

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE BASE

MINISTÈRE DES ENSEIGNEMENTS  
SECONDAIRE, SUPÉRIEUR ET DE  
LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

IPN / ISFRA

REPUBLIQUE DU MALI  
Un Peuple - Un But - Une Foi



# Rapport de Recherche sur l'Apprentissage du Français en Première et Deuxième Années

MAI 1995

A

L'APPRENTISSAGE DU LANGAGE ET DE LA LECTURE-ECRITURE

EN FRANCAIS

EN PREMIERE ET DEUXIEME ANNEES  
DE L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL DU MALI

## AVANT - PROPOS

Le développement de la base de la pyramide scolaire est une préoccupation centrale du gouvernement Malien, c'est pourquoi le budget affecté à l'éducation de base a été réaménagé pour permettre au département de l'éducation de base de satisfaire à la demande sociale d'éducation toujours croissante. Mais on ne saurait réaliser une éducation pour tous sans assurer l'équité dans le système, dont l'un des facteurs essentiels est la qualité des intrants. En effet, il ne sert à rien de recruter des enfants qui, une ou deux années après, vont retourner à leurs parents et retomber dans l'analphabétisme. C'est ainsi que les différents rapports de l'équipe de suivi-évaluation du Projet de Développement de l'Education de Base (PDEB) faisaient ressortir l'effet de la mauvaise qualité de l'éducation sur l'apprentissage de disciplines instrumentales comme la lecture-écriture, le langage, l'expression, la compréhension en français et le calcul.

La mauvaise qualité des intrants de l'éducation peut entraîner des abandons, des redoublements et même des exclusions à des taux très élevés. C'est compte tenu de tout cela que l'Institut pour la Recherche Internationale (IIR) et ses différents associés ont décidé de tisser des liens de collaboration avec l'Institut Pédagogique National (IPN) et l'Institut Supérieur de Formation et de Recherche Appliquée (ISFRA) en initiant le Projet d'Amélioration de la Qualité de l'Education (PAQE) au Mali. Ce style de coopération a été consacré par l'exécution d'une étude sur les facteurs scolaires et extrascolaires de l'apprentissage du français en première et deuxième années et sur les caractéristiques de l'enfant d'âge scolaire.

Le présent rapport présente les résultats de cette étude. Elle a été menée grâce à un financement de l'Agence pour le développement International des Etats-Unis d'Amérique (USAID).

Le rapport est structuré autour de deux parties. La première partie est constituée de deux chapitres présentant respectivement les éléments théoriques de la problématique de l'apprentissage et ceux de la méthodologie. Quant à la seconde partie, elle se compose de trois chapitres (3,4 et 5):

- Le chapitre 3 présente l'analyse des données sur les conditions de l'enfant et les préacquis cognitifs.

- Le chapitre 4, lui, présente le contexte de l'apprentissage. Il s'agit là des contextes familial, communautaire et scolaire.

- Enfin le chapitre 5 porte sur les stratégies d'apprentissage. Là on distingue l'effet de l'exploitation rationnelle du matériel didactique et des stratégies didactiques formalisées et non formalisées sur l'apprentissage du français.

En conclusion, le rapport fait ressortir de grandes hypothèses que la recherche future doit vérifier à travers l'expérimentation associée à la recherche-action.

Ledit rapport est d'un grand intérêt tant pour l'administration scolaire, les maîtres, les parents d'élèves, les partenaires de l'école que pour les chercheurs, car il est le fruit d'une approche qualitative basée sur la participation des bénéficiaires et des acteurs de l'éducation, et associée à une approche quantitative pour permettre de mieux appréhender le rendement scolaire. C'est donc une première dans le domaine de la recherche en éducation au Mali, fondée sur les observations qualitatives dans les salles de classe et dans les communautés.

Ce rapport est une contribution de qualité de l'équipe de recherche PAQE/Mali à la consolidation de l'éducation de base dans notre pays. Cependant il ne saurait atteindre sa finalité qu'à travers une exploitation méthodique de la part de l'administration scolaire, du personnel enseignant, des parents et de toute la communauté.

LE MINISTRE DE L'EDUCATION DE BASE

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Adama', is written over a faint, circular stamp or watermark. The signature is fluid and cursive.

ADAMA SAMASSEKOU

## SOMMAIRE

### CHAPITRE 1: PROBLEMATIQUE

1. 1. Contexte de la recherche	2
1. 2. Objectifs poursuivis	4
1. 3. Cadre théorique	5
i) Les caractéristiques de l'enfant	5
ii) Les facteurs socio-culturels	6
iii) Les pré-acquis	6
iv) L'expérience socio-affective et éducationnelle	8
v) Les facteurs individuels	8
1. 4. Les facteurs scolaires	8
a) La gestion de la classe	9
b) Les théories d'apprentissage	10

### CHAPITRE 2 : DESCRIPTION DE LA METHODOLOGIE

2. 1. La méthode et les instruments de la recherche	14
2. 2. L'échantillonnage	14
a) Les sites	14
b) Les critères de choix	15
c) Description des sites	16
2.3. Les contraintes méthodologiques	18

### DEUXIEME PARTIE: ANALYSE DES DONNEES

Introduction	21
3.1. Les conditions de l'enfant	21
Analyse des facteurs discriminants	21
3. 2. Les préacquis cognitifs	22
a) La préscolarisation	23
b) La pratique langagière au foyer: le français	23
c) Les acquisitions à l'école coranique:	24
3. 3. Les facteurs non discriminants:	25
a) Facteurs non discriminants controversés:	25
b) Facteurs non discriminants ne soulevant pas de questions particulières:	26
Conclusion partielle:	27

CHAPITRE 4: CONTEXTE DE L'APPRENTISSAGE	
Introduction	29
4.1.Le contexte familial et communautaire	29
a) Importance de la lumière et de l'espace pour le travail à domicile	30
b) Relations communauté-école.	31
c) L'éloignement	32
4.2.Facteurs non discriminants dans le contexte familial	32
a) Facteurs non discriminants controversés:	32
b) Facteur non discriminant ne soulevant pas de questions particulières	34
4. 3. Le contexte scolaire	34
a) Facteur discriminant	34
b) Facteurs non discriminants	34
c) Emploi des langues	36
CHAPITRE 5: LES STRATEGIES D'APPRENTISSAGE	
Introduction	40
5. 1. Le matériel didactique	40
a) Facteurs discriminants	40
b) Facteurs non discriminants	41
i) La disponibilité du matériel didactique à l'école	41
ii) L'exploitation du matériel scolaire.	41
5. 2. Les stratégies didactiques formalisées et non formalisées:	42
a) Les stratégies didactiques formalisées.	43
b) Les Stratégies didactiques non formalisées.	45
c) Les stratégies non formalisées défavorisant l'apprentissage.	45
Conclusion	46
Bibliographie Sommaire	47

Ont contribué à ce travail en tant que membres de l'Equipe de  
Recherche PAQE/MALI:

Bréhima Tounkara  
Denis Dougnon  
Dramane Coulibaly  
Hassimi O. Maïga  
Mamadou B. Koné  
Mountaga Lam  
Namballa Kanté  
Nagognimé Urbain Dembélé  
Sékou Oumar Diarra

**PREMIERE PARTIE**  
**LE CONTEXTE DE QUALITE DE L'EDUCATION AU MALI**

## CHAPITRE 1 INTRODUCTION

### 1. 1. Contexte de la recherche

Les problèmes liés à la qualité de l'éducation ont toujours été au centre des préoccupations des différents acteurs et partenaires de l'éducation au MALI. Bien que l'accent ait été mis depuis quelques années sur l'expansion quantitative du système suite au phénomène de déscolarisation constaté au début des années 80, la qualité n'a pas été négligée. Au contraire, il apparaît que de la qualité de cette éducation dépendent dans une grande mesure, les chances de réussite des stratégies visant l'élargissement de la base du système. En effet, une éducation de qualité au niveau des intrants, du processus, des extrants et de l'environnement scolaire, vue sous l'angle de l'excellence et de la pertinence, inciterait parents et élèves à une scolarisation plus massive et à une assuidité plus accrue. Le défi réside dans l'identification des facteurs les plus susceptibles d'avoir un impact certain sur l'amélioration de la qualité. Ces facteurs se dénombrent dans deux champs majeurs : les caractéristiques de l'enfant et les facteurs scolaires. Parmi les indicateurs de la qualité de l'éducation on a souvent recours à la performance des élèves dans la langue d'enseignement et en mathématiques. La maîtrise de ces deux disciplines de base est très souvent considérée comme déterminante dans la réussite scolaire concernant les autres disciplines scolaires.

Une abondante littérature a été produite sur la qualité de l'éducation sans qu'une définition consensuelle, unanimement acceptée soit trouvée. La revue de la littérature faite par Adams (1993) en donne une bonne illustration. Les nombreuses facettes de ce phénomène indiquent qu'il y a différentes significations chez différentes personnes dans différents contextes éducatifs.

Le Zimbabwe, le Ghana et le Nicaragua, par exemple, ont recours à des techniques simples pour évaluer les aptitudes de base en lecture, écriture et calcul chez les enfants qui fréquentent l'école primaire pour déterminer un seuil minimum d'autonomie.

Au Mali, sans toutefois généraliser, la qualité de l'éducation appliquée à l'apprentissage en première et deuxième années de l'école fondamentale, peut être considérée, dans un sens restrictif, comme une grande participation consciente des élèves à l'enseignement en classe. Cette participation doit permettre un taux de passage plus élevé et plus tard un taux de réussite plus élevé aux examens scolaires et un meilleur succès dans la vie.

Les efforts de recherche et d'évaluation ayant porté sur l'amélioration de la qualité de l'éducation au Mali ont permis d'analyser les variables traditionnelles prises en compte dans les stratégies d'intervention : les bâtiments scolaires, le matériel didactique, la formation des enseignants et l'administration scolaire. Selon les auteurs des recherches effectuées au Mali, l'amélioration de la qualité de l'éducation au niveau de ces paramètres devrait conduire à

de meilleurs résultats scolaires. La réalité des apprentissages scolaires à ce sujet n'est-elle pas mitigée?

L'apprentissage du langage et de la lecture ne sauraient être dissociés de l'apprentissage en général. C'est ainsi que les stratégies mises en oeuvre pour améliorer la qualité de l'éducation à travers le monde mettent en exergue les facteurs scolaires.

Il est très courant d'entendre la société civile se plaindre de l'insuffisance du rendement scolaire en affirmant notamment que les "élèves ne parlent plus correctement la langue française". Les différents forums tenus sur l'éducation, le Séminaire National sur l'éducation, 1978, les Etats Généraux de l'Education, 1989, le Débat National sur l'Education, 1991 avaient tous pour "leit motiv" la recherche de solution à la baisse du niveau des élèves en général et plus particulièrement en français".

En outre les différentes études sur le rendement scolaire au Mali tendent à montrer que le problème le plus crucial des acquisitions scolaires réside dans la maîtrise de la langue française.

En 1992 par exemple, l'évaluation des connaissances des élèves au primaire dans les zones du Projet de développement de l'éducation de base a révélé que :

- le tiers des élèves de 2ème année testés ne peut reconnaître la syllabe "pl" dans une phrase comme "les oiseaux ont des plumes".
- 7 % des enfants ne savent pas recopier correctement une lettre comme "f".
- 25 % des élèves ne savent pas recopier correctement un mot comme "morceau" et ne savent pas écrire droit dans le corps d'écriture.
- 87 % des élèves ne comprennent pas le sens d'une phrase simple comme "je dessine les cheveux d'Ami".
- 50 % des articles (le, la, les, un, une, des) dictés sont presque illisibles ou sans rapport avec les mots dictés.

Outre cela, le taux de scolarisation est très faible environ 24% à la fin des années 80 et 30 % après des efforts récents. Une forte déperdition compromet l'accroissement continu de ce taux qui est l'un des plus faibles au monde. Ainsi, un taux de redoublement compris entre 27 et 33 % en première et deuxième années faisait du Mali le pays au taux de redoublement le plus élevé de l'Afrique de l'Ouest<sup>1</sup>.

Ces données apparaissent ainsi comme des indicateurs des plus troublants de la qualité de l'éducation que le Mali s'évertue à améliorer depuis plusieurs décennies. Les solutions envisagées dans ce sens ont porté sur les bâtiments scolaires, l'équipement, la formation continue des enseignants et l'amélioration de l'administration scolaire. Les résultats obtenus ne sont pas encore concluants. Les questions qui se posent quant à la manière d'améliorer la qualité de l'éducation persistent. On peut ainsi résumer l'essentiel des questions comme suit :

- Pourquoi le taux de redoublement des enfants est si élevé pendant les premières années de l'école fondamentale ?

---

<sup>1</sup> .....

-Pourquoi les enfants ne réussissent-ils pas à atteindre les objectifs fixés dans les programmes scolaires ?

-Pourquoi quittent-ils l'école après de nombreuses années sans pouvoir parler français, la langue officielle indispensable pour assurer une certaine promotion sociale et économique dans notre pays et sans maîtriser les connaissances fondamentales?

En d'autres termes, on se demande comment faire pour que les enfants apprennent mieux en classe pour diminuer le taux de redoublement, atteindre les objectifs scolaires, mieux comprendre la langue française pour mieux s'insérer dans les structures économiques du pays ?

Ces données, certes très modestes attestent que le problème des difficultés liées à la maîtrise de la langue d'enseignement est assez connu en ce qui concerne ses manifestations au niveau institutionnel. Ce constat est encore corroboré par des mesures déjà prises par les autorités chargées de la gestion du système. Ces mesures résident surtout dans l'amélioration de la formation des enseignants dans la didactique des disciplines du français comme la grammaire structurale, le langage par le dialogue, la lecture-écriture, la construction et l'équipement des écoles à travers le projet de développement de l'éducation de base.

L'élève, considéré comme un partenaire incontournable porteur de caractéristiques spécifiques, a rarement été ciblé et étudié systématiquement en vue de déterminer ce qui favorise ou handicape son apprentissage en général, celui de la langue d'enseignement et de la lecture en particulier.

La présente étude qui va suivre a porté sur les facteurs scolaires et plus particulièrement sur l'enfant et son environnement socio-culturel en tant que facteurs favorisant l'apprentissage scolaire.

Les résultats d'études dans ce domaine devraient éclairer la prise de décision à tous les niveaux concernant la résolution des difficultés liées à la lecture/écriture et au français.

## **1. 2. Objectifs poursuivis**

Les objectifs de la présente étude sont les suivants :

# *Identifier et analyser les conditions d'apprentissage*

a) Analyser les facteurs scolaires qui favorisent l'apprentissage de la lecture-écriture et du langage en français dans un groupe d'écoles considérées comme performantes ou non performantes en milieu rural et en milieu urbain.

b) Analyser les caractéristiques de l'enfant d'âge scolaire.

c) Générer à partir des résultats de l'étude, des propositions concrètes en terme d'actions prioritaires à entreprendre dans ces écoles pilotes pour une amélioration des rendements en lecture/écriture et en langage.

Les points suivants sont abordés dans l'étude.

- le cadre théorique qui présente les différentes théories sous-tendant les relations anticipées entre les principales variables étudiées;
- la méthodologie pour présenter les stratégies de collecte et d'analyse des données;
- les résultats, les hypothèses et les interventions issues de l'analyse des données et de la concertation avec les partenaires de l'éducation.

### **1.3. Cadre théorique**

Les facteurs scolaires ont été privilégiés dans les recherches sur la qualité de l'éducation. A l'heure actuelle, les chercheurs ont commencé à s'intéresser à certains facteurs qui jusque là n'avaient pas retenu l'attention; exemple: les facteurs liés à l'enfant . Ces facteurs sont étudiés en même temps que les facteurs liés au contexte scolaire.

#### **a) Les facteurs liés à l'enfant**

Ces facteurs situent d'abord l'enfant en tant qu'être biologique et social. Ils rendent ensuite compte du fait qu'il est un individu porteur de caractéristiques spécifiques qui le différencient.

#### **i) Les caractéristiques de l'enfant**

L'ALC, active learning capacity: "capacité d'apprentissage actif"<sup>2</sup>, porte la réflexion sur une série de facteurs liés aux caractéristiques de l'enfant et des facteurs scolaires qui déterminent l'apprentissage. La capacité d'apprentissage actif est définie comme "la propension et la capacité d'un enfant d'interagir et de profiter au maximum des ressources qui lui sont offertes dans un environnement formel ou informel" .

Selon les adeptes de ce modèle, l'enfant emmène en classe un ensemble d'éléments liés à son état de santé/nutrition, au degré de la faim pendant son apprentissage et au support culturel. Levinger (1992), par exemple, présente le modèle de l'ALC sous trois groupes de variables influençant l'apprentissage scolaire : les facteurs liés à l'enfant lui-même, les facteurs individuels et les facteurs scolaires. Les deux premiers groupes de variables sont des variables clés dépendant du contexte.

Selon ce modèle, la première catégorie de facteurs est constituée par des variables clés, c'est à dire qui influencent directement l'apprentissage scolaire. Entrent dans cette catégorie, l'état de santé/nutrition, les facteurs culturels dont les aspirations des parents. On peut se référer particulièrement aux éléments nutritionnels cités par Levinger (ibid): protéines, aliments énergétiques et sels minéraux. Cet auteur a pu noter que :

- le rapport poids-âge est un indicateur de qualité qui influe positivement sur le test de performance en lecture, orthographe et arithmétique ;

- les carences en protéine, en éléments énergétiques et en sels minéraux sont corrélées à une fonction cognitive pauvre, à une mauvaise fréquentation et à une mauvaise performance ;

- lorsque les carences de ces éléments précèdent l'entrée à l'école, elles retardent le développement physique et mental et influencent négativement l'âge d'entrée à l'école.

Les carences en sels minéraux, les parasites intestinaux et les troubles sensoriels ont un effet négatif sur l'apprentissage. Ces éléments sont interreliés et exercent avec les éléments socio-culturels une forte influence sur l'apprentissage. Ainsi, l'enfant dont les parents aiment l'école, par exemple et anticipent les résultats de son apprentissage, devrait être plus motivé dans le contexte d'apprentissage que son camarade qui ne jouit pas des mêmes conditions. Ces enfants devraient être plus performants que ceux dont les parents sont opposés à l'école et ne feraient rien pour les encourager.

#### **ii) Les facteurs socio-culturels**

Des sociologues de l'éducation tels que Bourdieu et Passeron ont montré que la lecture est un fait culturel qui est influencé par le niveau socio-culturel de l'enfant., cf Bourdieu et Passeron (1972 ). C'est ainsi que par exemple la lecture est intégrée à certains jeux dans les milieux socio-culturels proches de la culture de la classe dominante. Certains jouets revêtent depuis la prime enfance, la forme de jeux papiers/crayons. Ces activités certes ludiques sont susceptibles de préparer les enfants à l'acquisition de la lecture et de l'écriture. Dans certaines études Coleman (1968 ) Cherkaoui (1978 ), de fortes corrélations ont été constatées entre le nombre de livres dans la bibliothèque familiale et le rendement de l'élève en français.

