances liées à l'accès des écoles, la répartition suivante fut faite, ce en conformité avec les propositions des IEF de la Région de Sikasso.

Tableau n° 2: Liste des écoles concernées

| IEF | Ecole | Type | Langue d'Ens. | l'Intervention |
|------------|--------------|---------|---------------|----------------|
| Koutiala | M'Pessoba | Rurale | L2 | en cours |
| Sikasso 1 | Wayermè 1(A) | Urbaine | L2 | " |
| Sikasso 2 | Loulouni | Rurale | L1 | " |
| Bougouni 1 | Faraba (A) | Urbaine | L1 | " |
| Bougouni 1 | Sido | Rurale | L1 | " |
| Bougouni 2 | Koumantou | Rurale | L2 | " |

Quatre écoles ont le français comme langue d'enseignement et deux le bamanan . Ce choix est opéré en tenant compte de la politique du Ministère de l'Education de Base qui entend généraliser la méthodologie convergente . Celle-ci initie l'enfant dans sa langue maternelle, (L1), renforce ses aptitudes et l'oriente ensuite par une initiation progressive à l'utilisation de la langue française (L2) .

Les écoles sont en général bien entretenues. les bâtiments, à l'exception de ceux de Sido, sont en dur . A Sido, un bâtiment en banco est en ruine. Sa toiture fut soufflée par un vent de tempête . Un hangar couvert de tôle abrite la classe de 2ème année (cf photographie) .

Les cours de toutes les écoles sont ombragées. L'absence de labrines pour les élèves est notoire ainsi que le manque d'un point d'eau potable, à l'exception de Koumantou . Un puits artisanal est situé en général à proximité des classes .

Toutes les écoles, Sido exceptée , pratiquent la double vacation. Celle-ci se résume en deux cohortes, la première travaille de 8h00 à 11h30 et la seconde de 13h30 à 15h . Le même enseignant sert les deux cohortes . Une rotation a lieu chaque semaine. Ceci permet aux élèves d'avoir à tour de rôle un contact matinal avec l'enseignant.

La double vacation est imposée au système éducatif malien par le triple phénomène que constituent les effectifs pléthoriques, le manque de structures physiques et d'enseignants . Les directeurs d'écoles sont chargés de cours, celui de Wayèrèmè excepté . Les effectifs des classés vont de 76 à 160 élèves, cf Photographie .

Il est important de noter la solidarité qui lie les enseignants des écoles visitées, particulièrement ceux des écoles rurales, M'Pessoba, Loulouni et Sido et même l'école urbaine de Faraba qui mobilise tout le groupe scolaire . Les interventions, le CEC en particulier, sont ainsi l'oeuvre commune du personnel des écoles . Bien que Farana B ne soit pas directement concernée par le PAQE , le directeur de cette école a adopté avec enthousiasme les stratégies qu'il suit avec un grand intérêt.

2. 2. La Pédagogie des grands Groupes

Tel que définie par les maîtres, la pédagogie des grands groupes réside dans l'organisation de la classe afin de permettre aux élèves d'apprendre mieux . Elle est faite pour réduire la somme des efforts du maître, maximiser la participation des élèves et de développer la solidarité et les échanges . En somme, la pédagogie des grands groupes répond au besoin d'une "gestion humanisée" de la classe . Les grands effectifs étant un obstacle majeur à la réalisation des tâches d'apprentissage; la technique des grands groupes suppose que l'ensemble des élèves s'exercent et s'entraînent mutuellement, ce qui réduit l'écart entre les plus performants et ceux qui éprouvent des difficultés d'apprendre .

L'application de la pédagogie des groupes, pour être efficace doit respecter les critères suivants:

- prévision de l'utilisation des groupes sur la fiche de préparation
- organisation spéciale appropriée pour les travaux de groupes
- présence de groupes en classe
- organisation des groupes: nomination de leaders et de rapporteurs; (cf photographie)
- respect de la taille des groupes - cf photographie
- consignes claires
- interaction effective entre élèves (solidarité) cf photographies

- Emulation entre élèves.

a) Le degré d'implantation de la Pédagogie des groupes :

D'une manière générale, la pédagogie des groupes connaît un début d'application avec plus ou moins de succès dans le respect des intérêts dans toutes les classes visitées .

i) Prévision sur la fiche de préparation

Dans la quasi totalité des écoles, l'application de la pédagogie des groupes relève soit de l'improvisation, soit de la routine et n'est pas planifiée dans la fiche de préparation.

C'est ainsi que l'attention des maîtres a été attirée sur la nécessité de prévoir les travaux de groupes dans la partie stratégie de la fiche de préparation .

Cependant dans la plupart des cas le maître a mentionné l'utilisation de la PGG dans la phase du langage par le dialogue où cela est spécifiquement indiquée par cette démarche .

Cette remarque montre une fois de plus que les maîtres ont tendance à appliquer seulement les règles édictées et présentées par le personnel de contrôle et de supervision pédagogiques.

ii) Organisation spatiale de la classe

Dans des écoles, à M'Bessobe, Wayerma, et Loulouni par exemple, la disposition des tables bancs et des élèves est demeurée frontale . Par contre, à Koumantou et à Faraba les maîtres ont pris l'initiative d'aménager la disposition des tables-bancs et des élèves de manière à favoriser l'interaction dans les TG (Cf. Photographies) .

