

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Amar Telidji - Laghouat

Facultés des lettres et des langues

Département des lettres et langue française



Mémoire

Pour l'obtention du diplôme de Master

Option : Didactique des langues étrangères

**Une étude comparative sur la pratique de l'évaluation dans
le système éducatif malien et algérien**

Présenté par

**Kola AG SAGUIDOUN
Mouhamed KEITA**

Sous la direction de :

M.GRARI Abdullah

Soutenus devant le jury :

Président: M.KHENCHA Tayeb

M.A.A.

Examineur: M.GRARI Abdullah

M.A.A.

Examinatrice: M^{me}.ZIOUANI Fatima

M.C.B.

Année universitaire : 2020-2021

Remerciements :

Nous remercions Allah le tout puissant de nous avoir laissé en vie sans laquelle rien n'est envisageable.

Nous tenons d'abord à remercier notre encadrant **M.GRARI Abdullah** qui nous a accompagné et soutenu tout au long de la réalisation de ce projet. Nous le remercions de nous avoir fait confiance et d'avoir accepté de diriger notre travail. Nous le remercions également pour ses conseils et ses commentaires constructifs qui nous ont permis d'enrichir notre travail de recherche malgré tous les obstacles rencontrés.

Nos remerciements aussi à l'ensemble des enseignants (es) du département de français pour leurs courtoisies et leurs accompagnements durant notre parcours universitaire.

Nous remercions également à tous ceux qui nous ont aidés de près ou de loin à l'accomplissement et la rédaction de ce travail.

Nous remercions les membres du jury d'avoir accepté d'examiner notre travail.

Nos remerciements également nos parents pour leurs soutiens incondtionnels et leurs encouragements qui nous ont accompagnés tout au long de nos études.

Dédicace :

Nous dédions ce travail à tous les êtres qui nous sont chers : nos parents, ami (es), collègues, enseignant (es) et connaissances

Table des matières

Remerciements :	2
Dédicace :	3
Résumé :	9
Introduction générale :	11
Objectifs :	12
Motivations et justification du sujet :	13
Problématiques :	13
Hypothèses :	14
Partie théorique	16
Chapitre 1	16
Approche socio didactique	16
Introduction :	17
1. Le Mali :	17
1.1Présentation démographique et présentation géographique :	17
1.2. Ecole malienne :	18
1.3. Les grandes réformes de l'école malienne :	21
1.4. Aperçu sur le système éducatif malien :	25
1.5. Politique scolaire dans le système éducatif malien:	38
1.6. Approche par compétence dans le système éducatif malien:	43
2. L'Algérie :	44
2.1. Présentation démographique et géographique :	44
2.2. Ecole algérienne :	44
2.3. Les grandes réformes de l'école algérienne :	48
2.4. Aperçu sur le système éducatif algérien et ses évolutions:	50
2.5. Politique scolaire dans le système éducatif algérien :	52
2.6. Approche par compétence dans le système éducatif algérien :	56
Conclusion :	58
Chapitre 2	59
La place de l'évaluation dans le système éducatif malien et algérien	59
Introduction :	60
1. Aperçu sur la méthodologie de l'évaluation :	60
1.1. Définition et étymologie de l'évaluation :	60
1.2. Evolution et historique de l'évaluation dans l'enseignement/apprentissage:	61

1.3. Les étapes de l'évaluation :	62
1.3.1. L'intention :	62
1.3.2. La mesure :	62
1.3.3. Le jugement :	63
1.3.4. La décision :	63
1.4. Pourquoi évaluer ?	64
1.5. Les outils de l'évaluation :	65
2. La pratique de l'évaluation dans le système éducatif malien	67
2.1. Evaluation dans le système éducatif malien :	67
2.2. Historique de l'évaluation et ses évolutions dans le système éducatif malien :	70
2.3. Les type de l'évaluation et leurs fonctions dans le système éducatif malien :	72
2.3.1. L'évaluation diagnostique et sa fonction :	72
2.3.2. L'évaluation formative et sa fonction :	72
2.3.3 L'évaluation certificative et sa fonction :	73
3. la pratique de l'Evaluation dans le système éducatif algérien	73
3.1. L'évaluation dans le système éducatif algérien :	73
3.2. Historique de l'évaluation et ses évolutions dans le système éducatif algérien :	75
3.3. Le type de l'évaluation et leurs fonctions dans le système éducatif algérien :	78
3.3.1. L'évaluation diagnostique et sa fonction :	78
3.3.2. L'évaluation formative et sa fonction:	79
3.3.3 L'évaluation certificative ou sommative et sa fonction:	82
Conclusion :	84
Partie pratique	85
Chapitre 3	85
Enquête et analyse des résultats	85
Introduction :	86
1. Approche du terrain :	86
1.1. Méthodologie et outil d'investigation :	86
1.2. Terrain d'enquête :	87
1.3. L'échantillon :	87
1.4. Déroulement d'enquête :	87
2. Analyse des résultats:	88
Conclusion :	103
Conclusion générale:	104