L'apprentissage du français en tant que langue étrangère et exclusivement langue de l'école, doit être considéré comme source de difficultés particulières puisque les structures mentales et linguistiques de l'enfant sont déjà influencées par la structure de la langue maternelle. C'est ainsi qu'on rencontrera souvent dans l'apprentissage de la langue seconde, la persistance de certaines fautes d'origine dialectale. Dulay & Burt (1974) in Hammers (1983) "ont suggéré que l'enfant (ou l'adulte) qui apprend une seconde langue tout comme l'enfant acquiert sa première langue, fait appel à un processus de construction créative, c'est-à-dire qu'il extrait des règles plus ou moins complexes à partir de l'input linguistique qu'il reçoit... Ceci peut avoir pour conséquence que pour l'enfant le développement de la langue deux ne sera jamais semblable à celui de la langue maternelle de l'enfant, ni à celui des enfants locuteurs natifs de la seconde langue" (J.F.Hammers & Blanc, 1983).

### iii) Les pré-acquis

L'expérience de l'enfant en tant qu'être social le marque et le prédispose à des types d'apprentissage selon que son environnement accepte et valorise les activités dans lesquelles il est impliqué. Les relations affectives de l'enfant, particulièrement ses rapports avec autrui constituent ainsi des éléments importants qui favorisent ou handicapent l'apprentissage scolaire.

Les enfants exposés à différents matériels préparant à la reconnaissance des lettres de l'alphabet ont à l'école un comportement différent de celui de leurs camarades privés de cette expérience. Ils ont une expérience plus riche. Parler français à la maison, écouter la radio et regarder la télévision dotent l'enfant d'expériences qui enrichissent ses pré-acquis. Ils priment sur les facteurs individuels selon la catégorisation de Levinger (ibid). Chaque enfant a un passé et une expérience riche qui pourraient, s'ils étaient bien exploités favoriser l'apprentissage scolaire. L'histoire de vie d'un enfant est ainsi un élément fondamental dans l'apprentissage qu'il entreprend.

Dans ce sens, Bloom a étudié les prérequis qui sont des comportements cognitifs de départ dans une nouvelle activité pédagogique. Avec les caractéristiques affectives qui concernent la motivation de l'élève, celles-ci influenceraient l'apprentissage scolaire. Les prérequis portent sur l'histoire de l'apprentissage scolaire de l'élève.

L'expérience socio-culturelle de l'enfant entrant à l'école est une notion comparable au concept de prérequis. Cependant elle n'est pas identique à cette dernière. Nous les avons appelés "pré-acquis". Les pré-acquis concernent les expériences de vie de l'enfant. Ils ne se limitent pas aux compétences requises avant une activité pédagogique nouvelle aux sens des prérequis de Bloom. L'insistance délibérée sur cette notion se justifie par son importance dans le contexte de l'apprentissage scolaire au Mali où l'enfant n'apprend pas dans sa langue maternelle.

Les sociétés africaines étant en général à tradition orale, l'activité de lecture-écriture est exclusivement scolaire, n'ayant aucune relation avec la vie quotidienne de l'enfant. Cela constitue le premier handicap auquel l'enfant est confronté après son entrée à l'école. Il est probable que le passé préscolaire de l'enfant ait une influence sur l'acquisition de la lecture. En effet le simple fait pour l'enfant de manipuler à domicile le crayon, le papier ou l'ardoise, les images d'un livre ou d'une bande dessinée avant d'entrer à l'école est susceptible de créer une différence avec les enfants n'ayant aucune expérience dans ce sens. Cela fait de la richesse de l'environnement familial un outil scolaire, un facteur important permettant d'anticiper certaines difficultés liées à l'absence de familiarisation avec l'outil de travail. Ainsi l'enseignement préscolaire est perçu comme un moyen d'anticiper les problèmes de lecture-écriture que l'enfant pourrait rencontrer en début de scolarité. Cela est corroboré par le fait que la plupart des jardins d'enfants utilisent déjà le français comme langue de travail au lieu de chercher à développer des activités d'épanouissement en langue

maternelle. Parmi les rares études sur l'enseignement préscolaire au Mali, on peut citer celle menée par KY (1987) . Elle montre que la fréquentation de certains types de jardins d'enfants gérés par des entreprises crée des différences dans le rendement des élèves plus tard.

Sur le plan non formel, la plupart des enfants maliens fréquentent l'école coranique avant d'entrer formellement dans une structure classique. Il n'existe actuellement, au Mali, peu d'études sur l'impact de l'école coranique sur les rendements futurs des élèves en lecture. Toutefois les apprentissages faits à l'école coranique pourraient servir de pré-acquis important pour l'apprentissage de la lecture. Cependant la question est de savoir si les méthodes pédagogiques en vigueur dans ce système sont compatibles avec celles utilisées dans le formel.

#### **iv) L'expérience socio-affective et éducationnelle**

Lorsque l'enfant franchit la porte de l'école, l'enseignant doit tenir compte du fait qu'il sent, agit, aime et pense pour lui-même d'abord. Il sait communiquer et il utilise les canaux familiers de communication de son milieu. Ses expériences sont déjà très riches et variées. Il dispose déjà de beaucoup de connaissances. Il est une personne différente des autres quant à son passé qu'il est contraint d'abandonner à la porte de l'école. Le jeu, le conte et la chanson qu'il a appris par exemple chez lui à la maison, sont des modes d'expression privilégiés qu'il maîtrise déjà. Ces éléments adaptés doivent jouer un rôle important dans son éducation scolaire si l'on tient à ce qu'il soit un participant actif.

Les contes et légendes, les jeux et chansons, pré-acquis résultant d'un apprentissage original que l'enfant malien effectue à la maison et dans la communauté, mettent en évidence la capacité des enfants de comprendre et de restituer ce patrimoine. La variété de relations pédagogiques qu'ils entretiennent avec leur environnement physique et humain pourrait constituer un apport inestimable à l'apprentissage scolaire. L'enseignant qui s'en inspire favorisera et facilitera l'apprentissage et la compréhension des enfants. Selon que l'enfant sera crédité de cette connaissance initiale, il apprendra mieux que ses camarades qui ne bénéficient pas des mêmes avantages.

#### **v) Les facteurs individuels**

Lire des lettres, des syllabes, des mots, ou de phrases relève d'une activité intellectuelle peu banale dans une société à tradition orale comme la nôtre. Cela suppose un développement cognitif normal d'autant plus que la langue d'enseignement n'est pas la langue maternelle de l'enfant. La facilité à apprendre et à lire est fortement dépendante des potentialités cognitives de l'apprenant qui en retour peuvent être développées par l'activité de lecture. L'implication logique de cette relation de réciprocité entre la capacité de lecture et l'efficacité des processus cognitifs aboutit à l'effet " Mathews " si on la pousse loin. En effet des individus déjà favorisés à cause de leur processus cognitifs apprennent plus facilement la lecture qui en retour les aide à exercer leur intelligence. On peut estimer aussi que les enfants qui apprennent facilement à lire continueront à le faire plus

vite et que ceux qui sont moins favorisés par leur processus cognitifs, continueront eux aussi à avoir des difficultés toujours croissantes en lecture.

### **1. 3. Les facteurs scolaires**

L'école constitue une expérience qui s'ajoute à celles que l'enfant a déjà vécues et qui l'ont marqué. Aussi, ce nouveau cadre doit être aménagé pour qu'il s'insère dans le précédent et le renforce. Ce qui se passe en classe, entre l'enseignant et les élèves d'une part et ces derniers entre eux d'autre part au niveau de l'approche pédagogique utilisée par l'enseignant, est pris en compte parmi les facteurs scolaires influençant l'apprentissage.

#### **a) La gestion de la classe**

La classe est le lieu privilégié où les activités d'apprentissage scolaires sont menées. L'atmosphère dans laquelle l'élève travaille doit être propice à l'activité scolaire. La gestion de la classe qui permet de prendre l'enfant en charge à l'école est ainsi considérée comme un des meilleurs moyens pour lui d'assurer une atmosphère de travail favorisant l'apprentissage. Pour ce faire, l'élève ne doit pas être brutalement coupé du cadre d'apprentissage familial qui a marqué son enfance.

Selon des études menées dans plusieurs communautés maliennes, l'apprentissage s'effectue dans un réseau complexe de relations où chaque membre de la communauté ou de la famille sert de modèle à l'enfant et lui montre ce qu'il sait lorsqu'il est sollicité (JAMANA, 1990 ; Dembélé, 1982 : 212 et ISFRA/Save the children, 1993) . L'enfant apprend en regardant, en imitant et en manipulant. Il est engagé dans un réseau de communication dont il occupe le centre (Dembélé, *ibid* : 213) .

Cette particularité ne se retrouve pas dans la classe où les enfants et l'enseignant interagissent selon les normes de l'école classique. Comment de nouveaux rapports plus profitables à l'apprentissage en classe peuvent-ils se développer? Comment l'enseignant peut-il s'appuyer sur le vécu des enfants afin de renforcer ses stratégies pédagogiques?

L'enseignant doit se placer ainsi dans la perspective endogène c'est-à-dire que ces relations doivent se rapprocher le plus possible du contexte d'apprentissage familial à l'enfant? Lorsque les enfants savent à peine l'endroit et le revers d'un livre, pour les mettre en confiance, il leur faut "un montreur" et non un chef qui leur impose sa volonté.

Le maître apparaît comme un guide et l'apprenant comme un élément actif jouissant de relations. Il s'agit d'une collaboration entre l'enfant et le maître et avec ses pairs comme l'indique le pédagogue russe Amonachvili (1989). Se posent alors les questions suivantes : Comment les élèves perçoivent-ils l'enseignant? Comment l'enseignant perçoit-il les élèves? Le type de relations existant entre maître et élèves pourrait être déterminant dans le contexte d'apprentissage scolaire. L'enseignant doit perdre son caractère artificiel

et se fonder sur la spontanéité de l'enfant. Si l'enfant est un partenaire consentant et attentif sa compréhension pourrait être meilleure qu'elle ne l'est actuellement.

L'enseignant doit tenir compte des affinités et préférences des élèves s'il tient à se rapprocher du type de relations qu'entretient l'enfant avec les adultes de son milieu. Ainsi les élèves doivent pouvoir choisir la place qui leur convient et compter avec les camarades qui les mettent le plus en confiance, presque comme au sein de la communauté.

### **b) Les théories d'apprentissage**

L'apprentissage du langage et de la lecture-écriture dans notre pays s'effectuent dans un contexte fort complexe de bilinguisme ou même de multilinguisme scolaire. Mais ce contexte n'est pas aussi formalisé comme dans des pays tels que les USA, le CANADA et la Belgique. En effet, selon Sharon Ulanoff et Sanova Pucci, "le bureau de l'éducation des Etats-Unis définit l'éducation bilingue comme l'utilisation de deux langues comme médium d'instruction pour une même population d'élèves dans un programme bien organisé incluant l'étude de l'histoire et de la culture associée à la langue maternelle... (Ulanoff et Pucci, 1992;2). Dans ce contexte la langue maternelle est non seulement enseignée, mais elle apparaît comme médium d'enseignement /apprentissage.

Dans le contexte spécifique où nous faisons cette étude sur l'apprentissage de la lecture et du langage, il y a seulement une langue officielle qui est le français seul médium d'enseignement dans la plus grande partie du système. La langue première ou maternelle, ou même les langues du milieu ne sont pas enseignées et sont encore moins des médiums d'enseignement. Cette situation est telle que dans les écoles maliennes le personnel voudrait jusqu'à interdire l'utilisation des langues maternelles à l'école par l'application d'une sanction appelée "le symbole"<sup>3</sup>.

Depuis déjà longtemps, l'importance de l'acquisition du langage dans le développement intellectuel a été mis en évidence par les travaux des auteurs comme W.N Kellog, 1933 ; Benjamin L Worf 1956 ; J. Piaget 1964 , 1965, 1966 ; et B. Bloom, 1968. Ceux-ci ont montré à partir d'études variées que le développement mental est intimement lié à l'acquisition du langage. Et partant de leurs travaux on peut supposer que la maîtrise de la langue d'enseignement qu'est le français et cela à partir des leçons de langage peut constituer un facteur de réussite scolaire.

En conclusion on peut affirmer que l'échec dans l'apprentissage de la langue peut entraîner l'échec scolaire. Néanmoins cela n'équivaut nullement à affirmer que le seul facteur de la réussite scolaire est la maîtrise de la langue d'enseignement, celle-là peut être fonction de nombreux autres facteurs qui peuvent même rejaillir sur l'assimilation de la langue.

Quant à la lecture-écriture, elle est l'une des habilités qui concourent à la maîtrise de la langue scolaire. A ce titre elle peut influencer le rendement scolaire de l'élève, car elle conduit à une nouvelle forme de représentation symbolique où les signes sont présentés sous forme graphique. L'apprentissage de la lecture s'appuie sur des activités sensorielles et motrices ; il met en oeuvre et exerce des facultés comme l'attention et la mémoire tout en exigeant une observation et une coordination conséquente des différents signes abstraits.

Les théories sur la lecture sont influencées par le contexte linguistique. Les théories en enseignement bilingue sont celles qui conviennent le plus à notre contexte scolaire où la langue d'enseignement est une langue étrangère pour l'enfant. Les deux innovations les plus récentes implantées dans le domaine de la didactique: "le langage par le dialogue" et la "méthode mixte" d'enseignement de la lecture-écriture sont couramment utilisées dans l'enseignement du français.

*Le langage par le dialogue* est une méthode didactique fondée sur la nature de l'enfant. Pour cela elle s'appuie sur des activités auditives et visuelles qui privilégient l'expression verbale et la liaison de la leçon à des situations familières aux élèves ; c'est pourquoi l'enseignement du vocabulaire et des structures de phrase doivent prendre racine dans les besoins propres de ces derniers : besoins sensori-moteurs, d'expression et d'imagination, etc...

La méthode mixte d'enseignement de la lecture-écriture, tout comme le langage par le dialogue est fondé sur la nature de l'enfant qui est ainsi perçu comme un être en développement aux intérêts évolutifs. Différemment de la méthode syllabique, elle tient compte du syncrétisme qui caractérise l'enfant d'âge scolaire dont l'égoïsme empêche d'identifier certains détails au prime-abord.

Sur un plan purement didactique, selon Ulanoff et Pucci (1993), les experts de l'éducation bilingue conviennent que la langue première et la langue seconde de l'enfant doivent être utilisées de façon égalitaire et que l'instruction alphabétique en L1 sous-tend fortement les acquisitions en L2. Toujours selon ces mêmes auteurs, ce principe d'interdépendance permet d'affirmer qu'une instruction effective propre à la maîtrise de L1 se résulte par des transferts dans L2 quand l'apprenant est exposé de façon adéquate à des stimuli et quand il est motivé à apprendre (Ulanoff et Pucci, 1993).

La leçon que l'on pourra tirer de ces constats serait de cesser d'enseigner le français comme L1 dans les écoles maliennes pour que l'utilisation de la langue première des enfants soit plus formalisée et cesse de ne servir qu'à des situations considérées comme difficiles. Deux modèles sont utilisés par les praticiens à travers le monde pour l'enseignement bilingue: la traduction concurrente et le double langage.

1) La traduction concurrente ou simultanée est définie par le bureau de l'éducation bilingue biculturelle comme "instruction" lorsque pendant les leçons, deux langues sont utilisées de façon

interchangeable. Là de précautions spéciales doivent être prises pour éviter la traduction directe... (Ibid).

2) Le double langage utilise deux langues séparément... Ce modèle implique que le matériel d'une discipline soit présenté à toutes les catégories d'élèves et l'un de ses avantages véritables est que " les deux langues ne sont pas interchangeables, et le temps imparti pour chacune des deux langues est égal" (Ibid, P.9).

De ces deux modèles, celui que la littérature privilégie est le second, car pour nombre de raisons il favorise beaucoup plus les transferts de L1 à L2. Et c'est à cette conclusion que l'étude de Ulanoff et Pucci a conduit.

Les analyses ci-dessus, n'ont de justification que lorsqu'elles peuvent permettre de modifier la pratique dans notre pays. Dans ce cadre particulier beaucoup d'efforts sont entrepris pour enseigner le français comme langue vivante. Mais jusqu'à présent cette langue n'est pas enseignée comme langue seconde exceptées les cas d'enseignement expérimental des langues nationales.

Pour conclure, cette discussion théorique a pris son fondement sur le postulat que la réussite scolaire en général, et l'apprentissage de la langue en particulier, est une résultante de nombreux facteurs en interaction dynamique. Les caractéristiques de l'enfant qui couvrent les facteurs socio-économiques et culturels, socio-affectifs et individuels furent privilégiés dans l'analyse. Ces facteurs ont été étudiés à la lumière des variables scolaires, notamment la gestion de la classe qui rend compte de la dimension humaine de l'apprentissage et les théories de l'apprentissage, surtout en situation bilingue, sur lesquelles reposent les procédés et techniques didactiques des enseignants.

De tout cet ensemble, les facteurs susceptibles d'être influencés dans le cadre d'une recherche action sont: les conditions de l'enfant, le contexte et les stratégies d'apprentissage.

**CHAPITRE 2**  
**DESCRIPTION DE LA METHODOLOGIE**

## 2. 1. La méthode et les instruments de la recherche

La méthodologie utilisée pour la collecte et l'analyse des données de cette étude a été essentiellement qualitative. Elle a comporté une phase préparatoire comprenant un séminaire atelier organisé pour consolider les connaissances des chercheurs de l'équipe IPN/ISFRA, finaliser le projet de recherche et construire les instruments de recherche, une phase de collecte et d'analyse des données et une phase de restitution des résultats ayant comporté un séminaire-atelier regroupant les partenaires concernés par la présente recherche: les praticiens de la classe, les administrateurs scolaires, les décideurs, les bailleurs de fonds et les parents d'élèves. Les instruments suivants, exhaustivement présentés en annexe, ont servi à collecter les données.

- Un guide d'observation de l'école;
- un guide d'observation de la classe;
- un guide d'observation du village;
- un guide d'observation de la famille;
- un guide d'observation de la communauté;
- un guide d'enquête auprès du directeur d'école;
- un guide d'enquête auprès du maître;
- un guide d'enquête auprès de l'élève;
- un guide d'enquête auprès des parents d'élèves et des leaders d'opinion des communautés.