A Sido, l'exiguïté de la salle, un hangar, n'offre pas à l'enseignant de 2ème année une grande marge de manoeuvre . L'enseignant utilise les bancs pour ses activités de groupes.

Dans certaines écoles où la disposition des élèves est demeurée frontale les maîtres ont souvent réparties les groupes entre la salle de classe et la véranda au risque de déranger les classes voisines . Les groupes travaillent également dans la cours de récréation, cf. Photographies.

Les discussions ont permis de sensibiliser les maîtres sur la relation entre la disposition des élèves et le type de pédagogie en place.

iii) Présence des Groupes

Dans l'ensemble des écoles visitées, les maîtres ont constitué des groupes qui sont souvent étiquetés en terme de numéro ou qui portent le nom de leur leader.

Dans la majorité des cas, les groupes sont constitués selon la proximité . Dans certains cas extrêmes, toute une rangée constitue un groupe (Wayerma 2ème année) par exemple .

Cependant on notera que la taille des groupes demeure importante; entre 9 et 20 élèves. Il faut noter que les effectifs pléthoriques constituent une contrainte importante . En y ajoutant le mobilier scolaire le recours aux groupes réduit devient un vrai défi pour le maître .

Le nombre élevé des membres d'un groupe de travail aboutit souvent à l'impossibilité pour chaque membre de l'équipe à s'impliquer effectivement dans l'exécution de la tâche du groupe . Très souvent, la tâche est exécutée par le leader qui interroge ses camarades pour qui se contentent de répéter . Comment organiser les groupes que tous les élèves soient véritablement occupés à la tâche demeure ainsi une question d'importance capitale pour le maître . Il faut ajouter à cette question celles qui concernent la durée du groupe , le changement de leader et le rôle de ce dernier . En d'autres termes, le fonctionnement efficaces des groupes .

iv) Organisation des Groupes :

Les groupes sont, pour la plupart, fixes sur le plan de leur composition et de la constance du leader . La plupart du temps les leaders sont des élèves performants, désignés par le maître . Ces élèves performants affirment d'ailleurs aimer les TG tandis que les élèves faibles ne "l'aiment pas du tout" . Si le leader peut vérifier et corriger les réponses des autres camarades (Faraba A) et même s'arroger le droit d'administrer éventuellement une "correction", son rôle est comparable à celui du maître . Il se voit valorisé . L'élève qui ne réussit pas, au contraire pourrait se censurer et refuser de participer .

Cette observation doit être considérée comme relative si l'on se réfère au cas des élèves de la méthodologie convergente . Ceux-ci revendiquent des rôles qu'ils assument effectivement . le chef de groupe n'est pas toujours le même et l'intervention du maître peut être refusée comme ce fut le cas à Loulouni . Les élèves aiment trouver sans le secours du maître .

La rencontre entre les maîtres, les directeurs et les chercheurs a permis de faire mieux percevoir l'importance du rôle d'un leader et surtout la nécessité de laisser sa nomination aux soins de ses pairs . Le rôle du leader étant de distribuer la parole et non de remplacer le maître, chaque élève doit s'essayer et ainsi apprendre à assumer des responsabilités . En effet, L'alternance dans la composition des groupes et dans le choix du leader permet un apprentissage progressif de la responsabilité et des enrichissements mutuels entre élèves, les élèves performant interagissant avec les élèves faibles .

Quant au rapporteur, l'observation de la classe n'a pas permis de percevoir clairement le rôle qui lui est dévolu . Il est souvent confondu avec leader . A Sido, les présentateurs des acteurs au moment de la dramatisation ont joué un rôle proche de celui du rapporteur .

v) Les Consignes Claires :

Dans la plupart des cas les consignes des travaux en atelier étaient claires. Toutefois elles étaient souvent mécaniques " faites passez le message " (Faraba) . Ces consignes sont toujours verbales alors qu'on pourrait exercer les élèves à une lecture fonctionnelle en leur donnant des consignes écrites .

Les incitations des groupes à plus d'interaction, à la solidarité dans la recherche des solutions étaient rares lors des premières leçons observées . Cependant dans les leçons observées, après une première réunion, les maîtres ont commencé à inciter les groupes à plus d'interaction et surtout à surveiller et ajuster les groupes qui ne respectaient pas cette règle . Les observations positives faites aux uns ont permis aux autres d'améliorer leurs pratiques .

Les groupes étaient en général encouragés ou félicités quand le maître constataient plus d'interactions ou quand les exercices effectués étaient corrects. Cependant l'émulation entre groupes, en tant que source de motivation et moyen d'habituation des élèves au TG est peu utilisée. Le groupe doit recevoir une récompense collective et les individus des récompenses individuelles .

Les maîtres récompensaient et encourageaient en général les élèves; "bien", "très bien" et "parfait" sont courants. Ils récompensaient quelques fois les groupes . Tout ceci renforce la détermination des élèves. Il reste cependant important d'organiser l'émulation et l'entraide de manière plus systématique. L'écart entre groupes est souvent grand. Mettre systématiquement les élèves performants dans les groupes moyens ou faibles constituerait un apport qualitatif appréciable. Ceci relève de la sensibilité et de l'initiative du maître.

vi) Interactions effectives au sein des groupes

L'un des critères les plus importants de l'application correcte des T.G est la présence effective d'interactions entre élèves dans le groupe . Cela suppose que chaque membre de l'équipe est sollicité consulté et qu'il prend effectivement part à la concertation . Par rapport à ce constat nous avons pu observé que l'un des points faibles de l'application des T.G dans les classes est l'insuffisance d'interactions et le peu de participation effective des élèves aux activités de groupes particulièrement dans les écoles de type classiques . Il n'existe pas ce que l'on pourrait appeler "un réseau de communication", élément tangible d'une interaction réussie.

vii) L'émulation

Les échanges après la classe ont également permis d'attirer l'attention des maîtres sur le risque d'étouffer l'effort personnel de l'élève à travers le systématisme des TG. Ainsi le maître pourrait souvent demander aux élèves de travailler individuellement dans un premier temps avant de demander une mise en commun. A Faraba (A) aussi, cette stratégie n'a pas été pratiquée en présence de l'équipe; cependant les deux enseignants de 2^{ème} année l'utilisent pour évaluer les élèves, Cf photo. Les évaluations collectives ne doivent pas empêcher les évaluations individuelles car il est bon de rappeler que les évaluations sommatives officielles sont en général individuelles.

En fonction de ces différentes caractéristiques nous pouvons noter les points suivants en guise de rappel :

- la pédagogie des grands groupes est présente dans toutes les classes ciblées;

- les enseignants doivent prévoir la constitution des groupes, les évaluations de groupes et leur fonctionnement comme parties intégrantes des activités, ce qui les obligera de prévoir le matériel d'accompagnement nécessaire ;

- la finalité de la pédagogie des grands groupes étant le travail effectif de chaque membre du groupe et l'économie de temps et d'efforts du maître, il serait que les objectifs visés pour l'enseignement et pour l'apprentissage soient clairement exprimés dans toute préparation écrite des leçons .

- la pédagogie des grands groupes permet aux élèves faibles de participer, de faire montre d'une compréhension effective; l'enseignant doit mesurer, chemin faisant, l'écart qui sépare les plus faibles des plus performants; la majorité des élèves doivent comprendre les leçons si la pédagogie des grands groupes est appliquée avec tact .

2.3. La Pédagogie des contes et légendes

L'utilisation des contes et légendes est fondée sur trois principes majeurs liés à l'amélioration de l'apprentissage et de l'enseignement de la langue enseignée :

- l'enseignement est basé sur un texte qui intéresse l'enfant,

- le conte donne l'occasion à l'élève de baigner par écrit ou oralement dans la langue d'enseignement,

- le conte a l'avantage d'être un texte significatif et familier pour l'enfant; il fait appel à la compréhension, à la logique, aux causes et aux effets; il contribue au développement intellectuel de l'élève .

D'une manière générale, la pédagogie des contes et légendes est très peu utilisée dans l'ensemble des écoles visitées . Seules 2 maîtres

(M'Pessoba) et le maître de 1ère année de Sido, ont exécuté une leçon utilisant le conte comme support didactique .

Dans les cas d'utilisation du conte il a été constaté que les élèves ont effectivement plus d'opportunité de parler et de comprendre la leçon . Les élèves se montrent intéressés . Ils savent mémoriser et dramatiser rapidement les éléments du conte, cf photographies . La compréhension passe par l'explication des mots difficiles lors de la première phase du dialogue .

Toutefois il faut noter que la répétition continue à être de mise puisque préconisée par la méthode du langage par le dialogue . Les maîtres éprouvent des difficultés réelles à mettre l'accent sur la compréhension au détriment de la mémorisation .

La vérification de la compréhension intervient seulement dans la phase d'explication . Après cette phase, le maître a rarement recours par exemple, à la langue maternelle pour vérifier la compréhension . Lorsque la vérification intervenait, la preuve était donnée que les élèves comprenaient mieux la leçon . Le conte étant généralement utilisé seulement pour être substitué à un texte de langage par le dialogue, la restitution à laquelle les autres enseignants de l'école concernée participaient, était l'occasion d'attirer l'attention sur le conte en tant qu'outil pédagogique .

Il fut constaté que le conte est dans la plupart des cas, apporté et conté par le maître exclusivement, alors que les élèves ont une expérience traditionnelle du conte; ils devraient pouvoir l'initier, voire aider le maître à le préparer . Le maître doit se sentir libre de prendre l'initiative et d'associer les élèves à ses stratégies . Il a donc été suggéré aux maîtres de considérer la multiplication des occasions d'utilisation du conte comme relevant de leur propre initiative .

C'est ainsi que des exemples d'illustration par le conte ont été identifiés par certains maîtres lors des réunions . Il s'agit par exemple de faire narrer des contes par certains élèves volontaires . Retenir un conte et demander aux élèves de s'exercer à traduire certains termes en français comme "lion, arbre, lièvre etc. constitue ainsi une exercice enrichissant pour les élèves .

Il a été dégagé que le conte doit permettre de poursuivre l'objectif d'apprentissage du français . C'est pourquoi il doit être choisi en fonction de sa caractéristique pédagogique . Par exemple, identifier des mots contenant la lettre à étudier et substituer certains mots du conte original par des mots contenant la lettre ou le son à étudier. Ainsi, le phonème /ieu/ enseigné aurait pu permettre d'enseigner "vieux lion" élément du conte familial du jour .