Il est à noter que la multiplicité des instruments ci-dessus indiqués visaient un objectif de triangulation des sources d'information en vue d'aboutir à des informations valides eu égard à la petite taille de l'échantillon d'écoles et aux critères utilisés pour leur choix.

En outre, un séminaire de concertation avec les acteurs de terrain que sont : les parents d'élèves, les enseignants, les directeurs des écoles visitées et les administrateurs scolaires, a permis de discuter les résultats préliminaires et de dégager les interventions prioritaires du point de vue de tous les partenaires de l'éducation. Cette concertation a permis d'enrichir le rapport de recherche d'anticiper leur adhésion et leur participation aux phases ultérieures.

## 2. 2. L'échantillonnage

Divers critères ont été utilisés pour choisir un échantillon. Le cours (la classe), le type d'école (performante/non-performante), le milieu (rural/urbain) et les élèves (performants/non-performants) ont constitué les principales caractéristiques de cet échantillon. Quelques critères sont ci-dessous commentés.

### a) Les sites

Les régions de Sikasso et de Ségou jouissent d'une situation géographique favorable. Elles bénéficient d'une infrastructure routière adéquate permettant l'accessibilité des différentes localités et abritent de fortes populations scolaires. Ainsi elles ont été choisies comme zones d'étude du projet d'amélioration de la qualité de l'éducation (PAQE).

Les régions de Kayes et de Mopti ont été également concernées pour leurs particularités culturelles et aussi pour augmenter l'étendue de l'étude.

Les sites de collecte des données sont portés au tableau ci-dessous. Pour plus d'information sur les sites, il est demandé au lecteur de se rapporter aux notes de terrain et aux monographies conservées en archives.

Tableau n° 1: les sites par région

Région	IEF	ECOLE
	Kita	Kita
KAYES		Badingo
	Bougouni I	Faraba A
SIKASSO	Sikasso I	Wayèrèma
	Koutiala	Zangasso
	Ségou II	Markala
SEGOU		Sarakala
	Niono	Macina
	San	Diéli
MOPTI	Sévaré	Sévaré
	Bandiagara	Goundaga

Les élèves de première et deuxième années de l'école fondamentale ont été concernés. Au départ, l'échantillon comprenait vingt quatre (24) écoles dont douze par région, six en milieu rural et six en milieu urbain. A l'issue du séminaire organisé du 12 au 17 Avril 1993 la taille de l'échantillon a été ramenée à 11 écoles, Cf. tableau ci-dessus.

#### b) Les critères de choix

Les écoles ont été choisies avec le concours des inspecteurs des circonscriptions concernées suivant les critères de performance et de non performance tout à fait subjectifs sur la base de leur expérience du terrain.

#### La performance

Selon les inspecteurs, une école performante est une école qui a :

- \* une constance dans les résultats sur une période de cinq ans aux examens de fin d'année avec un taux de réussite égal ou supérieur à 50%.
- \* Un taux de fréquentation élevé de l'ordre de 80 à 90 %.
- \* Un faible taux d'exclusion, environ 5 %.
- \* Un taux de redoublement inférieur à 10 %.
- \* Un personnel bien formé et acquis aux différentes innovations pédagogiques (qui suivent régulièrement les stages de formation).
- \* Un degré élevé d'engagement du personnel.
- \* Le matériel didactique suffisant et de qualité.
- \* L'adhésion totale de la communauté.

D'après les mêmes inspecteurs, une école non performante est une école qui a

- \* Un taux de promotion inférieur à 50 % (passage d'une classe à une autre).
- \* Un taux d'admission de 25 %.
- \* Un taux de redoublement de 10 à 30 %.
- \* Un taux d'exclusion de 7 à 8 %.
- \* Un personnel mal formé et non acquis aux innovations pédagogiques.
- \* Un faible degré d'engagement du personnel.
- \* Non adhésion de la communauté à la cause de l'école.
- \* Du matériel didactique insuffisant et de mauvaise qualité.

### c) Description des sites

Ecole rurale performante, Zangasso est située à 35 kilomètres de Koutiala sur la route de Sikasso. Créée en 1934, l'école n'a ouvert ses portes qu'en 1936. Elle comprend six classes construites en dur avec un effectif de 240 élèves dont 149 garçons et 91 filles. L'école est à 200 mètres environ de la route à droite en allant à Sikasso. Elle ne dispose pas de clôture mais est bien entourée d'arbres. Sa zone de recrutement s'étend sur dix villages voisins. La population est à majorité Minianka mais la langue dominante est le bamanan.

L'école de Wayerma est située dans le quartier dont elle porte le nom. Elle a ouvert ses portes en 1971 à la demande des parents. De deux classes au départ, elle a aujourd'hui huit classes avec la double vacation en 1ère et 2ème années. L'effectif total est de 470 élèves dont 230 garçons et 240 filles. Les classes sont construites en matériaux durs et sont réparties entre deux bâtiments. La population du quartier est cosmopolite avec une prédominance des fonctionnaires. La langue dominante est le bamanan.

Créée en 1956, l'école de Faraba a eu plusieurs emplacements avant l'actuel site près de la "colline de Numuntenen kurunin". Au fil du temps, l'école s'est développée passant de trois à sept classes. Elle pratique la double vacation en 1ère année. L'effectif total est de 524 élèves dont 343 garçons et 81 filles. L'école dispose d'une clôture qui n'est pas assez haute. Les classes de 1ère et 2ème années sont construites en matériaux durs qui ne sont pas badigeonnées. La langue dominante est le bamanan.

L'école de Sarakala a été créée en 1962. Le premier lieu d'implantation de l'école fut Fakiné mais avec Markala comme lieu de résidence des maîtres. En 1976, elle a été transférée à son emplacement actuel à trois kilomètres de Markala après le barrage sur la rive gauche du fleuve Niger et sur la route de Niono-Macina. Au départ les locaux étaient en banco. Mais en 1983 les classes ont été construites en matériaux durs. L'école a six classes avec un effectif de 169 élèves dont 114 garçons et 58 filles. Les élèves qui fréquentent l'école sont distants de deux à trois kilomètres. Le village de Sarakala constitué de cinq familles a peu d'enfants inscrits à l'école. Les élèves communiquent en bamanan en dehors de l'école.

Située au centre-ville, de l'école des filles en 1946, Macina II est devenue une école mixte en 1963 avec successivement quatre puis cinq classes. Elle a eu six classes à partir de l'année de l'institution du certificat de fin d'étude du premier cycle en 1969. Hormis les classes de 1ère et 2ème qui sont construites en banco, le reste de l'école est en matériaux durs. L'école a un effectif de 324 élèves dont 141 garçons et 183 filles. La langue dominante est le bamanan.

L'école de Diéli est l'une des plus vieilles écoles de la circonscription de San. La première classe date de 1960 ; 29 villages composent son secteur de recrutement. Située près du marché du village, elle est à 45 km de San, à huit kilomètres de la route Segou-San. Elle a six classes construites en matériaux durs. Elle a une clôture et le mur qui la sépare du marché est assez haut et empêche les forains de pénétrer dans l'enceinte de l'école. La population est à majorité Bomu mais la langue dominante est le bamanan.

L'école de Goundaga est située en dehors du village, à environ 1km dans le quartier administratif et à 300m de l'axe routier Mopti Bandiagara. L'école a été créée en 1960, elle compte 6 classes dont 5 construites en banco et une seule en matériaux durs. Ecole rurale à double division, son système de recrutement est annuel. Une dizaine de villages dissimulés dans les montagnes composent son secteur de recrutement. A cause de la longue distance que parcourent les enfants, de 1 à 10km, l'UNICEF avait appuyé une initiative de cantine scolaire. Celle-ci a cessé de fonctionner de nos jours. La population est composée en majorité de dogon et de peul rimaïbé.

L'école de Sévaré est une école semi urbaine située à l'est du quartier sur la route Bamako Sévaré. Elle a été créée en 1972. Hormis deux abris provisoires, qui étaient des anciennes bergeries, les 6 classes de l'école sont en matériaux semi durs. Les 6 classes du primaire sont encadrés par 9 enseignants dont le directeur. Les 1ère et 2ème années sont des classes à double vacation. L'école est clôturée au 3/4 par un mur en banco. Les milieux de fonctionnaire, des opérateurs économiques et des hommes de troupes constituent l'essentiel de son secteur de recrutement. La population autochtone peule demeure toujours méfiante vis-à-vis de l'école.

Le village de Badinko dans l'arrondissement de Sébékoro est situé sur la ligne de chemin de fer Dakar-Niger. Il compte une école rurale qui a ouvert ses portes en 1992. L'école n'a qu'une seule classe de 126 élèves. C'est une école classique à double vacation et au recrutement biennal. La population de Badinko composée essentiellement de Sarakollé, de Malinké est favorable à l'école.

L'école de Samédougou dans la commune de Kita est un groupe scolaire de 9 classes. Elle a été créée en 1957. Ecole urbaine classique au recrutement annuel, Samédougou ne compte que 3 classes en matériaux durs. La population composée en grande partie de malinké est favorable à l'école.

Le calendrier d'exécution de la méthodologie couvre la période entre le séminaire de formation des chercheurs à la collecte et l'analyse des données , avril 1993, au séminaire de restitution, avril 1994.

### **2.3. Les contraintes méthodologiques**

Le réalité sur le terrain a parfois amené l'équipe à modifier le calendrier et les horaires en tenant compte de la disponibilité des maîtres, des élèves et des parents d'élèves. A Zangasso, il a été difficile de joindre certains parents d'élèves qui étaient préoccupés par les travaux champêtres en début d'hivernage. A Macina II, les observations programmées pour le premier jour n'ont pu être menées dans les salles de classes de 1ère et 2ème années devenues impraticables par suite de pluies diluviennes. Les élèves ont donc été transférés dans d'autres classes. A Diéli, les "prévacances" ont beaucoup joué sur la présence effective des élèves tout comme à Sarakala. Ainsi à Diéli, les élèves moyens et faibles initialement choisis ont été remplacés par d'autres répondant au même profil. Dans ces deux écoles, la situation réelle de classe complète a souvent fait défaut à cause de l'absentéisme dû à la saison des travaux champêtres.

La collecte des données fut effectuée au début de l'année scolaire dans plusieurs écoles dont celle des régions de Kayes et Mopti. Les familles des élèves ont été observés pendant cette même période en vue d'identifier les conditions de travail ainsi que la surveillance à domicile.

Pour minimiser les effets négatifs des limites au niveau de la collecte des données, le séminaire de restitution organisé autour des résultats fut étendu au maximum possible d'acteurs et de partenaires: enseignants, administrateurs scolaires, bailleur de fonds et parents d'élèves.

**DEUXIEME PARTIE  
ANALYSE DES DONNEES**

**CHAPITRE 3**  
**LES CONDITIONS DE L'ENFANT**

### **Introduction**

Le but de la présente analyse est d'identifier les facteurs contribuant à l'amélioration de l'apprentissage de la langue française dans les écoles maliennes. Pour ce faire il s'agit de distinguer les facteurs discriminants des facteurs non discriminants à l'école, dans la famille et dans la communauté, afin d'esquisser des stratégies potentielles pour améliorer l'apprentissage en général et celle du français en particulier. Les classes de Première et deuxième années de l'enseignement fondamental sont concernées par cette étude car les taux de redoublement à ce niveau avoisinent 30%.

Les facteurs discriminants sont des variables qui permettent de distinguer les écoles performantes des écoles non performantes d'une part (et ou) les bons élèves des élèves faibles d'autre part.

Les facteurs non discriminants dans l'échantillon sont des variables qui, selon les données recueillies, ne permettent pas de faire cette distinction. Parmi ces derniers on distingue des facteurs non discriminants mais supposés l'être dans la littérature ou selon le bon sens et ceux non discriminants qui ne suscitent aucune question particulière. Sur ces facteurs non discriminants controversés des tentatives d'explications ou des discussions seront faites.

Au terme de ces discussions des propositions de stratégies potentielles seront suggérées en vue d'une amélioration de l'apprentissage de la langue française dans les classes des première et deuxième années de l'enseignement fondamental.

Cette analyse s'articulera autour de trois grandes rubriques: Les conditions de l'enfant, le contexte d'apprentissage et les stratégies d'apprentissage. Pour chacune d'elles il s'agit:

- d'illustrer les résultats provisoires à travers des tableaux et des exemples qui seront commentés et discutés si nécessaire
- de tirer des conclusions partielles;
- et de proposer des stratégies et des interventions possibles.

### **3.1. Les conditions de l'enfant**

#### **a) Analyse des facteurs discriminants**

Au vu du tableau I en annexe 1, les variables qui permettent de discriminer les bons élèves des élèves faibles sont principalement liées à la distance qui sépare le domicile de l'enfant de l'école.

C'est à Goundaga, IEF (Inspection d'Enseignement Fondamental) de Bandiagara qu'il a été constaté que les élèves qui habitent non loin de l'école sont plus performants que ceux qui logent à un kilomètre de l'école, dans le village. Certains élèves déscolarisés dans ce village affirment avoir abandonné l'école à cause de la longue distance qu'ils parcouraient tous les jours pour y arriver. Il a été observé aussi que, dans les localités comme Diéli, Zangasso, Sarakala et même Macina, les enfants parcouraient 3 à 4 km pour arriver à l'école. Mais dans ces localités, la distance n'a pas été mise en relation avec la performance. Le fait de parcourir une longue distance peut être la cause d'une fatigue d'une somnolence ou d'autres désagréments pouvant entraîner

une baisse de concentration chez l'enfant. B. Levinger (1993) insiste, en effet sur la fatigue et la faim passagère des élèves, comme une source de manque de performance constaté dans plusieurs pays développés.

Les résultats de la recherche et les acteurs de terrain notamment les parents d'élèves soutiennent la multiplication des écoles et la création des cantines en vue d'améliorer la fréquentation scolaire. Pour résoudre le problème de distance, la mise à la disposition des moyens de transport (bicyclette, charrette, pirogues etc, contribuera à élever le taux de fréquentation scolaire et à favoriser l'apprentissage.

Une autre intervention pertinente serait d'envisager la création de cantines scolaires là où l'école est éloignée du village. En effet, l'emploi du temps de l'élève malien prévoit une pause déjeuner se situant généralement entre 12h et 15h. L'élève qui habite à plus d'un kilomètre préfère rester à l'école et se contenter d'une poignée d'arachides, de couscous ou de tout autre "amuse gueule" pour calmer la faim. Ainsi, la faim passagère apparaît comme un phénomène lié à la distance. Toute étude ayant trait à la mise en place d'une cantine scolaire comme facteur de rapprochement des élèves à l'école devra prendre en compte cet aspect.

La fonctionnalité des cantines demande l'engagement du corps enseignant, la mobilisation et la sensibilisation des parents d'élèves. Exemple: Cas de la cantine de Korikori (IEF de Bandiagara). Actuellement cette cantine est fonctionnelle et les enfants y prennent trois repas par jour malgré l'arrêt de l'assistance de l'UNICEF. Les pensionnaires demeurent dans le domaine scolaire sous surveillance du maître de semaine du lundi au vendredi. Chaque pensionnaire cotise 30 kg de mil et 500 frs par an. La cantine est gérée par un comité de gestion et les cotisations sont fixées en assemblée générale. Le nombre de pensionnaires est de 150 élèves. Contrairement au cas de Korikori, certaines localités n'encouragent pas la prise en charge de la cantine par la communauté à cause notamment du manque à gagner.

L'Utilité de la cantine scolaire peut être illustrée par le cas de l'école de Sébécoro (IEF de Kita). Cette école comptait 800 élèves lorsque la cantine était opérationnelle, mais la population des élèves a chuté à 300 avec la fermeture de la cantine.

### **3. 2. Les préacquis cognitifs**

Les préacquis cognitifs sont toutes les expériences de la vie courante dont les enfants peuvent bénéficier et qui peuvent rejaillir sur leur vie scolaire. Ce sont:

- la préscolarisation
- les acquisitions à l'école coranique
- l'apprentissage des contes, légendes et chants en langue maternelle,
- les jeux etc.

Parmi ces préacquis, ceux qui semblent influencer l'apprentissage du français sont:

### a) La préscolarisation

D'une manière générale la préscolarisation est une pratique très marginale au Mali et plus particulièrement dans les milieux ruraux. En effet environ 0,84% des enfants bénéficient d'un encadrement préscolaire.

Il faut rappeler que même là où les jardins d'enfants existent, les parents n'ont toujours pas les moyens d'y envoyer leurs enfants. C'est pourquoi dans l'échantillon, très peu d'enfants ont fréquenté le jardin d'enfants. Sur 100 enfants interrogés, seuls 17 ont fréquenté le jardin d'enfants. Parmi ces enfants la grande majorité a un résultat scolaire satisfaisant. Cela nous permet d'émettre l'hypothèse que la fréquentation du jardin d'enfants favorise au moins pour les deux premières classes, l'enfant dans l'apprentissage du français. Ces résultats concordent avec les travaux de Hassimi O MAIGA (1975)<sup>4</sup>, de Abdoulaye KY et avec ceux du rapport ISFRA/CNMU (1993). Ces différents travaux ont montré que l'expérience préscolaire a un effet positif sur l'apprentissage scolaire au Mali. En outre des études menées par d'autres chercheurs africains sur le même sujet, révèlent que les parents considèrent la fréquentation des établissements préscolaires comme pratique favorisant l'apprentissage du français au primaire Badini (1992)<sup>5</sup>.

Les résultats de l'analyse attestent que 'un jardin d'enfant bien structuré et encadré par un personnel qualifié, prépare mieux l'enfant à l'école. Selon les maîtres chargés des classes d'initiation, les enfants issus des jardins d'enfants "sont plus éveillés " que ceux qui n'ont pas fréquenté le jardin en général. Ils se distinguent par leurs résultats encourageants dans des matières telles que; le langage, le chant, la récitation, l'écriture etc.

Dans la pratique, les parents qui envoient leurs enfants dans les établissements préscolaires misent en général sur de meilleurs résultats à l'école fondamentale.

En terme d'intervention, il serait nécessaire de créer des jardins d'enfants ou d'autres structures préscolaires comme les garderies d'enfants traditionnelles selon le modèle de Kolondiéba<sup>6</sup> (ISFRA1993) .

---

<sup>4</sup>Hassimi O. MAIGA ,L'influence du jardin d'enfants sur quelques aspects des acquisitions scolaires au fondamental et de la socialisation."Mémoire de fin d'études de l'École Normale Supérieure de Bamako, Juin 1975"

<sup>5</sup> Badini, les Etats généraux de l'Education, MEN Cotonou Bénin 1990.