Il a été aussi dégagé que le conte peut être utilisé dans toutes les disciplines du français/vocabulaire, élocution, orthographe etc. pourvu que le choix du texte respecte l'objectif de la leçon. Nous avons constaté, avec satisfaction, qu'un maître a utilisé, avec succès, les éléments du conte dans sa leçon de calcul. Ce même conte avait servi à introduire la notion de patience dans la leçon de morale. Ceci démontre la possibilité aussi bien que l'utilité de l'intégration du conte aux autres disciplines. En outre, l'exploitation du conte basée sur la compréhension plutôt que la répétition mécanique favorise l'expression spontanée des élèves.

Les participants aux différentes restitutions ont insisté sur le manque de textes de contes ainsi que le manque de supports visuels adéquats comme une des principales contraintes liées à l'utilisation des contes et légendes. La difficulté de lier l'exploitation dynamique du conte avec la démarche rigide du langage par le dialogue apparaît dans la démarche pédagogique des enseignants. Aussi, n'est-il pas surprenant que l'utilisation du conte soit remise à plus tard. Ceci diffère avec la pratique du conte dans les classes de méthodologie convergente où le conte peut être exploité sous tous ses aspects. On peut ainsi y percevoir un apport de complémentarité de la méthodologie convergente et des stratégies préconisées par le PAQE. L'élément commun qui lie ces deux innovations est, sans nul doute, l'esprit créatif et d'invention du maître et des élèves si souhaité.

a) Pédagogie des contes et esprit d'initiative du maître

En effet, l'utilisation des contes en classe repose sur la créativité du maître. Celui-ci doit juger autant de l'opportunité que de l'approche d'exploitation. Il a également la charge de juger de la congruence entre les objectifs du programme, les contenus, les préacquis et prérequis des élèves ainsi que le type de conte à choisir. Les maîtres ont d'autant plus de difficultés qu'ils sont habitués à appliquer des recettes pédagogiques dictées et apprises lors des stages. C'est ainsi que les maîtres ont, pour la plupart, affirmé qu'ils n'ont pas encore commencé à utiliser le conte. Ils attendent l'autorisation des autorités (DRE / IEF).

Seuls deux maîtres de M'Pessoba ont utilisé un conte comme support du langage par le dialogue. Ces cas d'utilisation du conte ont mis l'accent sur l'illustration du conte par un dessin du maître lui-même. Là où le conte est timidement abordé, ou ne l'est pas du tout, les raisons avancées sont, entre autres :

- le manque d'expérience,
- la faiblesse notoire des élèves en français,
- l'expérience limitée en français,
- l'absence de textes et de directives pédagogiques pour l'exploitation du conte.

Dans les deux cas où les maîtres ont pris des initiatives, le conte a été dit en langue nationale et traduit en français . Notons cependant que l'exploitation faite à ce niveau n'a pas différé de l'approche traditionnelle de l'enseignement du langage par le dialogue (avec la prédominance de la répétition et de la mémorisation . La créativité des élèves et leur expérience du conte à la maison n'ont pas été exploitées. Le visiteur reste ainsi sur sa faim . Le feedback fait par les chercheurs au cours de la restitution a permis de tirer les leçons suivantes :

- les maîtres, tout en respectant la démarche "prescrite" du langage par le dialogue, doivent garder à l'esprit que l'utilisation du conte vise avant tout la compréhension ;

- en conséquence cette vérification de la compréhension doit être très fréquente, soit à travers des tests de compréhension, soit à travers la traduction du contenu en langue nationale ;

- les questions ouvertes doivent être perçues comme donnant l'occasion de produire une réponse élaborée montrant que l'élève a compris en lui donnant l'opportunité de pratiquer la langue enseignée ;

- l'utilisation ou l'exploitation du conte doit donner lieu à un bain linguistique élevé : le bain linguistique ou l'input linguistique renvoie au nombre d'occasions pour l'enfant de pratiquer la langue en l'écoutant, en la disant ou en l'écrivant . Il peut revêtir deux formes essentielles .

i) Le bain oral :

L'élève doit avoir des occasions aussi fréquentes que possible de parler et d'entendre le français parlé . C'est pourquoi le maître doit parler le plus possible en français . Il doit faire parler les élèves pour que leurs camarades écoutent la langue.

L'écoute permet à l'enfant de découvrir intuitivement les mots ainsi que les structures. Les échanges entre les enfants dans les groupes permettent de profiter le plus possible du bain oral . Des discussions avec les maîtres sur ces aspects ont permis à ces derniers de mieux comprendre cette nécessité de créer un bain linguistique riche . Dans certaines écoles l'amélioration du bain oral a été constatée quand les maîtres ont tenté de l'expérimenter en présence de l'équipe de suivi en regard des remarques faites .

ii) Le bain linguistique écrit :

Autant les enfants ont besoin de découvrir les mots et les structures du français oral, autant ils ont besoin de s'exercer à connaître la graphie des mots . Pour ce faire l'enfant doit baigner, dans un environnement d'écriture . C'est en voyant les mots et les phrases écrites qu'il commence à se familiariser avec l'écriture, à photographier cette écriture pour pouvoir la reproduire plus tard .

Nous avons constaté que dans l'ensemble des classes, les enfants ne baignent pas dans un environnement d'écriture riche . Hormis les mots des leçons étudiés dans la classe qui restent souvent écrits au tableau, l'enfant n'a aucun contact avec l'écrit . Les murs sont nus, il n'y a ni textes ni gravures ni dessins d'enfants affichés ou mobiles dans les classes . C'est pourquoi, il fut utile d'attirer l'attention des maîtres sur la nécessité de faire de la classe un milieu où il est en contact permanent avec l'écriture . Il serait par exemple très utile de généraliser "la mémoire" de la classe constituée par la moisson des textes produits par les élèves et les faits du jour : le journal, tel que expliqué dans les classes de la méthode convergente . Les textes de langage et de morale pourrait être collés aux murs, sur des tableaux ou présentés sous forme de guirlandes. L'élève baigne ainsi dans sa propre production écrite en attendant que sa curiosité éveillée fasse pénétrer en classe le poissonnement des faits divers rapprochés par les textes divers, (e. g les récits des enfants de la méthodologie convergente à Sido où les élèves ont parlé de l'arrivée de l'équipe de suivi dans leur journal oral très riche) . S'il fût écrit ce texte !

b) Quelques pistes à explorer

L'équipe de suivi et les praticiens ont discuté de la possibilité d'explorer des voies telles que :

i) L'utilisation du conte comme support du langage .

Il s'agit de choisir un conte en fonction du thème et des objectifs d'enseignement du programme . Par exemple identifier les mots et structures à étudier. Elaborer un texte de conte qui contient soit les mêmes mots ou structures, soient remplacer ces mots et structures par des termes et structures semblables dans le conte .

Notons que l'illustration du texte par un dessin fait par le maître ou un collègue n'est pas encore fréquente . Ne pourrait-on pas associer des élèves doués à cette tâche ?

Un enseignant de Loulouni a, par exemple, essayé d'introduire le conte . Le récit était si long que lui-même s'est rendu compte de l'agacement des élèves . Ne pourrait-on pas extraire seulement des répliques à faire acquérir par les élèves?

Pour éviter l'improvisation, on pourrait élaborer une fiche de préparation en suivant la démarche habituelle du langage par le dialogue tout en s'apaisant sur la compréhension et la lecture fonctionnelle significative .

ii) Utilisation du conte comme moyen d'acquisition du vocabulaire prévu dans le programme.

Il s'agit de choisir un conte contenant les mots à faire acquérir aux élèves . Dire le conte et non le lire (comme à Loulouni) en insistant sur l'intonation et la mimique comme à Sido . Si le conte n'est pas compris, le maître pourrait faire une traduction préalable dans la langue nationale .

Dans tous les cas, l'exploitation du conte doit toujours passer par la vérification de la compréhension.

c) Utilisation d'un texte de conte comme support de lecture.

Dans ce cas précis il faut éviter la lecture, déchiffrage . En effet, lire dans la langue maternelle doit révéler le sens par l'expression verbale à travers sa richesse. Passer par le déchiffage constituerait un retard préjudiciable à l'apprentissage . Qu'il soit présenté en langue nationale ou en français, le conte est un élément de littérature orale d'abord .

Le suivi de l'utilisation des contes et légendes a révélé une caractéristique essentielle des maîtres face aux innovations pédagogiques . En effet l'ensemble des maîtres observés affirment s'attendre à des recettes sur l'utilisation des contes et légendes . Cette attitude doit changer pour faire place à la recherche de la compréhension favorisant la libre expression et la création des élèves . Ceci exige des formateurs de formateurs, des efforts pour faire comprendre aux maîtres que toute application des innovations sans initiative créative de leur part, aboutit à une application mécanique ou caricaturale et non à un changement réel de comportement . Il faut changer ! Pour innover, les maîtres doivent se libérer de l'emprise routinière . Changer est une nécessité incontournable. Le conte, élément culturel familier, partie intégrante des préacquis, pour devenir significatif dans les interventions du PAQE, doit inciter à créer, chercher et développer une multitude de nouvelles stratégies . Cette ouverture doit être facilitée et entretenue par les inspecteurs, les conseillers pédagogiques et les directeurs d'écoles . La participation effective, l'éveil et la stimulation des élèves de 1ère et 2ème années sont à ce prix.

2.4. L'Utilisation Stratégique de la Langue Maternelle.

En tout premier lieu, l'équivoque entre langue nationale, langue maternelle et langue d'enseignement doit être levée . En effet, la Région de Sikasso comprend des locuteurs natifs minyanka, sénoufo, samogo, bobo et bambara. Seul ce dernier est utilisé dans le cadre de la méthodologie convergente comme langue d'enseignement . Pour les locuteurs des autres langues, il s'agit d'une langue nationale et non de la langue maternelle .

L'usage stratégique de la langue maternelle suppose que l'élève apprend dans une langue autre que celle qu'il parle à la maison . Les classes de la méthodologie convergente utilisant le bambara comme langue d'enseignement ne sont pas concernées par cette intervention . Le français, langue d'enseignement et le bamanan, langue maternelle ou nationale sont concernés dans les écoles classiques . Trois tendances furent observées en classe; l'usage exclusive du français, l'usage stratégique de la langue nationale et l'usage abusif de la langue nationale.

a) L'usage du français

L'hypothèse émise lors de la recherche de la phase 1 était que le français, langue étrangère, n'est pas enseignée comme une langue de communication : la compréhension ne transparait pas toujours dans le discours du maître, la répétition ainsi que la mémorisation restent la finalité et les enfants n'apprennent pas comme attendu . L'objectif que vise l'utilisation stratégique de la langue maternelle est de faciliter la compréhension, de favoriser la communication en maximisant les interactions maître/élèves, élèves/élèves, élèves/maître .