<sup>6</sup> Kolondieba est une commune rurale du sud de Mali qui a créé avec l'aide d'une ONG américaine "Save the Children" des garderies traditionnelles organisées et gérées par les populations en vue permettre aux

### **b) La pratique langagière au foyer: le français**

La capacité d'apprendre une langue se développe au foyer parmi les adultes et les autres enfants, (Hamers 1988), (Bloom 1979). Notre échantillon nous révèle qu'une minorité d'enfants parlent le français à domicile. En effet, 15 élèves pratiquent le français oral en dehors de l'école. Parmi eux, la grande majorité est d'un niveau bon ou moyen. Cette tendance permet de formuler l'hypothèse selon laquelle la pratique du français à domicile facilite l'apprentissage de la langue au moins pour les élèves des deux premières années. Cette hypothèse pourrait être vérifiée sur la base de données quantitatives.

Il convient de préciser que la pratique du français par les enfants se limite généralement à répondre aux questions qu'on leur pose et à des salutations du genre << bonjour, bonsoir >>. Toutefois le simple fait pour l'enfant d'entendre souvent les adultes converser en français peut enrichir l'input linguistique. A Markala un père de famille conseiller pédagogique et écrivain communique beaucoup en français avec ses enfants qui sont tous d'un bon niveau à l'école. Il en est de même pour certaines familles de fonctionnaires à Dieli et à Macina. Ces résultats sont corroborés par les acteurs de terrain. L'utilisation à domicile du français donne à l'enfant un avantage certain dans l'acquisition des connaissances notamment en langage. Selon la même source peu de parents font usage de cette pratique. Elle est quasi inexistante dans le milieu rural. Par contre les émissions radiophoniques et télévisées orientées vers les enfants méritent d'être encouragées.

### **c) Les acquisitions à l'école coranique:**

Au Mali dans les milieux islamisés, il est très courant que l'enfant fréquente une école coranique avant d'entrer à l'école formelle. chez les communautés dogon et bozo par exemple dans la région de Mopti, l'entrée à l'école coranique est conditionnée au succès de l'enfant au test du comptage<sup>7</sup>. Les méthodes généralement utilisées par les maîtres de ces écoles consistent à mémoriser des versets du coran pendant les premières années.

A ce niveau, sur les 100 enfants interrogés, 19 ont fréquenté l'école coranique et sont en général de bons élèves. Aussi tout comme dans l'enseignement préscolaire, on peut se permettre de dire que la fréquentation de l'école coranique peut positivement influencer l'apprentissage. Si on place le problème sous l'angle de la compréhension cette influence pourrait être limitée à cause des méthodes telles que la répétition et la mémorisation, pratiques encore en vigueur dans certaines de ces écoles coraniques. Par contre si on place le problème sous l'angle de la mémorisation qui est encore très pratiquée même dans les écoles formelles, l'école coranique pourrait être un préacquis important dans des disciplines comme la récitation par exemple. On peut aussi considérer la présence de matériels de

<sup>7</sup> Le test du comptage consiste à demander à l'enfant de compter de 1 à 10 sans se tromper. La scolarisation à l'école coranique peut donc survenir très tôt (4-5-6ans). dans certains cas on peut constater la présence d'enfants très jeunes qui, sans être officiellement inscrits, accompagnent leurs aînés à l'école coranique en

lecture (ardoise et coran) et d'écriture (plumes) comme des éléments qui peuvent prédisposer les enfants à la lecture et à l'écriture. Aussi, selon que les enfants seront exposés à une abondance de matériels didactiques, ils auront une bonne performance à l'école.

Néanmoins les praticiens de terrains ainsi que les autres partenaires scolaires ont souligné que l'enseignement coranique met à la disposition de l'enfant certains éléments positifs comme la mémoire, la discipline et la réceptivité. Une étude systématique sur les effets de l'école coranique sur l'apprentissage scolaire en général et les acquisitions en lecture, écriture et langage en français en particulier serait nécessaire.

En terme d'intervention on pourrait sensibiliser les promoteurs des écoles coraniques dans le sens d'un enseignement basé sur la compréhension plutôt que sur la répétition et la mémorisation afin de mieux servir de préacquis pour l'enseignement formel.

### **3. 3. Les facteurs non discriminants:**

A ce niveau il y a deux types de facteurs:

Les facteurs non discriminants mais contraires aux résultats des recherches déjà effectuées, au cadre théorique, ou même au bon sens et les facteurs non discriminants ne soulevant aucune question particulière.

#### **a) Facteurs non discriminants controversés:**

-Sur le plan physique des facteurs comme l'intégrité physique et mentale et l'état nutritionnel n'ont pas été identifiés comme influençant la performance des élèves. Cela paraît contradictoire aux résultats des études menées notamment par Save the Children à Kolondiéba (ISFRA 1993).

Ce paradoxe pourrait s'expliquer pour ce qui concerne l'intégrité physique par le fait que nous n'avons rencontré que quatre cas de déficience ( dont trois cas de déficience auditive et un cas de déficience visuelle). A ce niveau il faut noter qu'en général les cas de déficience sont dépistés et éliminés au moment de la scolarisation.<sup>8</sup>

Pour ce qui concerne l'état de santé nutritionnelle, il ressort des informations recueillies que la majorité des enfants ont un régime alimentaire à peu près identique à base de céréales notamment, les légumineuses venant compléter cette alimentation. Les aliments à base de protéine comme la viande ou le poisson sont rares.(Cf. rapport d'expertise du médecin nutritionniste). La variable santé nutrition a été étudiée dans plusieurs pays. Selon ces études il existe une forte corrélation entre les facteurs nutritionnels et l'apprentissage scolaire.

La présente étude n'a pas permis d'établir une telle relation à cause notamment de l'échantillon qui était très petit.

-Sur le plan des préacquis, l'histoire de l'enfant joue un rôle prépondérant dans la mise en place des potentialités facilitant

<sup>8</sup> L'équipe de recrutement est traditionnellement constituée d'un éducateur, d'un parent d'élève et d'un agent de la santé. Son but est d'éliminer à la source des enfants physiquement ou mentalement inaptes aux

l'apprentissage dans la vie scolaire de l'enfant Bloom (1979). La connaissance des récitations, l'utilisation d'au moins deux langues nationales au foyer et le fait d'aimer et de savoir narrer des contes sont apparus dans cette étude comme des facteurs non discriminants. Du point de vue des langues parlées à domicile, cela paraît contradictoire avec la théorie selon laquelle un enfant qui parle deux à trois langues serait mieux prédisposé à apprendre une nouvelle langue par rapport à celui qui n'en parle qu'une. De même le fait de pouvoir réciter un texte, d'aimer et de savoir narrer les contes en langue nationale peut ne pas favoriser l'apprentissage de la langue française si on se limite aux seuls aspects de mémorisation et de répétition mécanique. Ce qui est le cas dans tous les sites visités. Par contre si on parvenait à faire prendre conscience aux enfants de la structure narrative du conte d'une part, et d'autre part si on axait les récitations sur des thèmes apparentés au vécu socio-culturel de l'enfant (les fables comme "les voleurs et l'âne" ) , ces préacquis pourraient influencer positivement l'apprentissage du langage et de la lecture en français.

Ainsi, en terme d'intervention il paraît opportun d'engager des études sur les modalités d'exploitation des récitations, des contes et des langues nationales utilisées au foyer pour améliorer l'apprentissage du français à l'école.

**b) Facteurs non discriminants ne soulevant pas de questions particulières:**

Les données révèlent que sur l'ensemble des enfants interrogés, la grande majorité sait chanter.

Par ailleurs, les jeux les plus fréquents sont la danse, la course, le "ton" (association), ou "Parita" (tontine)<sup>9</sup>, le cache-cache etc. On constate la présence de beaucoup de jeux liés à la motricité ce qui pourrait être utile à l'écriture et au développement physique de l'enfant. Par contre, hormis le jeu de cache cache qui a un caractère de résolution de problème, les jeux à caractère intellectuel et les jeux de manipulation d'objets (confection de jouets: maisonnettes, poupées etc) sont rares. Ce qui pourrait donc expliquer l'impact limité des activités ludiques sur l'apprentissage.

En terme d'intervention il serait utile de sensibiliser les parents afin d'orienter les activités ludiques des enfants vers des jeux à caractère de résolution de problèmes et de manipulation. Une telle pratique serait à initier au niveau de l'enseignement préscolaire.

**Conclusion partielle:**

Au terme de l'analyse des conditions de l'enfant, il apparaît que les conclusions tirées méritent d'être validées par des recherches plus systématiques avant d'être généralisées à d'autres contextes. En effet notre échantillon est d'un point de vue quantitatif, peu représentatif

<sup>9</sup> L'"association ou ton" et la "tontine ou parita" sont des jeux d'imitation différée, c'est-à-dire la simulation d'un modèle en son absence, association tontine observées auprès de leurs parents.

car les écoles visitées se limitent à une douzaine et le nombre des enfants interrogés ne dépasse pas la centaine.

Des études plus systématiques seraient souhaitables plus particulièrement sur l'intégrité physique et mentale de l'enfant, son état nutritionnel, le fait d'aimer et de savoir narrer un conte, pouvoir réciter un texte et l'utilisation de plusieurs langues au foyer. Ces facteurs sont apparus dans l'analyse comme ayant peu d'impact sur l'apprentissage contrairement aux données préexistantes.

**CHAPITRE 4**  
**CONTEXTE DE L'APPRENTISSAGE**

## INTRODUCTION

Le contexte d'apprentissage se définit comme l'ensemble des milieux dans lesquels l'enfant effectue son apprentissage. Il comprend :

- La famille et la communauté
- L'école

Au niveau de la famille et de la communauté les facteurs analysés sont :

- Les conditions physiques de la famille ;
- la présence physique du père et de la mère ;
- le niveau d'instruction des parents;
- la ou (les) langue(s) de communication au foyer ;
- l'oralité et autres expériences linguistiques;

L'enfant évoluant entre la famille et l'école, les relations entretenues entre les deux milieux seront étudiées à travers l'attitude de la population vis-à-vis de l'école et de la scolarisation, le degré d'implication des parents d'élèves dans la vie de l'école, les relations personnelles qui s'établissent entre eux et les enseignants. Les données concernant ces relations ont été collectées auprès des parents d'élèves, des directeurs d'écoles et des maîtres.

A l'école les facteurs retenus sont:

- le site de l'école analysé à travers l'accessibilité de l'école pour les enfants;
- l'environnement physique de l'école analysé à travers l'espace vital (c'est à dire la taille de la cour de l'école), l'état physique des bâtiments, l'existence de latrines et leur état d'entretien, la disponibilité de l'eau potable, la disponibilité d'un bureau et autres matériels didactiques pour le maître.

### 4. 1. Le contexte familial et communautaire

Facteurs discriminants dans le contexte familial sont:

- Le niveau d'instruction des parents (selon que le parent est instruit à l'école formelle ou pas),
- la langue de communication au foyer (le fait que les parents communiquent avec les enfants en français),
- la disponibilité de la lumière pour les enfants. Ces points sont apparus comme des facteurs qui concourent à un meilleur apprentissage scolaire en français.

En effet sur l'ensemble des enfants considérés comme bon ou moyen, une grande majorité est de parents lettrés. A Sévaré, Markala et Macina par exemple, la plupart des parents lettrés rencontrés déclarent apporter une assistance continue à leurs enfants à domicile. En outre comme précédemment indiqué au chapitre I, le fait d'entendre le français parlé à domicile constitue pour l'enfant un enrichissement de son input linguistique. Ceci permet de pallier la pauvreté du discours pédagogique constatée lors des observations de classes. Les praticiens de terrain, les administrateurs scolaires et les parents d'élèves<sup>10</sup>

<sup>10</sup> Le séminaire de restitution des résultats de la recherche qui a regroupé les décideurs, les parents d'élèves, les maîtres et les directeurs des écoles visitées a permis à ces derniers de se prononcer sur les

confirment d'ailleurs cette tendance. Ces derniers estiment qu'un environnement "intellectuel" favorise l'apprentissage du français. De plus les parents lettrés ont en général conscience de la nécessité d'apprendre et menagent en conséquence un temps d'apprentissage à domicile pour les enfants. Toutefois certains enfants de parents non lettrés ont de bons résultats et inversement. D'autres facteurs tels que la qualité du soutien pédagogique à domicile, les aspirations des parents pour leurs enfants, le degré de motivation des enfants eux-mêmes etc, interagissent avec le niveau d'instruction des parents dans l'amélioration de l'apprentissage du français en première et deuxième années.

#### **a) Importance de la lumière et de l'espace pour le travail à domicile**

La vie scolaire de l'enfant malien en général et celle de l'enfant de première et deuxième années en particulier est organisée de telle manière que toute la journée est consacrée soit aux travaux à l'école soit aux tâches domestiques ou champêtres soit aux jeux. Il ne dispose donc que du soir pour réviser les leçons ou faire des devoirs pour le lendemain. C'est pourquoi la disponibilité de la lumière est essentielle. Par exemple à Goundaga, Zangasso, et Sévaré (milieux rural et semi urbain), la grande majorité des élèves faibles déclarent ne pas lire ou écrire le soir à la maison faute de lumière.

Par ailleurs, il ressort des données que les élèves ne disposent pas de lampes réservées exclusivement aux études. C'était le cas par exemple à Diéli, Zangasso, Goundaga et Macina. La lampe est commune à toute la famille, chaque membre peut s'en servir à tout moment. On peut alors affirmer que là où les enfants disposent d'un coin et de la lumière pour les études, ils sont plus performants que là où ils n'en disposent pas. Cependant la présence d'un coin d'étude et de la lumière, bien qu'essentielle, ne suffit pas pour rendre compte de la performance scolaire de l'élève.

D'autres conditions telles que la surveillance et le contrôle effectif du travail accompli pendant les heures d'étude, doivent être remplies. Cette hypothèse est soutenue par des exemples rapportés par les praticiens, les administrateurs scolaires et les parents d'élèves. Ils considèrent que la présence d'un espace d'apprentissage, son équipement en matériel adéquat (tables chaises, lumière) améliore la performance scolaire de l'enfant.

Par rapport à l'ensemble de ces facteurs qui influencent le rendement de l'élève en français, il serait souhaitable d'équiper certaines salles de classe en lampes et d'organiser des études surveillées le soir à l'intention des élèves dont les parents ne sont pas instruits ou qui ne disposent pas de lumière à domicile pour les études. On s'oriente ainsi vers des cercles d'études. Le système d'étude du soir a

fait ses preuves dans certaines écoles fondamentales comme à Sébékoro<sup>11</sup> IEF de Kita dans les années 1970 et dans les écoles à internat.

Le principe de créer les conditions d'un travail supplémentaire en dehors des heures de contact avec l'enseignant est ainsi posé. Il induit celui du travail personnel de l'élève et celui du travail assisté. Si tous les élèves peuvent bénéficier d'une assistance, les plus faibles pourraient améliorer leurs performances.

Tout en reconnaissant l'effet bienfaisant des tâches domestiques qui offrent des occasions d'apprentissage périphériques et renforcent la socialisation des enfants, il est important de tenir compte du cas des filles. En général elles mènent des tâches de ménage au détriment des activités scolaires surtout dans les communautés rurales (coût d'opportunité).

#### **b) Relations communauté-école.**

On entend par relation communauté-école, les rapports de collaboration existant entre l'école et la communauté d'une part et entre les maîtres et les parents d'élèves d'autre part. Il est à signaler que les rapports entre parents d'élèves et école peuvent varier d'une personne à l'autre. L'analyse de ces rapports aurait pu être faite dans le cadre d'une analyse quantitative et aboutir à des conclusions plus édifiantes.

Pour les données disponibles, le degré d'implication de la communauté (prise de façon globale) à la vie de l'école a été pris en compte. Cela se manifeste par la participation des parents aux réunions, les visites de suivi à l'école, l'appui à la scolarisation et à la bonne fréquentation scolaire.

La participation peut être aussi financière ou matérielle (construction de locaux, fourniture de matériel de construction, équipement des classes ou même participation en nature à la vie scolaire).

Les données révèlent que sur l'ensemble des écoles performantes, la population participe matériellement à l'entretien de l'école, elle est favorable à la scolarisation et aide à la bonne marche de l'école à travers les visites de suivi et la participation aux réunions école-parents d'élève. Dans l'autre sens, il apparaît que les directeurs d'école et les enseignants de par leurs initiatives encouragent les communautés comme le témoigne "le livret mensuel de correspondance entre l'école et la famille". Ce livret produit en annexe du rapport dans son intégralité, a été proposé par le directeur de l'école de Diéli 1er cycle comme contribution à l'amélioration des relations école-famille.

Quand aux écoles non performantes, on constate une indifférence et souvent même une hostilité de la communauté vis à vis de l'école.

---

réaliser une triangulation des sources d'informations à partir du feedback en vue de mieux valider les résultats d'une part et d'impliquer les partenaires au processus de la recherche et de la prise de décision.

<sup>11</sup> Dans les années 1970, les parents d'élèves de Sébékoro et le corps enseignant ont tenté d'instaurer le système des études surveillées le soir pour permettre aux candidats du DEF (Diplôme d'Études Fondamentales) d'avoir de la lumière, un coin pour étudier et aussi de bénéficier de la présence d'un maître. Ainsi on a pu constater une nette amélioration des résultats au niveau des candidats présentés au

Les raisons évoquées généralement pour cette indifférence ou même cette hostilité de la communauté sont, entre autres, la distance qui sépare l'école du village, les difficultés d'hébergement des enfants dans le village d'accueil de l'école, les rivalités entre communautés qui veulent souvent avoir chacune leur école.

L'adhésion de la communauté aux questions scolaires, pourrait être déterminante dans le rendement scolaire. Dans les communautés rurales il est généralement admis que l'école doit répondre aux besoins de la communauté. Elle doit être surtout compatible avec ses valeurs et son vécu. quand une communauté accepte l'école elle s'investit le plus souvent dans la création des conditions favorisant l'apprentissage.

En terme d'intervention, on doit sensibiliser les parents à avoir des rapports plus étroits avec la communauté scolaire et même à assurer le suivi du travail des élèves auprès des maîtres. Ces derniers et les directeurs doivent être encouragés à exécuter cette tâche de sensibilisation en profondeur. On pourrait par exemple créer au sein des APE (Association des Parents d'Elèves), des comités de gestion de l'école ayant pour mission d'assister le directeur dans la prise des décisions concernant l'école.

### **c) L'éloignement**

L'opinion des partenaires de l'école est que l'éloignement de l'école est cause de retards, de redoublements et d'abandons. Pour y remédier, on peut encourager et aider les parents à s'organiser de manière à assurer, à tour de rôle, le transport des enfants par des moyens locaux. La création de cantines peut valablement résoudre le problème de logement des élèves non résidents dans le village où se trouve l'école. Ces cantines seront gérées par le comité de gestion ci-dessus mentionné.