La répétition et la mémorisation constituent le principal facteur contraignant du langage par le dialogue et un obstacle majeur à la compréhension et à l'entretien d'un réseau de communication enrichissant. Le conte, tel que ci-dessus décrit, constitue une source féconde de matériaux et de stratégies multiples.

Au stade actuel des interventions, le maître est le seul locuteur du français qui utilise cette langue à 85% dans la majorité des classes lorsqu'il s'agit d'initier le discours, à 50% dans les questions/réponses lorsque les élèves ont mémorisé le texte . Dans ce cas, l'hypothèse de faciliter le travail de l'enseignement, de réduire ses efforts et d'accorder le maximum de chance aux élèves de pratiquer la langue française n'est pas vérifiée . Dans la plupart des classes visitées, le maître parle autant que l'ensemble des élèves de 8h à 11h 30 et de 13h30 à 17h. Ceci est particulièrement vrai pour les classes de 1ère année classique. Un effort de participation est très perceptible en deuxième année où les enseignants considèrent cependant le vocabulaire limité des élèves comme un handicap . La solution proposée est justement l'usage stratégique de la langue maternelle .

b) Le recours à la langue nationale

La différenciation faite entre langue nationale et maternelle a pour but de tenir compte de la diversité des contextes d'enseignement et d'apprentissage. Loulouni constitue un cas spécifique où la langue nationale et les langues maternelles sont différentes. Dans quelle langue l'enseignement doit-il débloquer ou rechercher la compréhension en cas de difficultés ? Notons que les cas d'espèce constituent des faits mineurs . Il

faut cependant en tenir compte dans la mesure où certains élèves, quatre sur 130 dans une classe de méthodologie convergente éprouvent beaucoup de difficultés d'apprendre à parler, lire et écrire dans la langue nationale .

Dans les classes de méthodologie convergente, le problème est clair et la responsabilité de l'enseignant d'établir un courant de communication fluide reste entière . Les deux classes de méthodologie convergente : à loulouni et à Sido, prouvent, si besoin est, qu'il n'y a pas de meilleure langue d'apprentissage que celle dont l'enfant est locuteur natif . Les élèves de ces classes ont une capacité d'écoute, de répétition, de production et d'intégration extraordinaire .

A ce titre, le PAQE et la méthodologie convergente se rejoignent et oeuvrent incontestablement pour la participation maximum de l'élève à sa propre formation. Cependant, il faut que les efforts mènent vers le dosage de la langue maternelle, suffisamment pour faire comprendre et sobrement pour épauler l'apprentissage du français.

c) L'usage abusif de la langue nationale

Les occasions d'utiliser la langue nationale ont été suffisamment développées aux cours des ateliers de formation . Il a constaté dans toutes les classes visitées que les enseignants ne font pas de la langue nationale "la langue" d'enseignement dans les écoles classiques. Ils ont recours à la langue nationale pour débloquer l'apprentissage, gagner du temps et faire participer le maximum d'enfants . Aucun usage abusif n'a été constaté pendant ce suivi .

2.5. L'Utilisation du matériel didactique

L'utilisation optimale du matériel didactique est une intervention transversale aux autres interventions du PAQE . En effet, la pédagogie des grands groupes, la pédagogie des contes, l'utilisation stratégique de la langue nationale donnent les meilleurs résultats à travers une bonne utilisation du matériel didactique .

Dans l'ensemble des écoles visitées les maîtres et les chercheurs ont fait montre d'une utilisation très timide du matériel didactique, à commencer par le manuel scolaire .

Les raisons essentielles liées à cette insuffisance sont les suivantes.

- Le manuel de lecture est au ratio de 1/4 dans la majorité des classes visitées .

- La quasi inexistence de matériel didactique fabriqué ou importé dans la plupart des écoles visitées .

- Le manque d'initiative des maîtres dans l'utilisation du matériel pour les leçons dont la démarche ne l'exige pas de manière formelle . Par exemple le livre est toujours utilisé seulement pour l'identification de la phrase-clé lors des leçons de langage-écriture parce cela est explicitement

indiqué dans la nouvelle démarche initiée lors des stages du Projet de Développement de l'Education de Base (PDEB). Même dans ce cas l'utilisation du livre ne dépasse pas cinq minutes par leçon .

- La tendance des maîtres à garder les livres à l'école . En effet dans 90% des écoles, les livres sont distribués pour cette activité éphémère et immédiatement ramassés pour une "bonne conversation". Certains maîtres ont même évoqué que les élèves résistent au ramassage de ces livres en manifestant leur désir de continuer à explorer le manuel .

L'équipe de suivi a insisté sur l'importance de l'exploitation des manuels par l'élève afin d'enrichir l'input linguistique écrit de l'enfant . Les élèves doivent également être initiés à l'exploitation des manuels . En donnant des exercices à faire à partir du manuel à la maison le maître initierait les élèves à l'usage du livre de manière autonome . Les exercices de recherche des pages du livre contenant le thème de la leçon du jour doivent être fréquents . Cela permettrait aux élèves de percevoir le manuel comme une source d'informations aussi valables que celle du maître .

Notons que dans la plupart des écoles, les matériels didactiques tels que les étiquettes et les lettres mobiles sont quasiment généralisés suite aux différents stages . Cependant, aucune initiative n'est prise par le maître lui-même pour confectionner le matériel didactique avec des matériaux locaux . Faraba A fait cependant des efforts . Un tableau à double entrées permet de s'exercer à composer des mots et des expressions .