## **4. 2. Facteurs non discriminants dans le contexte familial**

### **a) Facteurs non discriminants controversés:**

Dans le contexte familial, l'oralité définie en terme de capacité à narrer des contes, des légendes, des devinettes et des proverbes et les expériences linguistiques de l'enfant définis en termes de nombre de langues nationales parlées par l'enfant, n'ont pas permis, selon les données disponibles, de discriminer les bons élèves et les élèves faibles.

Le contexte culturel traditionnel malien est dominé par l'oralité. L'aspect oral et gestuel constituent les éléments de base de la communication. Ainsi l'apprentissage de la langue s'opère dans un processus naturel qui procède de l'écoute, de la compréhension, de l'imitation et de la création. Parallèlement aux conversations quotidiennes, il est rare de trouver une famille traditionnelle malienne dans laquelle les légendes, les contes, les proverbes et les devinettes ne sont pas racontés aux enfants.

Les enquêtes ont révélé que de nombreux maîtres utilisent le conte à l'école et que la plupart des enfants aiment et savent dire des

contes. Les questions de la méthode d'apprentissage du conte n'ont pas été directement posées aux enfants.

Tous les élèves interrogés savent narrer correctement les contes en langue maternelle. En effet la plupart des enfants africains apprennent les contes lors de veillées animées par les grands parents ou des conteurs traditionnels. En outre, les récitations axées sur les contes et les légendes étaient mieux assimilées que celles qui étaient basées sur d'autres thèmes qui ne réfèrent pas à l'univers socio-culturel de l'enfant malien. Citons à ce sujet "mon beau village", ou "le beau petit frère tout rose et tout nu".<sup>12</sup>

Pour les praticiens de terrain, les contes et légendes sont plus liés au vécu socio-culturel. Leur contenu n'est pas en général loin des préoccupations et des valeurs de la société. Cela explique pourquoi les enfants devraient réussir ces récitations de manière plus compréhensive. Aussi ont-ils appuyé l'idée de leur utilisation à l'école. De plus ils estiment que les jeux et les bandes dessinées doivent trouver leur place à cause de la propension des enfants pour les activités scolaires de type ludique.

On peut donc émettre l'hypothèse selon laquelle l'introduction des contes et légendes dans l'enseignement du français et en particulier dans l'enseignement du langage par le dialogue, de la lecture-écriture et de la récitation faciliterait l'acquisition de la langue pour la majorité des élèves. B.S. BLOOM (1979) considère ce type d'apprentissage comme une activité comportant un minimum d'erreurs. Les écoles gagneraient beaucoup à mettre l'accent sur les facteurs culturels qui favoriseraient l'apprentissage du français oral ou écrit. A cet effet, elles peuvent s'inspirer des méthodes appliquées par les conteurs traditionnels. Ceux-ci ont une pédagogie spécifique du conte qui pourrait être adaptée et exploitée dans le contexte scolaire. Par exemple, au début du conte, le conteur présente les personnages, et explique à son auditoire les actions qui seront entreprises et les étapes à suivre. Ceci permet au public de suivre la trame du récit. Le conte est généralement adressé à une personne de l'auditoire qui encourage le conteur en disant "Nam" (ce qui veut dire nous te suivons) ou en posant des questions contribuant à relancer l'intérêt de l'auditoire. Le conteur peut également s'adresser à ce dernier pour l'amener souvent à deviner la suite de l'histoire avant de poursuivre. Il peut aussi interrompre un conte à un endroit particulièrement intéressant afin de maintenir l'intérêt du public. Toutes ces techniques pourraient inspirer notre enseignement en vue d'une adaptation au contexte culturel.

Par rapport au nombre de langues nationales parlées au foyer, les données recueillies ne permettent pas de savoir si les enfants de familles multilingues étaient plus performants que ceux des familles monolingues. Il serait intéressant de pousser les investigations dans ce sens.

---

<sup>12</sup> "Mon beau village" et le "beau petit frère" sont des exemples typiques de textes de récitations apprises

**b) Facteurs non discriminant ne soulevant pas de questions particulières**

La présence du père et de la mère au foyer:

Selon les données recueillies, la présence physique du père et de la mère au foyer n'est pas un facteur discriminant les bons élèves des faibles. En Afrique en général et au Mali en particulier, l'absence des parents est généralement compensée par la présence de substituts parentaux comme les oncles, les tantes, les frères et soeurs, les grands parents etc. Il est de coutume dans certains milieux qu'un homme épouse la femme de son frère défunt pour mieux encadrer les enfants. Dans le sud du Mali, à Kolondiéba, les bambara (ethnie Du Mali) offrent aux orphelins et aux enfants de parents absents la même éducation que leurs propres enfants.

**4. 3. Le contexte scolaire**

**a) Facteur discriminants**

Au niveau de l'école le seul facteur discriminant est l'état d'entretien des latrines. Les écoles dites performantes avaient toutes des latrines bien entretenues contrairement aux écoles dites non performantes. Ce résultat serait lié au fait que la propreté des latrines pourrait être revelatrice d'une autre caractéristique des écoles performantes à savoir le sens de l'organisation propre au directeur de l'école.

Dans une école dont le directeur responsabilise les maîtres et les élèves, il apparait normal que les latrines soient propres. Or ce sens de l'organisation du directeur a été souligné comme une des caractéristiques des écoles performantes.(OUELLET 1990)

**b) Facteurs non discriminants**

Au niveau des conditions physiques de l'école, les données disponibles n'ont pas permis de faire une différence entre les écoles performantes et les écoles non performantes. L'ensemble des écoles visitées travaillent dans des conditions à peu près similaires pour ce qui concerne l'éloignement du site de l'école du domicile des élèves, la taille de la cour de l'école, l'état des bâtiments, l'existence des latrines, la disponibilité de l'eau potable et du matériel didactique de première nécessité pour le maître (bureau, chaise, règles compas etc). Ce résultat se recoupe d'ailleurs avec ceux de l'évaluation des écoles du Projet de Développement de l'Éducation de Base,IPN (1991).

Cependant les praticiens, administrateurs scolaires et parents d'élèves considèrent qu'une école délabrée et mal équipée en matériel didactique est facteur de mauvaise performance.

Par contre une école spacieuse, décorée, ombragée devient propice au travail des enfants et véhicule auprès des parents l'image d'un lieu idéal d'apprentissage pour les enfants.

La gestion de la classe mesurée par les interactions sociales en classe (distribution de la parole, réglementation des déplacements, organisation des travaux de groupe, attribution des places assises et les

encouragements verbaux suite à une bonne réponse de l'élève), ne discriminent pas les écoles performantes et non performantes. Cela peut s'expliquer notamment par le fait que même dans les écoles dites performantes, les maîtres continuent à adopter un enseignement de type frontal dans les relations maîtres élèves.

La distribution de la parole aux élèves, dans les écoles performantes, aussi bien que dans les écoles non performantes, était effectuée exclusivement par le maître. Au cours des leçons, il était courant de voir les élèves prendre très souvent la parole pour répondre à une question fermée par un "oui" ou par un "non". Les questions posées sont généralement du genre "qu'est ce que c'est? As-tu compris? "Est ce que c'est untel?" "Alors c'est qui?" Il est rare d'entendre des questions ouvertes exigeant des réponses élaborées par les élèves. Ces derniers interviennent également pour répéter mécaniquement la réponse trouvée par un camarade. Dans l'ensemble des écoles visitées seuls trois élèves ont posé une question au maître. Dans ces rares cas, (cas de Markala par exemple), c'était en langue nationale et pour demander des précisions sur les consignes de travail.

Les interactions entre les élèves à travers les travaux de groupe, étaient réalisées à Diéli et à Macina. Le langage par le dialogue de par sa démarche méthodologique incitait les maîtres à faire répéter les répliques par des groupes. Mais les répétitions demeuraient mécaniques dans la plupart des cas.

Les échanges dans la classe entre les élèves eux-mêmes se manifestent en général à travers le prêt de matériel (crayons, craies, gommes, chiffons etc), la demande d'autorisation au maître pour sortir et le bavardage en classe. Ces mouvements des élèves apparaissent le plus souvent pendant les pauses ou pendant les périodes de transition entre deux disciplines d'enseignement. Les maîtres n'arrivent pas à exploiter ces rapports horizontaux entre élèves. Les bonnes réponses que les élèves murmuraient entre eux n'étaient pas souvent perçues par le maître. Un enseignant qui pratique une pédagogie frontale ne saurait exploiter ce que les enfants pourraient se murmurer en classe. L'exploitation de la méthode des "incidents critiques" était absente chez les maîtres observés. Soulignons que l'effectif pléthorique des classes constituait un véritable handicap pour le maître quant au suivi et à l'exploitation des "incidents critiques".

Pour ce qui est de la correction des erreurs sur le plan lexical, syntaxique (fautes grammaticales), phonologique (mauvaise prononciation) et sémantique (compréhension du sens des mots), la manière dont les maîtres corrigeaient leurs élèves variaient d'un maître à l'autre. Toutefois on peut supposer que la nature des erreurs aussi bien que la manière dont elles sont corrigées par le maître pourraient constituer des facteurs discriminants. Tandis que certains maîtres faisaient corriger les erreurs des élèves par leurs camarades (cas de Markala classe de première année...), dans d'autres cas, les erreurs faisaient l'objet de railleries de la part du maître ou des autres élèves.

Dans certains cas le maître corrige l'erreur notamment en faisant répéter la bonne réponse sans expliquer à l'enfant la nature de son erreur. Le rapport d'évaluation du IV<sup>e</sup> Projet éducation (IPN 1992) avait révélé que les maîtres avaient des lacunes importantes dans la correction des erreurs. Il a été constaté par exemple que les fautes d'orthographe commises par l'élève étaient systématiquement pénalisées même en calcul.

Par rapport à ces résultats les maîtres devraient être formés à mieux gérer leurs classes. Cette formation devrait mettre l'accent sur l'apprentissage théorique et pratique de techniques de gestion de la classe telles que les travaux de groupes, la manière de développer l'entraide entre les élèves en classe, la capacité à poser des questions ouvertes permettant aux élèves de s'exercer à parler effectivement le français à travers des réponses élaborées.

Par ailleurs la formation devrait permettre aux maîtres de comprendre qu'il n'est pas toujours nécessaire de corriger systématiquement toutes les erreurs commises par l'élève surtout si celles-ci ne gênent pas la compréhension de la leçon. Certaines des erreurs ne relevant pas de l'objectif de la leçon peuvent être tolérées et corrigées plus tard. Les maîtres devraient également tenir compte des facteurs affectifs dans la correction de l'erreur (punitions, humiliations etc). Ils devraient également donner à l'élève le temps de réfléchir, le temps de répondre et de se corriger.

### c) L'emploi de la langue

L'enseignement formel au Mali utilise le français comme médium d'enseignement dès la première année. Les élèves apprennent le français, les règles de grammaire et de conjugaison en même temps que les autres disciplines comme les mathématiques, les leçons d'observation, l'histoire, la géographie etc dans la même langue étrangère. Cela est réalisé à travers des programmes trop ambitieux même par rapport aux élèves qui apprennent dans leur propre langue dans des conditions matérielles meilleures, IPN (1994), Abel (1990). Ce qui constitue des difficultés supplémentaires dans l'apprentissage. Le succès des écoles expérimentales en langues nationales illustre bien ces difficultés. En effet des évaluations (IPN 1984,1993) ont montré que les élèves des écoles expérimentales Bambara plus particulièrement ceux de la méthodologie convergente<sup>13</sup>, performant mieux dans certaines disciplines (calcul, et même français en classe de sixième année) que les élèves qui apprennent en français exclusivement.

Dans cette analyse l'emploi de la langue a été mesuré par la fréquence d'utilisation des langues entre les élèves eux-mêmes d'une part et entre les élèves et le maître d'autre part. Sur ce plan, il a été remarqué que l'utilisation de la langue dominante du milieu, en l'occurrence le Bamanankan, n'est pas un facteur discriminant les écoles. Dans toutes les écoles visitées, les élèves s'exprimaient entre

<sup>13</sup>La méthodologie convergente est une approche d'enseignement parallèle de la langue nationale bambara et du français en expérimentation dans deux écoles de la ville de Ségou. Les premiers élèves sont

eux en langue nationale dans la classe. Il s'est même avéré que dans certaines écoles comme Zangasso, Dieli et Macina, le Bamanankan bien que n'étant pas la langue maternelle de la majeure partie des enfants était la langue dominante du milieu utilisée en classe. La question qu'on peut se poser est alors de savoir si le Bamanankan en tant que langue dominante du milieu ne peut pas soutenir l'enseignement du français comme c'est le cas, avec succès, dans les écoles où on applique la méthodologie convergente.

Pour ce qui concerne le degré d'utilisation du français par le maître, l'observation des classes montre que ce facteur n'est pas discriminant par rapport à la performance. A Macina la maîtresse, non locutrice de la langue dominante du milieu, s'exprimait avec les élèves le plus souvent en français. Il est possible que dans ce cas précis, le français ne soit utilisé par la maîtresse que comme langue de communication unilatérale allant du maître aux élèves sans compréhension réelle de la part de ces derniers. Aussi s'impose la nécessité pour l'étude de raffiner les critères de performance dans la mesure où ce constat est contraire au bon sens. Dans bon nombre de cas, le français n'intervient qu'à travers les répétitions et la mémorisation. Dans les classes visitées, la récitation par exemple ne servait que d'exercice phonatoire. Les enfants récitaient des poèmes sans en comprendre le sens.

Parmi les élèves faibles à Wayerma et à Zangasso aucun ne comprenait le sens de ce qu'il récitait.

Parmi les élèves moyens un seul comprenait le sens. Parmi les bons élèves seuls 2 sur 6 comprenaient le sens de ce qu'ils récitaient et 4 sur 6 savaient très bien réciter sans compréhension réelle.

Par ailleurs, les récitations axées sur nos valeurs culturelles étaient bien comprises par les enfants comme par exemple "les voleurs et l'âne"<sup>14</sup> qui ressemble beaucoup aux contes du terroir alors que des récitations comme "mon beau village" n'étaient pas du tout comprises.

L'introduction des contes maliens dans les récitations favoriserait la compréhension chez les élèves. La récitation pourrait donc être mieux assimilée si elle était axée sur les valeurs culturelles de l'enfant. Actuellement la récitation en tant que moyen d'expression orale ne traduit pas toujours un niveau de compréhension chez les élèves.

Les écoles gagneraient beaucoup à mettre l'accent sur les facteurs culturels qui favorisent l'apprentissage du français oral ou écrit.

La communication est un échange fructueux d'informations entre maîtres et élèves permettant la compréhension du message pédagogique en classe. Cet échange peut être verbal, gestuel écrit ou illustré. Il a été constaté que ni l'utilisation du langage verbal, ni celle du langage gestuel écrit ou illustré n'étaient des facteurs discriminant les écoles. Par exemple, le langage par le dialogue de par la nature de sa démarche méthodologique incite les maîtres des écoles performantes aussi bien que ceux des écoles non performantes à utiliser le langage

<sup>14</sup> Les voleurs et l'âne, une fable de La Fontaine rappelle le conte africain. Il est facilement appris, compris

gestuel et illustré. Au delà de cette application mécanique des consignes de la méthodologie du langage par le dialogue (enseignée surtout au cours des stages de formation des maîtres du Projet de Développement de l'Éducation de Base), certains maîtres réussissaient plus que d'autres à utiliser de manière expressive et intéressante pour les élèves, les gestes et les illustrations. Par exemple certains maîtres apportent en classe des objets permettant de mieux illustrer la leçon du jour malgré la présence du support visuel. Ce caractère non discriminant de l'utilisation du langage gestuel dans l'acquisition d'une langue étrangère apparaît comme un paradoxe qui peut pousser à se poser les questions suivantes:

Les élèves comprennent-ils ce qui est enseigné à travers les images et les gestes dans nos écoles? Associent-ils les gestes, les images et les expressions avec leur expérience vécue? On peut douter de la capacité d'utilisation correcte des images, des gestes et de la parole par les enseignants. Est-ce leur formation qui est en cause? Les maîtres évaluent-ils la compréhension des gestes et des images par les élèves? Est-ce qu'ils ne privilégient pas la répétition des répliques par rapport à la compréhension? Les différentes évaluations faites par les maîtres lors des leçons de langage permettent de supposer que la compréhension n'était toujours pas évidente. La communication serait-elle plus facile si les élèves comprenaient ce que les maîtres leur enseignaient à travers le langage gestuel, verbal et illustré?

Comme intervention, il s'agira de former les maîtres aux techniques de communication en classe de manière à ce qu'ils parviennent à associer les images et les gestes. La concrétisation et la communication apparaissent nécessaires à la compréhension du français en tant que discipline d'enseignement. On peut également suggérer aux maîtres de s'exprimer moins et de faire en sorte que les élèves parlent plus. Les enseignants peuvent par exemple soutenir le vocabulaire obligatoire dans l'enseignement par un vocabulaire facultatif abondant. Ils doivent consacrer beaucoup plus de temps à la compréhension plutôt qu'à la mémorisation dans leur enseignement.

Les maîtres doivent être formés de manière à évaluer la compréhension notamment à travers la formulation de questions de compréhension. Ils doivent s'inspirer beaucoup de la banque d'items disponible à l'IPN à cet effet. Enfin il est avantageux de recommander aux inspecteurs et aux formateurs de laisser beaucoup plus d'initiatives aux maîtres lors des leçons de langage par le dialogue (utilisation des contes par exemple).

**CHAPITRE 5**  
**LES STRATEGIES D'APPRENTISSAGE**

## INTRODUCTION

Les stratégies d'apprentissage sont considérées comme les voies et moyens permettant à l'apprenant d'aller d'un niveau d'acquisition élémentaire à un niveau supérieur. Ces voies sont entre autres, les méthodes, techniques et procédés didactiques que le maître emploie dans le processus d'enseignement/apprentissage.

Les moyens se définissent à travers l'équipement de la classe en mobilier, en tableau noir, en support visuel et autres accessoires. Les substituts que le maître peut apporter pour concrétiser ses leçons, l'équipement des élèves en manuels et autres fournitures scolaires telles que les cahiers, les carnets, les ardoises, les crayons, les règles, la craie etc sont parties intégrantes de ces moyens.

La présente rubrique comporte 2 sections:

- L'analyse de l'utilisation du matériel didactique et son impact sur l'apprentissage du français.

- L'analyse des stratégies didactiques: A ce niveau l'étude porte sur les méthodes, techniques et procédés que peut employer le maître de façon formelle ou non formelle.

Les stratégies didactiques formalisées ne sont pas seulement les stratégies officielles mais concernent tout ce que le maître fait de façon organisée. Quant aux stratégies non formalisées, elles relèvent des actions d'initiative et d'improvisation raisonnées de la part de l'enseignant. Elles sont non conventionnelles et nécessitent une certaine tolérance de la part de l'encadrement constitué par les formateurs, les inspecteurs et les conseillers pédagogiques.

Les composantes de cette rubrique bien qu'étant des entités distinctes entretiennent tout de même entre elles des inter-relations dynamiques.

### 5. 1. Le matériel didactique

#### a) Facteurs discriminants

Il est généralement admis que la disponibilité des manuels scolaires à la maison favorise l'apprentissage parce que donnant l'occasion à l'enfant de s'exercer aux activités scolaires (Coleman 1968). C'est aussi un indicateur de la richesse culturelle du milieu familial de l'enfant (Jenks 1972).

L'impact de la disponibilité des manuels à domicile sur le rendement scolaire est confirmé d'ailleurs par les réponses de la plupart des élèves considérés comme bons et moyens interrogés dans le cadre de cette recherche. Ces derniers affirment lire à domicile parce qu'ils disposent de livres de lecture. En effet plus de la moitié des enfants bons ou moyens possèdent un manuel scolaire à domicile. Par contre rares sont les élèves faibles qui disposent de manuel scolaire à la maison.

La disponibilité du matériel scolaire au foyer discrimine les bons élèves des élèves faibles.

En terme d'intervention à ce niveau, il serait souhaitable que les écoles soient dotées de livres en quantité suffisante permettant aux enfants de les apporter à la maison et de les exploiter. Même si les livres ne sont pas suffisants, il serait mieux d'instituer un système permettant à chaque élève de les amener à domicile et de les utiliser à tour de rôle.

## **b) Facteurs non discriminants**

### **i) La disponibilité du matériel didactique à l'école**

Dans toutes les écoles concernées par l'étude, il apparaît que les classes sont dotées de matériel de première nécessité, tableaux, craie, règles, supports visuels, cahiers de préparation pour le maître, ardoises, crayons, cahiers, stylo etc. pour les élèves.

En outre, certains maîtres apportaient des substituts permettant de concrétiser la leçon. Dans le cas de Diéli, Macina et Faraba, les maîtres apportaient pour les leçons de lecture, des étiquettes qu'ils avaient eux mêmes confectionnées il s'agissait, en général, de lettres ou de figures géométriques que le maître dessinait sur du carton et découpait avant de venir en classe.

La disponibilité du matériel à l'école ne permet pas de discriminer les écoles performantes des écoles non performantes. Toutefois les différents rapports d'évaluation du projet de développement de l'éducation de base ont établi que la présence de livres ne signifie pas toujours qu'ils sont mis à la disposition des élèves, certains maîtres les gardent sous clé en affirmant qu'ils sont insuffisants ou qu'ils peuvent se détériorer. D'autres ne les distribuent pas parce qu'ils ne disposent pas de guide du maître. Le seul guide du maître en usage dans la plupart des écoles est celui du langage par le dialogue et cela à raison souvent d'un livre pour plusieurs maîtres et voire même un livre pour plusieurs écoles tel que le cas de Goundaga et Kargué.

### **ii) L'exploitation du matériel scolaire.**

Dans les classes observées (1ère et 2ème années), le tableau noir et l'ardoise apparaissent comme des instruments très essentiels. Dans certaines écoles, les maîtres ont fait utiliser les manuels et les étiquettes (Faraba, Macina et Diéli). Certains maîtres apportaient, pour leur cours, des substituts que les élèves appréciaient beaucoup (Wayerma, Faraba et Macina). Ces substituts s'appliquaient surtout aux leçons de langage par le dialogue.

Les données relatives à l'exploitation du matériel didactique ne permettent pas de discriminer les écoles performantes des écoles non performantes.

Un cas particulier a retenu l'attention lors des observations de classe à Zangasso (école performante). Au cours de la leçon non seulement le tableau était rarement exploité mais aussi le maître ne faisait pas du tout utiliser les ardoises par les élèves lors des séances de lecture-écriture.

L'exploitation du matériel en rapport avec la performance pourrait être clarifiée davantage avec une étude plus approfondie.

En terme d'interventions il est nécessaire de former les maîtres dans le sens d'une utilisation plus fréquente des manuels scolaires et autres matériels didactiques. Cette formation devrait aussi permettre aux enseignants de sensibiliser les parents à suivre l'exploitation des manuels par leurs enfants à domicile.

Il est également indispensable d'élaborer des guides permettant au maître de mieux exploiter les manuels d'élèves. Pour ce faire il est urgent d'élaborer un guide du maître pour chaque livre d'élève actuellement disponible.

## 5. 2. Les stratégies didactiques formalisées et non formalisées:

### a) Les stratégies didactiques formalisées.

Elles ont été analysées à travers les éléments suivants:

- 1° Le respect de la fiche type de leçon en langage et en lecture écriture préconisée par les formateurs de l'IPN.
- 2° La concrétisation des leçons et la variation des exemples.
- 3° La pratique de l'émulation en classe.
- 4° Le travail en groupe.
- 5° L'utilisation des méthodologies d'enseignement du langage par le dialogue et de la lecture écrite.
- 6° Les répétitions individuelles et collectives en classe.
- 7° La correction des erreurs.

L'exécution de la fiche type de leçon en langage et en lecture écrite n'est pas un facteur discriminant. En effet, dans les écoles performantes comme Wayerma I aussi bien que dans les écoles non performantes comme Sarakala, Faraba A 1ère année et Macina II 1ère année, la plupart des maîtres appliquaient scrupuleusement ce modèle. Dans ces mêmes écoles certains maîtres ne les appliquaient pas. Cette situation peut s'expliquer par le fait que tous les maîtres ne sont pas encore formés à la méthodologie<sup>15</sup>. Il arrive souvent que des maîtres qui enseignaient dans des zones non encore couvertes par le Projet, soient affectées dans ces écoles.

Selon les praticiens de terrain et plus particulièrement les inspecteurs d'enseignement fondamental, la préparation écrite ne doit pas être un exercice mécanique mais plutôt une préparation mentale permettant au maître de mûrir les stratégies qu'il va mettre en oeuvre pour impliquer de manière active les élèves au processus de l'enseignement/apprentissage. Par exemple des inspecteurs ont remarqué que certains maîtres élaborent des fiches de préparation tout à fait conformes au canevas de l'IPN, mais exécutent leurs leçons de manière très passive. Pour améliorer cette situation la concertation entre collègues au sein de l'établissement est souhaitée. Cette concertation peut prendre la forme d'animation de leçons modèles

<sup>15</sup> Cf rapport d'évaluation du Projet de Développement de l'Education de Base IPN 1992.

suivi de discussions sur la recherche de meilleures stratégies d'exécution des leçons.

S'agissant de la concrétisation des leçons, à Zangasso, Dieli et WayermaI, des efforts sérieux étaient déployés. A wayermaI par exemple, la maîtresse de 2ème année a amené des matériels locaux (arcs, flèche, lance- pierre, fauteuil), en classe au cours d'une leçon de langage par le dialogue. A Zangasso, la maîtresse a concrétisé une leçon portant sur la pêche par des outils de pêche apportés pour la circonstance. Dans toutes les écoles performantes visitées les leçons étaient suffisamment concrétisées par les maîtres. Il y avait également des écoles non performantes dans lesquelles les maîtres concrétisaient également leurs leçons comme à Faraba A 1ère année et à MacinaII 1ère et 2ème années. Ce constat laisse supposer que la concrétisation des leçons pourrait être plus systématique dans les écoles performantes que dans les écoles non performantes.

On peut se demander si au delà de l'apport de substituts de matériel de concrétisation en classe par le maître, la manipulation effective du matériel didactique par les élèves ne permettrait pas de discriminer les écoles performantes et les écoles non performantes. Par exemple à Markala (école performante), les notions, "dessus, dessous, à gauche, à droite" ont été enseignées et évaluées à travers des manipulations faites par les élèves. En effet, le maître a invité les élèves à faire des démonstrations et à dire si l'objet se trouve "sous", "sur", "à gauche", ou à "droite". En réaction à cette méthode participative, les élèves ont montré un grand intérêt pour la leçon en manifestant le désir d'être désignés pour démontrer qu'ils ont réellement compris les notions enseignées.

A défaut d'être désignés certains élèves soufflaient la réponse au camarade interrogé. En évaluant l'atteinte des objectifs, les observateurs et l'enseignant se rendaient tous compte que les élèves arrivaient à associer les termes appris avec les objets de concrétisation. Cet exemple montre que la compréhension des notions en langue étrangère, surtout en première et deuxième année, nécessite une concrétisation au cours de laquelle l'élève à travers des manipulations d'objets découvre les termes et expressions de la langue.

Les praticiens de terrain et les administrateurs scolaires ont également insisté sur la nécessité de la concrétisation des leçons et plus particulièrement sur l'importance de la variation des exemples. C'est à travers des exemples bien choisis que le maître amène les élèves à tracer un parallèle entre le thème de la leçon et la réalité. Les exemples doivent en conséquence être multiples et avoir un lien avec le vécu de l'enfant.

L'utilisation des méthodes d'enseignement du langage par le dialogue (essentiellement la reproduction des répliques du dialogue mémorisé à partir d'un support visuel) et de la lecture-écriture (méthode mixte)<sup>16</sup>, n'est pas discriminante non plus. Tous les maîtres

<sup>16</sup> La méthode mixte de lecture/écriture est une combinaison des méthodes analytiques et synthétiques de

observés utilisaient ces méthodes prescrites par l'IPN pour l'enseignement du langage et de la lecture-écriture.

Toutes les écoles visitées pratiquaient les répétitions individuelles et collectives. Cependant dans certaines écoles performantes, l'enseignement du langage était accompagné de gestes compréhensibles par les enfants. Par exemple au moment de simuler les personnages du langage, certains maîtres des écoles performantes parvenaient à déceler chez les élèves les confusions qui demeuraient et leur faisaient découvrir les gestes qui correspondaient aux répliques. Exemple à Wayerma I et à Diéli, les maîtres amenaient les élèves à identifier les personnages en les pointant du doigt d'une part et d'autre part, ils les invitaient à simuler les rôles en liant le geste à la parole.

Dans d'autres écoles, les élèves répétaient souvent les phrases sans même observer le support visuel. Ce qui laisse supposer que la reproduction des répliques du dialogue constitue pour le maître l'unique objectif de la leçon. Or l'idéal aurait été d'amener les élèves à associer ces répliques à des images ou à des actes simulés. Ce qui serait un début de compréhension. A partir de ce constat on peut dire que c'est la manière dont ces méthodologies sont mises en oeuvre qui constitue le facteur discriminant les écoles performantes et non performantes.

Pour améliorer l'application des méthodes d'enseignement du langage par le dialogue il est nécessaire lors de la formation des maîtres de mettre l'accent sur la compréhension. Pour ce faire les maîtres doivent être formés à l'utilisation des jeux de rôle pour évaluer cette compréhension. Les textes du langage doivent être choisis en fonction de leur signification par rapport au vécu socio culturel des enfants. C'est pourquoi un programme d'élaboration de textes et de supports visuels à partir de contes et légendes du terroir devrait être conçu pour le langage et la lecture. La formation des enseignants pourrait se réaliser à travers des modules conçus sur la base d'observations de leçons auprès de certains maîtres des écoles performantes (le cas de Markala par exemple). Ce cas pourrait être vulgarisé à travers des leçons modèles données par ce maître dans les autres écoles pilotes que le Projet PAQE aura définies.

Quant aux erreurs elles étaient corrigées à peu près de la même manière dans toutes les écoles visitées. C'était soit le maître lui-même qui s'en chargeait soit un élève était invité par le maître à corriger son camarade. La façon dont les erreurs sont corrigées est tellement importante qu'il serait souhaitable de pousser les investigations dans ce sens dans la mesure où nos données actuelles sont très limitées. Toutefois il a été constaté que les corrections se faisaient par simple répétition de la réponse de l'élève reformulée par le maître ou un autre élève. Cette étude pourrait exploiter les difficultés identifiées auprès des enseignants dans l'évaluation de leurs élèves par l'équipe d'évaluation de l'IPN <sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> Rapport technique de l'évaluation des élèves en français et en mathématique dans le cadre du Projet de

**b) Les Stratégies didactiques non formalisées.**

A ce niveau, l'analyse a porté sur les stratégies qui facilitent l'enseignement/apprentissage;

- l'exploitation des incidents critiques (situations inattendues ou enseignement occasionnel en classe).
- l'incitation à la lecture en dehors de la classe.

A Dieli 2ème année et à Faraba A 2ème année il a été observé des stratégies non formalisées qui ont aidé les maîtres dans leur enseignement. A Dieli, le maître de la deuxième année est sorti de la classe pour cueillir une feuille et les élèves n'ont eu aucun mal à trouver le mot correspondant contenant le son "euil". A Faraba A 2ème année la maîtresse est arrivée à amener les élèves à construire leur propre texte de lecture en leur demandant d'abord de trouver des mots terminés par "on" et ensuite de les employer dans de courtes phrases. Celles ci étaient portées au tableau et lues pas l'ensemble de la classe.

**c) Les stratégies non formalisées défavorisant l'apprentissage.**

Ces stratégies ont été également observées dans certaines écoles plus particulièrement à Sarakala, le maître de première année s'est servi d'une feuille de papier illisible pour faire lire une phrase. On pouvait à peine distinguer les mots de la phrase. En fait les enfants ne lisaient pas mais répétaient mécaniquement après le maître ne voyant pas ce qui était écrit sur le papier.

Les données n'ont pas été collectées sur l'exploitation des incidents critiques. Toutefois, il semble que l'exploitation judicieuse des conversations informelles entre élèves au cours de la leçon pourrait favoriser l'apprentissage.

Les données collectées n'ont pas permis de conclure si l'incitation à la lecture en dehors de la classe par le maître est un facteur discriminant. Cependant, l'incitation à la lecture est d'autant plus importante que l'enfant en milieu rural aussi bien qu'en milieu urbain est de plus en plus exposé à l'écrit (livres, journaux, pancartes, plaques publicitaires, graffiti etc). Il apparaît que l'incitation des élèves à la lecture en dehors de la classe par le maître favorise l'apprentissage.

## CONCLUSION

Au terme de cette étude on constate que l'amélioration de la qualité de l'éducation nécessite la prise en compte de trois groupes de facteurs:

- Les facteurs liés à l'environnement socio économique, culturel et sanitaire dans lequel l'enfant évolue avant et pendant sa vie scolaire;

- Les facteurs liés au contexte d'apprentissage à l'école et à domicile;

- Les stratégies didactiques formelles et non formelles mises en oeuvre dans le processus d'apprentissage. Les facteurs qui sont apparus les plus déterminants dans l'amélioration des rendements en langue étrangère française sont:

- \*La distance parcourue par l'enfant pour arriver à l'école;

- \*L'expérience de préscolarisation;

- \*La fréquentation préalable d'écoles coraniques;

- \*La pratique du français au foyer et en classe;

- \*La disponibilité du manuel scolaire et de la lumière pour son utilisation à domicile;

- \*Le degré d'utilisation des manuels scolaires à l'école;

- \*la fréquence des stratégies didactiques non formalisées telles que l'utilisation de la concrétisation expressive par des substituts de matériels didactiques liés au vécu socio-culturel de l'enfant.

- \*L'attitude de la communauté vis-à-vis de l'école et de la scolarisation.

En outre, certains facteurs identifiés par des études antérieures (ou le bon sens) comme ayant un effet positif sur l'apprentissage sont apparus dans cette étude comme non discriminants. Des tentatives d'explication ont été données sur ces paradoxes. Elles méritent d'être validées par des études à partir d'un échantillon plus représentatif et un temps d'observation plus long.

Au regard de ces résultats qui sont en fait des hypothèses, certaines interventions ont été préconisées pour une amélioration de l'apprentissage du français dans les classes de 1ère et de 2ème années plus particulièrement en langage et en lecture/écriture. Les modalités de mise en oeuvre de ces interventions devraient faire l'objet d'études menées par des équipes pluridisciplinaires./.

**Bibliographie sommaire**

## Bibliographie

**ADAMS, M. J. (1993)** "Learning about print: the first steps" in *Beginning to Read*, Cambridge, MA; MIT Press.

**ADAMS, Don (1993)** *Defining Educational Quality*. IEQ Publication,\*1

**AG MOHAMEDOUN, Inoren (1977)** Les problèmes posés par la scolarisation des nomades dans le cercle de Goundam. Mémoire de fin d'études de l'ENSup; DER PPP;

**AHMED Manzoor et CARRON Gabriel (1989)** "Le défi de l'éducation pour tous." in *Perspectives*, Vol. XIX, n°04, 1989 (72), UNESCO, Paris.

**AMONACHVILI, Chalva (1989)** "La pédagogie coopérative et l'humanisation du processus pédagogique" in *Perspectives*, Vol. XIX, n° 4 , 1989 (72), UNESCO. Paris.

**BLOOM, Benjamin (1979)** *Caractéristiques Individuelles et Apprentissages Scolaires*. Editions Labor-Bruxelles. Fernand Nathan - Paris.

**COULIBALY, Amidou (1992)** *Famille et carence Affective*. Mémoire de fin d'études de l'ENSup. DER de Psychopédagogie. Bamako

**DAO, Fatoumata (1987)** *L'Education de l'attention chez les enfants de 3-9 ans*. Mémoire de fin d'études de l'ENSup. DER de Psycho-pédagogie. Bamako.

**DEMBELE (1982)** *Developing an Educational System from Traditional Modes of Thought and Education: a case Study of a Senufo Poro Variant*. Ph. Thesis, University of Wale, Cardiff. UK.

**DIAKITE Babadian (1982)** *Scolarisation en Milieu Sarakolé en Fonction de la Profession des Parents, Yélémané*. Mémoire de fin d'études de l'ENSup. DER de Psychopédagogie, Bamako.

**DIAKITE Lamine Sidi (1975)** *Sur la scolarisation extra-villageoise et les chances de succès à l'école*. Mémoire de fin d'études de l'ENSup, DER de PPP.

**DIARRA Abdoul Wahab Issa (1986)** *Attitudes des parents vis-à-vis de la scolarisation dans la ville de Sikasso*. Mémoire de fin d'études de l'ENSup. DER de PPP.

**DIARRA Samba (1990)** *Essai ou Tentative d'analyse des Causes de la déperdition scolaire. Cas des Ecole de Hamdalaye Marché et de Mamadou Konaté* . Mémoire de fin d'études de l'Ecole Normale Supérieure. Bamako.

**DIARRA Tièman (1977)** La réticence des parents à la scolarisation en milieu traditionnel du Bélé Dougou. Mémoire de fin d'études de l'ENSup. DER de Psycho-pédagogie. Bamako

**DIARRA Abdoul Wahab Issa (1986)** Attitude des parents vis-à-vis de la scolarisation dans la ville de Sikasso. Mémoire de fin d'études de l'Ecole Normale Supérieure, DER de Philo-Psycho-Pédagogie. Bamako.