Les classes ne sont pourvues en général d'aucun document affiché ou écrit permettant de faire baigner l'élève dans un environnement d'écriture . En conséquence il a été suggéré de généraliser l'affichage des productions des élèves (écriture et dessins d'enfants) dans les classes pour constituer progressivement "la mémoire de la classe" . L'utilisation du matériel didactique tout comme la pédagogie du conte relèvent de la créativité, de l'inspiration et de la sensibilité du maître .

Cependant la nécessité de penser cette situation et de laisser éclore le génie des enfants n'est plus à démontrer . Peut être, la notion de mémoire de la classe en se généralisant permettra de combiner la production verbale, le texte écrit et matériel produit par les élèves au grand soulagement des maîtres . Déjà, certains élèves se "débrouillent" et apportent en classe du matériel produit par eux : le cas d'un élève de première année à Faraba A qui fabrique des chiffres avec des plaquettes métalliques récupérées ; le maître s'en sert pour ses leçons . Les lettres sont accrochées aux murs, comme des gravures .

Les élèves de toutes les écoles où le livre ne fait pas parti du "sac de l'écolier" gourmandent les livres dès qu'ils leur tombent entre les mains en classe . Les maîtres eux-mêmes ont trouvé la raison : ils n'ont jamais l'occasion de satisfaire leur faim de consulter les manuels . Les écoles encouragent peu la curiosité des élèves pour le matériel écrit .

4 Les interventions du PAQE dans la région de Sikasso.

| Interventions écoles | Pédagogie des grands groupes | Pédagogie des contes et légendes | Usage stratégique de la langue | Utilisation du matériel didactique | Cercles d'étude communautaire |
|----------------------|--|---|--------------------------------|------------------------------------|---|
| Mpassoba | En cours d'exécution (timide) | En cours d'exécution. effort visible | en cours (timide) | timide | n'a pas démarré |
| Wayerma I | En cours d'exécution (timide) | Non exécuté | en cours (timide) | timide | n'a pas démarré |
| Loulouré | En cours d'exécution efforts de recherche, activités dans la cour | Non exécuté en 2ème année | en cours | timide, livres retenus à l'école | Organisation originale |
| Feraba A | En cours d'exécution efforts de recherche, activités dans d'autres classes | Non exécuté, hésite à utiliser les contes dans le langage par le dialogue | en cours | Livres timidement utilisés | non démarré, difficultés d'organisation |
| Kourantou | En cours d'exécution. Organisation spatiale originale | non exécuté, hésite en 1ère année. Introduit en 2ème année, tentative d'intégration | en cours | timide, livres insuffisants | organisé par l'école |
| Sido | En cours d'exécution Organisation en 1ère année | En cours en 1ère année. Efforts d'exploitation en 2ème année | en cours | timide, livres insuffisants | non démarré |

chargés de classes à double vacation avec des effectifs atteignant 160 élèves . La solution qui consiste à motiver un maître retraité ou un jeune diplômé sans emploi est difficile à mettre en oeuvre à cause du pouvoir d'achat très bas des populations . Rappelons que l'étude de la première phase a révélé que la qualité de l'encadrement des élèves pourrait être un élément discriminant . Notons aussi que certains villages, Koumantou par exemple, perçoivent les CEC comme étant une entreprise qui doit être gérée par l'école qui est seule à voir les compétences nécessaires à sa mise en oeuvre .

La mission de suivi a tenu à sensibiliser les populations sur la nécessité d'appropriation des CEC par les communautés locales et ce surtout en vue d'établir la liaison entre leur implication et la pérennisation des CEC. Dans les écoles de Wayerma et de M'Pessoba, les C.E.C n'ont pas encore démarré, les populations ayant pensé que c'est à l'école de prendre l'ensemble des initiatives .

De la configuration des CEC existants, il semble se dégager que la forme de C.E.C sera différente selon que l'on se trouve en milieu urbain en rural, certains parents aisés ayant tendance à encourager les cours payants et les moins aisés la gratuité . Ce qu'il importe de garder à l'esprit, c'est que le CEC doit permettre aux élèves moins performants de combler l'écart qui les sépare des plus performants . Le taux de réussite, le passage notamment doit être sensiblement augmenté .

3. 2. Recommandations faites par la mission de suivi

La visite de suivi a constitué une véritable opération de démarrage du C E C dans certaines écoles où les parents ont déclaré avoir mieux compris les enjeux et la pertinence des interventions, le CEC plus particulièrement, e. g, Sido . En outre la mission de suivi a insisté sur la nécessité de maintenir dans les CEC les élèves de 1ère et 2ème années qui avaient été exclus de certains cercles . En effet les encadreurs de CEC qui ne sont pas toujours des professionnels ont tendance à exclure des CEC les plus jeunes qui sont généralement plus difficiles à encadrer . L'impact du C.E.C se mesurant d'abord à ce niveau, ceci risque de biaiser les résultats de la recherche à venir.

La mission de suivi a également enregistré les difficultés de mise en oeuvre des CEC qui se résument comme suit .

- Difficultés pour les populations d'assurer à long terme la lumière pour les CEC à cause du faible pouvoir d'achat.

- Absence de moyens de motivation pour les encadreurs de CEC qui sont des grands élèves, des anciens élèves, des maîtres ou dans certains cas des fonctionnaires à la retraite.