**ERHI C. Linnea, (1991)** "Development of the Ability to Read Words" in Handbook of Reading Research; White Palines, New York; Longman.

**HAMMERS J. F. et BLANC M. (1983)** Bilinguisme et Bilingualité. Pierre Margada, éditeur. Bruxelles Belgique.

**HASSAN U. (1978)** The Islamic Society in Nigeria, its Implications for Educational Development. Ph D. Thesis, University of Wales, Cardiff. U.K.

**ISFRA/Save the Children (1993)** Etude sur les Attitudes et Pratiques Educatives qui entourent la Petite Enfance à Kolondiéba. Janvier 1993. Rapport de Recherche.

**(1993a)** Perspectives d'Amélioration des Garderies Traditionnelles Bamanan de Kolondiéba. Juillet 1993. Rapport de recherche.

**JAMANA (1990)** Jamablon. Etude sur les modèles d'éducation endogène dans 3 communautés malinké et 2 communautés bamanan de la rive droite du Joliba.

**KELLOG, W. N, L.A (1933)** in Cauchard Paul : Le langage et la pensée. Collection : Que sais-je? PUF Paris

**KI ZERBO Joseph (1990)** Eduquer ou Périr. UNICEF/UNESCO, Paris.

**KONATE Moussa (1979)** Les attitudes des élèves face au système scolaire. Mémoire de fin d'études de l'ENSup. DER de PPP.

**KY Abdoulaye (1984)** : L'influence du type d'éducation préscolaire et de la durée de préscolarisation sur les rendements académiques des élèves du primaire en République du Mali. (C.E.D.D.A)

**(1981)** La réforme scolaire au Mali et ses difficultés : Textes et documents Département d'administration et politique scolaire; Faculté des sciences de l'éducation Université de Laval (Serie 1, n°21, Mai 1981)

**LEVINGER B (1993)** Promoting Child Quality, Issues, Trends and Strategies, AID, Department of Education, Washington D.C.

**(1992)** Promoting Child Quality. US/AID Departement of Education.

**MEB/UNESCO (1993)** Indicateurs de l'éducation de base au Mali; UNESCO. Paris.

**MAIGA Hassimi O. (1975)** Influence du Jardin sur quelques aspects des acquisitions scolaires au fondamental et de la socialisation. Mémoire de fin d'études de l'ENSup. DER de Psychopédagogie. Bamako.

**MAIGA Sida Djbrilla (1986)** Le Problème de l'Intégration des valeurs éducatives du Bourra au système scolaire. Mémoire de fin d'étude, ENSup. DER de Pscho-pédagogie.

**MAIGA Abderhamane O. (1987)** La Résistance de la Population Rurale à la Scolarisation: cas de Bourem. Mémoire de fin d'études de l'ENSup. DER de Psycho-pédagogique. Bamako.

**PIAGET, J (1967)** La psychologie de l'intelligence, Paris. Ed. A. Collin

(1964) : Six études de psychologie. Ed. Gauthier

(1923) : Le langage et la pensée chez l'enfant. Neuchâtel, Paris Delachaux et Niestlé.

**POLLIT Ernesto (1993)** Malnutrition and infection in classroom. Paris, Unesco. Bamako.

**ROSENSHINE Barak and STEVENS Robert (1984)** "Classroom Instruction in Reading", in Handbook of Reading Research, P. David Pearson (ed) New York: Longman.

**STANOVICH Keith, E. (1986)** "Matthew effects in reading: some consequences of individual differences in the acquisition of literacy", in Reading Research Quarterly. Fall 1986. XXL/4.

**SANOGO Kamano (1984)** Les normes éducatives de l'enfant en milieu sénoufo, Arrondissement de N'Kourala. Mémoire de fin d'études de l'ENSup. DER de PPP.

**SOW, Assa (1987)** Catégories socio-professionnelles des élèves et Evaluation de leur Productions Scolaires. Mémoire de fin d'études de l'ENSup. DER de Psycho-pédagogique.

**TRAORE B. et al (1989)** Etude des effets de l'allaitement sur la morbidité diarrhéique, l'état nutritionnel et la mortalité des enfants au Mali. CERPOD/INSHA-CILSS.

**TRAORE Gaoussou (1976)** Les facteurs sociaux de l'échec scolaire. Mémoire de fin d'études de l'ENSup, DER de PPP. Bamako.

**ULANOFF, Sharon (1993)** "Is concurrent - Translation or Preview-Review More Effective in Promoting Second Language Vocabulary Acquisition?" Paper presented at the annual meeting of the American Education Research Association, Atlanta, April 1993.

**UNICEF (1989)** *Enfants et Femmes du Mali*. UNICEF, Bamako, Mali.

**WAGNER Daniel, A. (1989)** "In Support of Primary Schooling in Developing Countries: a New Look at Traditional Indigenous School". Free Background Paper Series. Education and Employment Division Population and Human Resources Department, Septembre 1989.

50A

ANNEXE 1.  
INSTRUMENTS DE L'IPN

**Guide d'enquêtes**  
**Pour les classes de Première et deuxième années :**  
**Programme de Recherche Qualitative sur l'Apprentissage**  
**de Langue à l'école <sup>0</sup>**

*Dans toutes les enquêtes, on cherche surtout à satisfaire les trois objectifs de la triangulation : CONFIRMER, CORRIGER ET COMPLETER. On a élaboré ces guides d'enquête d'après des hypothèses et constats formulés dans un bureau de l'IPN à Bamako, loin de la réalité du terrain. Les guides d'enquête à suivre vont alors être influencés considérablement par les questions et interprétations qui surgiront de ce que vous aurez observé dans les classes. N'hésiter surtout pas de poser des questions supplémentaires que votre intuition professionnelle vous dira peut illuminer votre compréhension de l'apprentissage de la langue par l'élève. Et rappeler- vous bien : maximiser l'emploi de QUESTIONS OUVERTES.*

**GUIDE D'ENQUETE DES ELEVES**

Matériels didactiques

- \* Est-ce que tu utilises des livres et autres objets scolaires à la maison?
- \* Est-ce que tu aimes lire?
  - Cherches-tu jamais autres choses à lire en dehors des livres d'école?
- \* A la maison est-ce-qu'il y a quelqu'un qui t'aide à lire ou à travailler autrement avec les livres d'écoles ou d'autres devoirs?
  - Si oui, qui? comment est-ce qu'il t'aide?
  - Si non, est-ce qu'il y a quelqu'un d'autre à la maison qui a fréquenté l'école et/ou qui peut t'aider avec la lecture et la langue française?
- \* Pour bien apprendre la langue, qu'est-ce que tu aimerais avoir de plus :
  - En classe?
  - A la maison?

---

<sup>0</sup>Il est à noter que ce document ne représente qu'un brouillon. Il faut le considérer comme un ouvrage dynamique que vous allez continuer de faire évoluer durant l'exécution de votre programme de recherche présente. Il n'est ni exhaustif ni permanent. Non plus n'est -il élaboré pour répondre à chaque question directement. Sinon pour vous orienter dans les différentes enquêtes (avec la prise de notes exhaustives) et dans l'analyse de ces notes

La langue

- \* Est-ce qu'il y a un problème physique qui puisse te gêner en classe : l'ouïe, la vision, la faim, une maladie?
- Que fais-tu pour mitiger ce problème?
- Le maître en est-il conscient?
- Si oui, que dit/fait-il pour t'aider avec la situation?
- \* Parles-tu français en dehors de la classe?
- Si oui, quand et avec qui?
- Où est-ce qu'on parle ou peut entendre et lire le français en dehors de la classe?
- \* Quelle langue parles-tu avec le maître en dehors de l'école?
- Dans la cour de l'école?
- En dehors de l'école?
- \* En classe, quand est-ce que le maître utilise la langue maternelle?
- Quand est-ce que tu l'utilises?
- Comment est-ce que tu arrives à comprendre les nouveaux mots et idées quand le maître te les dit en français?
- Si tu ne comprends pas ce que dit le maître en classe, que fais-tu?
- Est-ce que le maître fait des choses pour te motiver à parler et à poser des questions? quoi?
- \* En dehors de l'école, que parles-tu avec tes camarades de classe?
- Quand est-ce que vous-vous parlez français?

AUTRES

- \* Aimes-tu l'école? Pourquoi (pas) ?
- \* Que fais le maître pour t'encourager à l'école?
- Que fais le maître qui te plaît?
- Que fais le maître qui te déplaît?
- \* Aimes-tu le français? pourquoi (pas) ?
- Aimes-tu parler français? pourquoi (pas) ?
- Aimes-tu faire/apprendre le français à l'école? Pourquoi (pas) ?
- \* Quelles autres formations/éducations suis-tu ?

GUIDE D'ENQUETE DES MAITRES

## Matériels pédagogiques

- \* Quelle appréciation portez-vous sur les différents matériels pédagogiques fournis par le Ministère ?
- Sont-ils bien adaptés à la localité ?
- Sont-ils bien adaptés au niveau des élèves ?
- Quelle en est la facilité/difficulté d'emploi ?
- Lesquels préférez-vous ? pourquoi ?
- \* Quelle appréciation les élèves portent sur les différents matériels pédagogiques ?
- Quelles difficultés en subissent-ils ?
- Auxquels matériels s'attachent-ils avec le plus d'enthousiasme ?

\* Quels matériels est-ce que vous avez trouvé, reçus d'ailleurs ou créés (seuls ou avec des collègues) pour compléter ou remplacer les matériels officiels ?

\* Comment estimez-vous l'efficacité des différents matériels officiels et indépendants, dans l'acquisition de langues (orale et écrite) par les élèves ?

- Pourquoi croyez-vous que ces matériels sont plus efficaces dans l'acquisition de la langue française ?

- Quelles améliorations y apporteriez-vous ? Pourquoi croyez-vous que cela apporterait de meilleurs résultats ?

## STRATEGIES PEDAGOGIQUES

\* Quelles sont les stratégies pédagogiques que vous trouvez les plus efficaces dans la transmission des compétences en langue française (parler, écrire et lire) à vos élèves ?

- En quel sens les résultats sont-ils meilleurs ? quels sont vos critères de succès dans l'apprentissage de la langue par un élève ?

- Pourquoi croyez-vous que les résultats sont meilleurs ?

- Que faites-vous pour maintenir ces meilleurs résultats ?

- Où est-ce que vous avez appris ces stratégies ?

- Si vous en avez développé vous-même, veuillez expliquer un peu l'origine et comment elle a évolué ?

- Quelles sont les attitudes/approches du directeur, du conseiller pédagogique et de l'inspecteur envers les approches que vous préférez ? Quels rôles jouent ils dans votre maîtrise de stratégies et dans le développement de nouvelles stratégies ?

\* Quelles stratégies vous paraissent moins efficaces dans la transmission de compétences en français pour la langue orale, l'écriture et la lecture ?

- Pourquoi croyez-vous qu'elles sont moins efficaces ?

- Quelles sont les difficultés que vous avez eu avec ces stratégies ?

- Quelles sont les difficultés que vos élèves éprouvent avec ces stratégies ?

\* Comment vous occupez vous des erreurs et des difficultés de compréhension chez les élèves ?

- Quand il s'agit d'un seul élève (un fort, un médiocre ou un faible) ?

- Quand il s'agit d'un manque de compréhension généralisé ?

- Quels techniques de corrections et de stimulation vous paraissent les plus efficaces ? Est-ce que cela change selon l'élève surtout de qualités/de niveaux différents ?

- Comment identifiez-vous la présence ou le manque de compréhension ?

\* Quelle est votre attitude envers la liberté de comportement et d'expression chez les élèves ?

- \* Quelle a été l'utilité de la formation (initiale et continue) que vous avez reçu dans la transmission de compétences en français aux élèves ?
- Quelle formation supplémentaire pourrait vous être utile ?
- \* Quel est l'impact du fait que le français est une deuxième langue pour la plupart de vos élèves (sinon tous) sur :
  - a- votre enseignement de langue (orale et écrite) et,
  - b- leur acquisition du français ?
- Comment est-ce que vous utilisez la langue maternelle des élèves pour les aider dans leur acquisition du français ?
- Quand trouvez-vous cette stratégies particulièrement utile ou moins utile ?

### INTERACTIONS

- \* Quel niveau de familiarité partagez-vous avec vos élèves ?
  - Dans la classe ?
  - En dehors de la classe ?
- \* Comment faites-vous pour établir une bonne entente/ambiance personnelle et une bonne atmosphère d'apprentissage avec vos élèves ?
  - Comment faites-vous participer les élèves dans la classe ?
- \* Quelle langue parlez-vous avec eux en dehors de la classe ? en dehors de l'école ?
- \* Comment les interactions entre les élèves à l'école et en dehors favorisent ou défavorisent leur acquisition du français ?
- \* Quelles sont les règles de conduite que vous avez établies dans votre classe ?
  - Comment est-ce que vous faites respecter les différentes règles
  - Quelles marges de liberté permettez-vous ? Pourquoi acceptez-vous ces marges ? Quel impact a cette liberté sur le comportement et l'acquisition des langues chez les élèves ?

### COMMUNICATION

- \* Quelles sont les difficultés de communication/d'expression en français spécifiques que les élèves éprouvent à l'école ?
  - Pouvez-vous les expliquer ?
- \* Comment est-ce que vous avez essayer de résoudre/ corriger ces difficultés ?
  - Qu'est-ce qui a bien marché ?
  - Qu'est-ce qui moins bien marché ?

### GUIDE D'ENQUETE DU DIRECTEUR DE L'ECOLE

- \$ Introduction :
  - Des chercheurs .

- De la recherche : choix d'écoles, méthodologie, buts/objectifs, et horaire.

- De l'école.

- Du directeur .

- Des élèves/classes concernées.

- Des maîtres concernés.

\$ Quelle est l'attitude générale de la communauté et des parents envers l'école et l'apprentissage du français ?

- Comment estimez-vous la participation directe/indirecte de la communauté ?

- Quelle est cette participation ?

- Quels sont les rapports/relations entre l'école et les parents ?

\$ Quelles sont les difficultés/obstacles principales que vous remarquez chez les élèves (des caractéristiques environnementales, communautaires, culturels, domiciliaires) qui les embêtent dans l'apprentissage et l'acquisition du français : l'écrire, le lire et le parler ?

- Quelles sont les origines de ces difficultés/obstacles ?

- Comment est-ce qu'elles bloquent l'acquisition du français chez les élèves ?

- Quelles interventions vos maîtres appliquent-ils pour amoindrir ou éliminer ces difficultés et obstacles ?

- Quelles interventions proposeriez-vous pour les amoindrir ou éliminer à l'école comme dans la communauté ? Que faudrait-il pour les introduire ?

- Quel rôle jouez-vous à ce propos ?

- Quel est l'impact de la langue maternelle dans ce scénario ?

\$ Quelles sont les caractéristiques environnementales qui facilitent l'apprentissage du français par les élèves ?

- Qu'est-ce que vos maîtres font pour exploiter ces caractéristiques ?

- Quel est l'impact sur cet apprentissage de la stratégie d'adaptation du curriculum au contexte immédiat de l'élève ?

- Quel rôle jouez-vous à ce propos ?

- Quel est l'impact de la langue maternelle dans ce scénario ?

\$ Quelles contraintes/difficultés vos maîtres engendrent-ils qui peuvent les gêner dans l'enseignement de la langue ?

- Quel est leur niveau de facilité en français ?

- Quel est leur niveau de formation ?

- Est-ce qu'ils ont bien maîtrisé la méthodologie prescrite pour l'enseignement du français ?

- Est-ce qu'ils sont motivés pour essayer d'autres techniques ?

- Sont-ils à mesure d'adopter ou créer d'autres méthodes ?

\$ Quelles stratégies vos maîtres emploient-ils pour essayer d'amoindrir ou d'anéantir ces difficultés/obstacles ?

- Qu'est-ce qui semble marcher particulièrement bien ? moins bien ?
- Que faites-vous pour les aider dans ce sens ?
- Qu'est-ce qu'on devrait/pourrait faire de plus pour mitiger ces difficultés/obstacles; ou pour essayer de les éliminer à leur source ?
- \$ Distinguer entre un maître qui a beaucoup de succès à faire évoluer ses élèves dans l'acquisition du français et un maître qui ne réussit vraiment pas ?
- Quels sont les facteurs principaux : formation, facilité de langue, comportement .....?
- Pourquoi les trouvez importants ?
- Comment pourrait-on cultiver ces caractéristiques chez les maîtres ,

### GUIDE D'ENQUETE DES PARENTS

- \$ Gagner une appréciation de l'origine socio-culturelle des élèves.
- \$ Quel est l'emploi du français au foyer ? dans la communauté ?
- Parlez-vous français ? quand ?
- Qui parle français au foyer ? quand ?
- Est-ce qu'on parle français avec les enfants au foyer ? dans d'autres circonstances ?
- \$ Comment voyez-vous les études de vos enfants scolarisés ?
- Combien d'enfants scolarisés avez-vous ? non scolarisés ?
- Que font-ils maintenant ?
- Les envoyez-vous pour une autre éducation aussi : coranique ? traditionnelle ?
- Comment l'éducation formelle peut leur être utile dans leur vie d'adulte ?
- Et la maîtrise de la langue française ?
- \$ Est-ce que votre enfant fait des devoirs de l'école à la maison ?
- Où les fait-il ? comment est cet endroit ?
- Combien de temps passe-t-il normalement avec ses études au foyer ?
- Est-ce que cela le gêne dans les tâches domiciliaires ?
- Est-ce que les tâches domiciliaires le gênent dans ses devoirs scolaires ? Quelles sont ces tâches ?
- Comment l'aidez-vous à bien équilibrer les deux responsabilités ?
- \$ Quel est le niveau d'appréciation/intérêt des parents pour le français et pour que leurs enfants apprennent à parler, écrire et lire le français correctement ? Quelle est cette signification ?
- \$ Comment est-ce que vous encouragez/découragez votre enfant dans ses études ? Est-ce qu'il y a un rôle direct que vous jouez ?

- Voyez-vous jamais le maître pour lui parler du progrès ou des difficultés de votre enfant à l'école ?
- Aidez-vous votre enfant dans ses études ?
- Aidez-vous votre enfant à trouver d'autres pour l'aider ?
- Est-ce qu'il y a quelqu'un au foyer qui s'occupe de contrôler le cahier de votre enfant ?
- Est-ce qu'il y a quelqu'un au foyer qui l'aide dans ses leçons à la maison ?
- En quelle langue préféreriez-vous qu'on éduque votre enfant à l'école ?