La mission a également insisté sur le rôle que devrait jouer l'école dans la mise en oeuvre des C E C : mobilisation, appui technique, et prise en compte des activités de C E C dans la classe formelle.

De ce qui précède, il ressort que les C E C ont connu un début de mise en oeuvre dans l'ensemble des écoles, bien plus dans les milieux ruraux qu'urbains et rencontrent des difficultés liées surtout au manque de lumière, de manuels et de moyens de motivation des volontaires qui en constituent le personnel d'encadrement .

4. Conclusion et recommandations

A l'issue de la mission de suivi des interventions, les constats peuvent être résumés dans un tableau exposant la situation d'ensemble dans la Région de Sikasso, Cf tableau n° 3 .

4. 1. Synthèse des observations

Le tableau ci-dessus montre que la pédagogie des grands groupes est adoptée dans toutes les écoles ciblées. Ces problèmes essentiels sont:

- le mobilier
- la taille des groupes
- les initiatives de l'enseignant
- les rôles des leaders

Cette intervention est adoptée dans plusieurs classes non couvertes par le PAQE .

Deux écoles pratiquent la pédagogie des contes et légendes, partie intégrante du programme des écoles de la méthodologie convergente. La principale difficulté enregistrée est la relation systématique que les maîtres tiennent à établir avec le langage par le dialogue . Les initiatives heureuses sont rares, les enseignants hésitant à prendre des risques .

Les enseignants ont recours à la langue maternelle pour débloquer des situations d'apprentissage, expliquer, donner des consignes et faire comprendre . L'usage abusif de la langue maternelle n'est pas une pratique courante . On notera au contraire la tendance d'utiliser un français abondant, peu utile à l'apprentissage actif .

Le matériel didactif fait défaut en langage et en lecture. Les élèves ne sont pas associés à la préparation matérielle des leçons . Les livres de lecture sont un pour deux dans le meilleur des cas . Une seule école autorise les élèves à les emporter à la maison.

Trois écoles ont effectivement commencé les activités des C.E.C . Dans l'ensemble, la sensibilisation des parents et des enseignants est effective. L'adhésion de volontaires permet à certaines communautés d'encadrer les élèves à domicile .

Le problème général des C.E.C est la lumière . Certaines communautés ont opté pour les lampes tempêtes et d'autres pour la lampe à gaz . Comment résoudre concrètement le problème de matériel des C.E.C au sein des communautés afin de rendre l'intervention soutenable par celles-ci ?

4. 2. Recommandations

Chaque intervention nécessite des dispositions pratiques de la part des acteurs.

a) Le DRE

Les cinq écoles restant doivent faire l'objet d'un rapport faisant le point du projet et soulignant les difficultés constatées . Les rapports permettront de compléter les observations de l'équipe chargée du suivi .

b) Les Conseillers Pédagogiques et les directeurs d'écoles

Les conseillers doivent revoir chaque classe visitée pour constater si les observations faites par l'équipe de suivi ont été prises en compte et si le maître prend des initiatives . Ils doivent faire le point dans les rapports mensuels . Ils doivent surtout s'assurer que les interventions sont effectivement implantées pour et par les 1ère et 2ème années qui seront évaluées . Il reste entendu que l'impact du projet sera mesuré au niveau des classes qui adhèrent librement aux interventions du PAQE .

Les directeurs d'écoles ont assisté aux séances de restitution . Ils doivent encourager et susciter les efforts de recherche et d'innovation dans la classe. Même chargé de cours, le directeur d'école doit suivre et vivre l'expérience quotidienne dans son école.

c) Les Enseignants

Le succès et l'échec des interventions sont liés aux enseignants, à leur motivation, à leur imagination et à leur capacité de créer et d'innover. Le succès des interventions devra mettre en évidence plus de liberté et d'initiatives en classe, pour le maître et élèves. Ceci est particulièrement vrai pour le conte et le matériel didactique. On s'attend à ce que le cadre physique de la classe et l'atmosphère humaine changent avec l'implantation des cinq interventions du PAQE.

d) Les communautés

L'équipe de suivi n'a pas perçu assez clairement le rôle du technicien de développement. A-t-il été impliqué au moment de la sensibilisation ? A quel niveau a-t-il été impliqué ? Les difficultés de mobilisation signalées à Sikasso et à Bougouni doivent interpeler les TDC qui furent associés à la formation . Il faut rentabiliser cette formation reçue .

e) L'équipe PAQE

Les difficultés soulignées par les communautés au niveau de la lumière et d'un minimum de matériel collectif doivent être analysées en vue d'être solutionnées .

Le conte, outil pédagogique, élément d'élocution et de lecture, doit faire l'objet d'une réflexion approfondie et d'échanges avec les acteurs enseignants. Faut-il une fiche technique d'utilisation ? Faut-il un aide mémoire ? Comment développer des chartes ?

"Le livre de l'élève "doit être considéré comme un outil incontournable que chaque élève des classes ciblées doit posséder . Le Projet de Développement de l'Education de Base peut-il aider à résoudre cette difficulté .

La responsabilité de l'Equipe PAQE doit être engagée pour la production d'informations utiles à l'amélioration des conditions de réalisation des interventions . Les lampes pour les CEC en fonctionnement et des livres pour les enseignants et les élèves contribueront à améliorer l'enseignement et l'apprentissage .