### GUIDE D'OBSERVATION

Pour des classes de Première et Seconde :  
Programme de Recherche Qualitatif sur l'Apprentissage de  
Langue à l'Ecole.<sup>1</sup>

#### A. MATERIEL, INFRASTRUCTURE ET MEUBLES

Pour tous les éléments, il s'agit de noter :

- \* l'existence
- \* le nombre
- \* une description compréhensive (dimension, disposition, état, nature .....)
- \* l'emploi ce qui comprend : le comment, le pourquoi et le quand , ainsi que l'emploi dirigé ou spontané, et individuel ou collectif.
- \$ Immobilier et la cour de l'école (faites un plan de l'école)
- \$ Mobilier
- \$ Matériels pédagogiques traditionnels/sanctionnés : du maître, de l'élève, communaux.
- \$ Matériels non traditionnels ,locaux, innovés, improvisés pour l'instruction non traditionnelle : du maître, de l'élève, communaux.
- \$ Supports visuels

---

<sup>1</sup> Il est à noter que ce document ne représente qu'un brouillon. Il faut le considérer comme un ouvrage dynamique, que vous allez continuer de faire évoluer durant l'exécution de votre programme de recherche présente. Il n'est ni exhaustif ni permanent. Non plus n'est-il élaboré pour répondre à chaque question directement, sinon pour vous orienter dans l'observation de classe (avec la prise de notes exhaustives) et dans l'analyse de ces notes après

- ° Façons du maître de poser des questions et façons des élèves de chercher des réponses
  - . Méthodes utilisées par les élèves pour chercher ou éviter à répondre aux questions
  - . Réactions des élèves face aux différentes sortes de questions posées par le maître
- ° Méthodes d'avancer, d'assurer, d'apprécier et d'évaluer la compréhension (l'assimilation/l'intériorisation des leçons) des élèves utilisées par le maître au cours de la classe
  - . Différentes démonstrations/manifestations par des élèves de la compréhension : e.g., expérimentation d'expression tentée/osée par des élèves : créativité, écrite ou orale
- ° Les différents styles et techniques de communiquer ( de faire passer des messages pédagogiques, affectifs et autres)avec les élèves
  - . La réceptivité, ou niveau d'attention, prêté au maître par des élèves face aux différents styles
  - . La qualité de la réponse offerte par des élèves
- ° La modulation de la voix du maître
  - . La modulation de la voix (des voix) des élèves dans leurs réponses

#### **D. Emploi de Langue et d'Autres Moyens de Communication**

Ici, on veut distinguer entre l'expression (orale ou autre) du maître et des élèves ainsi que considérer les différentes questions suivantes 1

- \* en quelles circonstances (quand?, pourquoi?)
  - \* avec quelle fréquence?
  - \* quelles réactions (du maître ou des élèves) en résultent?
  - \* description précise
- ° L'emploi de langue(s) maternelle(s) ; laquelle/lesquelles
  - ° l'emploi de gestes, gesticules, mimiques
  - ° niveau de "bruit" ( dialogue qui dépasse sûrement le niveau des élèves) dans le langage du maître
  - ° la langue utilisée par les élèves entre eux dans la classe et en dehors
  - ° la réaction du maître envers l'emploi de la langue maternelle dans la classe et en dehors
  - ° la qualité d'expression en français du maître et des élèves
  - ° réponse (des élèves et du maître) face aux difficultés de communication

### E. Stratégies Pédagogiques

On veut être sûr ici de ne pas se limiter aux stratégies recommandées (exigées) dans les manuels de maîtres ou dans les programmes de formation de maître. On n'est ni intéressé à confirmer la bonne adoption complète de ces stratégies programmées des maîtres ni exclusivement intéressé à évaluer l'efficacité de ces stratégies officielles. On veut être sûr de considérer pour toutes les questions de cette catégorie les éléments suivants:

- \* quand et fréquence
- \* la réaction des élèves
- \* l'efficacité apparente
- \* description précise
  - Observations des cahiers de leçons
  - les méthodes de présentation des leçons
  - les méthodes d'évaluation de l'élève utilisées par le maître, et ponctuels et progressifs
  - les façons employées par le maître pour poser des questions aux élèves et les sortes de questions posées
  - le comportement du maître envers les réponses des élèves :
    - . le temps laissé à l'élève pour répondre
    - . la réaction du maître aux mauvaises réponses
    - . la réaction du maître aux bonnes réponses
    - . la réaction du maître à l'incompréhension/confusion évidente
  - le comportement du maître envers les questions des élèves
  - méthodes employés par le maître pour stimuler des élèves intellectuellement
  - l'emploi par le maître de matériels/apports didactiques traditionnels et nouveaux
  - la création par le maître d'opportunités d'interaction entre des élèves pour des raisons pédagogiques
  - l'emploi par le maître de communication non-orale

### F. Comportement/Attitudes du Maître

Les éléments clés à considérer ici sont :

- \* quand/pourquoi les différents comportements et attitudes se manifestent-ils?
- \* quelle est la réaction des élèves à ces comportements et attitudes?
- \* quelle en est la fréquence?
- \* qu'est ce qui semble en être l'efficacité?
- \* une description de la manifestation visible du comportement ou attitude particulier

- Quel est le style du maître dans la présentation du matériel de la classe?
- quelle est la réaction/réponse du maître face aux situations de discipline ou contrôle dans la classe?
- quelle est la réaction/réponse du maître face aux difficultés (de toutes sortes) apparentes des élèves : manifestées par des fautes commises, par le silence, par la distraction, l'insubordination, etc? (e.g., patience, exercices de rattrapage, révision de style ou de méthode)
- Quel est le niveau de sociabilité du maître envers des élèves?

### G. Comportement/Attitudes des Elèves

Il faut considérer les divers aspects suivants dans réponse à toutes les questions :

- \* une description de la manifestation visible du comportement ou attitude particulier
  - \* quand est-ce que le comportement/attitude se manifeste?
  - \* pourquoi?
  - \* quelle en est la fréquence?
  - \* quelle réaction/réponse cela provoque de la part du maître?
- Le niveau d'énergie apparente des élèves dans la classe.
  - le niveau de sociabilité des élèves : entre eux-mêmes et avec le maître
  - le niveau de spontanéité et de créativité évident chez les élèves
  - la réaction/réponse des élèves face à la correction (positive et négative) offerte par le maître et par des camarades de classe
  - la réaction/réponse des élèves face à l'incompréhension, comme à la compréhension
  - la réaction des élèves face à la discipline/contrôle par le maître
  - que font les élèves durant les moments libre en classe et en dehors?
  - que font les élèves quand ils doivent s'appliquer seuls à leurs études?

### H. Participation des filles.

Il est surtout question ici de comparer ce qu'on observe chez les filles à ce qu'on observe chez les garçons. Comme ailleurs, on va vouloir considérer des aspects suivants :

- \* une description de ce qui est différent

- \* une description des situations pendant lesquelles les différences sont remarquées
- \* quand le comportement /traitement différent se manifestent-t-il; quelle est sa fréquence?
- \* quelles sont les réactions/réponses des filles, des maître et/ou des garçons?
  - Combien de filles y a-t-il? Combien de garçons?
  - quels sont les âges comparatifs des filles et des garçons?
  - quelle est la nature/liberté de la prise de parole des filles...pour poser des questions, pour répondre aux questions, pour offrir une correction...?
  - quelle est la qualité d'expression (orale, écrite, lecture) des filles
  - où les filles se situent-elles dans la classe?
  - comment le maître se comporte-t-il avec des filles dans toutes les catégories d'interactions dans la classe...pose de questions, correction, encouragement, discipline, social...?
  - est-ce qu'on voit des filles faire des choses différentes en dehors du domaine pédagogique à l'école, dans la classe comme en dehors?
  - quelle est l'interaction entre des filles et des garçons dans la classe et en dehors? dans les situations d'apprentissage et sociales?

### **I. Climat; Ambiance et Mouvement dans la classe**

On veut considérer ici tant l'aspect physique que social, ou même spirituel de l'école. Les éléments principaux qui peuvent intéresser dans la considération de chaque question en-dessous sont les suivants :

- \* une description objective de ce qu'on observe
- \* une appréciation de la réaction, ou l'impact, évidente de la situation sur la classe
- \* qu'est-ce qui est responsable pour la situation, s'il y a lieu
  - Quels sont les aspects physiques de la classe?
    - Inventorier le mobilier, avec une description de son état et sa disposition (faire un plan de la classe)
    - Décrire l'infrastructure de la classe?
    - Décrire l'affichage/gravures/autres choses qui décorent les murs et le reste de la classe.
    - quelle est "la météo" de la classe : illumination, température, pluviométrie (e.g., trous dans la toiture)?
    - décrire le rythme, ou l'emploi de temps dans la classe

- ° quels sont le niveau et la nature d'animation dans la classe...bruit (intérieur et extérieur), mouvement/déplacement non-dirigé, communication non-dirigée, interruption externes...?
- ° quelle est la chorégraphie (le mouvement dirigé) de la classe?
- ° quel est le ton, ou style, de communication entre élèves-maître et élèves-élèves?
- ° quel contact physique existe dans la classe?

ANNEXE 2  
INSTRUMENTS DE L'ISFRA

GUIDE D'ENTRETIEN (G. 1)  
(Enfant non scolarisé/élève)

Ce guide initialement conçu pour l'entretien avec un enfant d'âge scolaire mais non scolarisé, peut aussi servir pour l'entretien avec un enfant scolarisé (1ère et 2ème année fondamentale). Pour cela, il suffit d'ajouter quelques questions subsidiaires relatives au cadre scolaire de l'enfant.

Le guide comporte 4 volets qui sont :

- I L'identité de l'enfant.
- II La santé et l'alimentation.
- III Le cadre naturel de vie de l'enfant.
- IV Questions subsidiaires relatives au cadre de scolaire.

**I Identification de l'enfant.**

- Numéro
- Prénom (facultatif)
- Nom (facultatif)
- Sexe
- Age
- Langue maternelle
- Autre(s) langue(s) parlée(s)
- Entends-tu bien ce qu'on vous dit ?
- As-tu des problèmes de vision ?
- Souffres-tu d'une infirmité quelconque ?

**II Santé et alimentation**

A) *Alimentation.*

- Manges-tu combien de fois par jour ? 1      2      3
- En dehors des repas traditionnels as-tu d'autres repas?  
oui    non
- Si oui à quel(s) moment(s) de la journée? entre 10h et 12h ou  
entre 14h et 18h

## G. 1 (suite)

- Ces repas intermédiaires sont-ils des restes des plats précédents ou ce sont des nouveaux plats ?
- Qu'est-ce que vous mangez ?
- Quelle est la qualité ou la composition des différents plats que vous mangez ?
- Quels sont tes plats préférés ?

## B) Santé

- Es-tu déjà tombé malade ?    oui    non
- Si oui quelle maladie était-ce ?
- Est-ce que c'était une maladie grave maladie ?
- De façon générale comment tes maladies sont-elles traitées ? Médecines traditionnelle, moderne ou les deux?
- As-tu déjà été dans un centre de santé ? 1 fois, quelques fois ou plusieurs fois.
- As-tu été vacciné ou non ?

## III Cadre naturel de vie de l'enfant

- Ta mère est-elle présente dans la famille ?
- Ton père a combien d'épouses ?    1    2    3    4
- Y a-t-il beaucoup d'enfants dans ta famille ?
- As-tu beaucoup de frères et soeurs ?
- Est-ce que tu aides tes parents à la maison ?
- Tu les aides dans quelles sortes de travaux ?
- Est-ce qu'on t'oblige à faire certains travaux ?
- Y a-t-il des travaux que tu fais sans qu'on te le dise?
- Si oui quels sont-ils?
- Ces travaux sont-ils obligatoires toi ou ils sont facultatifs ?
- Avec qui joues-tu ?
- Quels sont les jeux auxquels tu joues plus souvent avec tes camarades.

## G. 1. (suite)

- En dehors de tes parents, d'autres grandes personnes du village t'envoient-ils en commission ?
- Si oui lesquels ?
- Ces travaux ont ils un caractère obligatoire pour toi?

#### IV Questions subsidiaires relatives au cadre scolaire.

##### A *Santé / Nutrition*

- Depuis que tu es à l'école as-tu constaté un changement dans ton rythme d'alimentation ?
- Actuellement est-ce que tu manges plus ou moins qu'avant?
- Quels sont les aliments (choses) que tu n'arrivées plus à prendre quotidiennement ?
- Selon toi qu'est-ce qui explique cela ?
- Depuis que tu es à l'école es-tu déjà tombé malade? Combien de fois?
- Si oui de quelle manière vous avez été soigné ? Au dispensaire ou par la medecine traditionnelle.
- Lors de votre inscription à l'école le médecin vous a-t-il visité?

##### B. *Cadre de vie de l'enfant.*

- Les activités que tu mènes à l'école sont-elles différentes de celles que tu mènes à la maison ?
- A quoi joues-tu à l'école ?
- Qui organise ces jeux ?
- Quelles sont les jeux que tu préfères et pourquoi ?
- Quelles sont les difficultés que tu rencontres dans le milieu scolaire ?
- Lecture
- Est-ce que tu aimes lire ?
- Est-ce que tu lis bien ?
- Sinon quel est le problème ?

## G. 1. (suite)

- Ecriture

- Est-ce que tu aimes écrire ?
- Est-ce que tu écris bien ?
- Sinon quel est le problème ?

- Langage

- Est-ce que tu parles fréquemment en classe ?
- Est-ce que tu aimes répondre aux questions ?
- Sinon quel est ton problème ?

## GUIDE D'OBSERVATION (G. 2)

## SITE: VILLAGE

## 1. Identité:

## Situation:

- géographique (plaine, colline, marigot ou fleuve)
- administration
- climatique
- population: traits culturels, économiques marquants (Ethnie et occupations)
- structure collectives: puits, places publiques, mosquées, écoles etc...
- activités de subsistance: agriculture, pêche, élevage ...)

## 2. Occupations des enfants:

- commissions
- activités des garçons
- activités des filles
  - . aptitudes physiques
  - . jeux
  - . chansons
  - . idiolectes (particularités du langage des enfants de 6-8 ans)
  - . devinettes contes ....
  - . capacité motrice: (observation d'activités manuelles)

Quelles sont les structures d'apprentissage au village?

Qui sont les enseignants?

## GUIDE D'OBSERVATION (G. 2 suite)

## SITE ECOLE

L'Instrument construit au cours du séminaire IPN (avril) sera utilisé là où jugé approprié

1. Identité de l'école: Cf guide village.
2. Infrastructure:
  - domaine scolaire
  - bâtiments (ancienneté), aspect physique, situation
  - éloignement: du village hôte, du village le plus éloigné, du village le plus proche, distance moyenne des élèves non natifs du village.
  - ombrage
  - cour
  - source d'eau
  - toilettes
3. Salles de classes
  - aspect d'ensemble des classes: aération, éclairage, espace vital.
  - mobilier
  - matériel didactique: présence, adaptation, abondance
4. Séances de langage
  - méthode d'enseignement
  - style de gestion de la classe: mouvement, système de récompense,
  - autorité,
  - interaction: élève-élève; élève-enseignant; enseignant-élève
  - expression verbale des élèves;
  - attitude du maître vis-à-vis de l'élève
  - difficultés courantes
  - solutions proposées pour résoudre les difficultés
5. Séances de lecture
  - méthode d'enseignement
  - support pédagogique
  - comportement des élèves
  - nature des difficultés: phonologie, syntaxe, rythme, morphologie, mémorisation

## G. 2 (suite)

## 6. Séance d'écriture

- méthode d'enseignement
- le maître donne-t-il le modèle? Sur quoi se base-t-il pour ce faire?
- suivi des élèves: les élèves peuvent-ils s'entraider?
- mouvement à l'intérieur de la classe



## G. 3. (suite)

- Quelle méthode d'enseignement du langage utilisez-vous?  
Dites-en les avantages et les inconvénients.
  
  - Etes-vous satisfait de la manière de lire de vos élèves?
  - Quelles sont les principales difficultés qu'ils rencontrent?
  - Selon vous, quelles sont les causes principales des difficultés rencontrées en lectures?
  - Que lisent vos élèves à l'école (en classe et dans la cour de récréation)? Lisent-ils à la maison? que lisent-ils?
  - Quelle méthode de lecture utilisez-vous? Dites-en les avantages et les inconvénients.
  
  - Quel type d'écriture enseignez-vous: écriture cursive? en bâtons? droite? penchée?
  - Donnez-vous le modèle d'écriture à vos élèves à chaque séance?
  - Savez-vous ce que vos élèves font à la maison de leur et qui peut les aider à apprendre vite? Quoi par exemple?
  - Avez-vous une idée de la manière de faciliter l'apprentissage de l'écriture?
- Faites tout commentaire intéressant sur les difficultés d'apprentissage du langage de la lecture et de l'écriture.

GUIDE D'ENTRETIEN (G. 4.)  
(Parents et leaders d'opinion)

Identité

Sexe, âge, statut socio-professionnel.

Localité (ville, village)

1. Combien d'enfants avez-vous à charge? préciser le nombre de filles et de garçons. Combien sont-ils à l'école?

2. Votre enfant de 6-8 ans a-t-il le poids, la taille et l'allure d'un enfant de son âge en bonne santé?

Quelles sont les anomalies dont souffre votre enfant: ouïe, vue, audition, squelette?

Ces anomalies sont-elles congénitales? Si non, l'avez-vous soigné?

L'enfant a-t-il été vacciné?

3. Fait-il correctement les commissions?

A six ans, peut-il: se laver, se nettoyer après s'être soulagé, s'habiller sans aide?

4. Comment se comporte l'enfant avec:  
ses camarades, ses cadets, ses aînés, ses parents et toute autre personne?

Encouragez-vous ses fréquentations, ses relations avec d'autres enfants?

5. L'enfant mange-t-il à sa faim?

Que mange-t-il d'habitude? (plat quotidien et autre)?

Combien de fois mange-t-il par jour?

Entre les principaux repas: petit déjeuner, déjeuner et dîner, mange-t-il? Que mange-t-il?

6. Que fait-il entre le petit déjeuner et le déjeuner? (noter les occupations conforme à son âge: commissions, jeux ...)

Est-il surveillé? quelle marge de liberté lui accorde-t-on?

7. L'école dispense-t-elle votre enfant de ses obligations d'enfant?  
Lesquelles?

8. L'enfant sait-il se servir des instruments usuels du milieu:  
aiguille, couteau, hache, couteau, houe ...?

Quelle est votre attitude face à l'enfant gaucher?

Votre enfant a-t-il l'esprit d'initiative? Qui lui apprend les choses  
qu'il aime faire? Comment le stimulez-vous?

- activités des filles

Que sait faire votre fille: tâches ménagères: piler, couper la viande  
et les condiments; couper et fendre le bois...? Autre ?

Ajouter tout commentaire utile.