Bibliographie.....	105
Annexes :.....	110
Questionnaire.....	111

Liste des tableaux :

Tableau 1 : taux brut de scolarisation et taux d'achèvement au Mali.....	32
Tableau 2 : l'évolution du taux de redoublement au Mali	33
Tableau 3 : ratio manuels/ élève au premier cycle au Mali.....	34
Tableau 4 : ratio manuels/élève au deuxième cycle au Mali	35
Tableau 5 : évolution du personnel enseignant entre 1991 /1992 et 2000/2001 au Mali	39
Tableau 6 : classification des effectives de l'éducation de base au Mali.....	40
Tableau 7 : l'évolution du taux net de la scolarisation au Mali	41
Tableau 8 : exemple d'une grille d'évaluation de l'écrit de 5AP utilisée par l'élève.....	65
Tableau 9 : exemple d'une grille d'évaluation de l'écrit de 5AP utilisée par l'enseignant	67
Tableau 10 : échantillon sur les types d'évaluation pratiqué en classe	93
Tableau 11 : le moment de la pratique de l'évaluation en classe.....	93
Tableau 12 : échantillon par objectif que les enseignants veulent atteindre	95
Tableau 13 : le degré d'atteinte des objectifs fixés par l'enseignant pendant la pratique de l'évaluation	101
Tableau 14 : ce que les enseignants pensent de la pratique de l'évaluation	101
Tableau 15 : l'effet positif que la pratique de l'évaluation a sur les résultats des apprenants.....	102

Liste des figures :

Figure 1 : l'évolution de la population scolaire sur trois années au Mali	31
Figure 2 : l'évolution du budget alloué à l'éducation et des investissements au Mali	36
Figure 3 : échantillon par sexe	88
Figure 4 : échantillon par âge	89
Figure 5 : échantillon par nationalité	90
Figure 6 : échantillon par niveau d'enseignement	91
Figure 7 : échantillon par niveau d'étude	92
Figure 8 : échantillon par fixation des objectifs avant la pratique de l'évaluation	94
Figure 9 : l'évaluation comme outil de détection des difficultés des apprenants	96
Figure 10 : l'évaluation avec l'évolution des apprenants.....	97
Figure 11 : la pratique de l'évaluation avec le processus d'apprentissage	98
Figure 12 : l'évaluation comme moyenne de communication.....	98
Figure 13 : échantillon par la manière d'évaluer	99
Figure 14 : l'importance à la pratique de l'évaluation	100

Résumé :

Dans le processus d'enseignement/apprentissage, l'évaluation joue un rôle très important car elle est l'outil qui aide l'enseignant à communiquer avec ses apprenants ainsi que l'administration et les parents de l'apprenant sur l'évolution et les difficultés que rencontrent ce dernier afin d'envisager des solutions, elle est présente à tous les stades de l'apprentissage.

Le but de ce travail est d'étudier les nouvelles pratiques évaluatives imposées par la nouvelle réforme et mener une comparaison entre sa pratique au niveau de l'enseignement fondamental et secondaire dans le système éducatif malien et algérien. Afin de savoir si le système éducatif malien et algérien a la même perspective sur la pratique de l'évaluation vu que la langue française n'a pas le même statut dans ces deux pays. Pour ce faire nous avons fait recours à un questionnaire que nous avons adressé à trente enseignants de l'enseignement fondamental et secondaire issu de ces deux systèmes éducatifs.

Mots clés : la didactique, Evaluation, étude comparative, réforme, apprentissage, enseignement, pratique évaluative, système éducatif malien, système éducatif algérien.

Abstract :

In the teaching/learning process, assessment plays a very important role as it is the tool that helps the teacher to communicate with the learners as well as the administration and parents of the learner on the learner's progress and difficulties in considering solutions, it is present at all stages of learning. The aim of this work is to study the new evaluation practices imposed by the new reform and to compare its practice at the level of basic and secondary education in the Malian and Algerian education system. To find out whether the Malian and Algerian education system has the same perspective on the practice of evaluation since the French language does not have the same status in these two. To do this we used a questionnaire which we sent to 30 teachers of basic and secondary education from these two education systems.

Keywords: didactics, evaluation, comparative study, reform, learning, teaching, evaluative practice, Malian education system, Algerian education system.

: خلاصة

وفي عملية التعليم/التعلم ، يؤدي التقييم دوراً بالغ الأهمية لأنه الأداة التي تساعد المعلم على التواصل مع المتعلمين وكذلك مع إدارة المتعلم وآبائه بشأن تقدم المتعلم وصعوباته في النظر في الحلول ، فهو موجود في جميع مراحل التعلم. ويهدف هذا العمل إلى دراسة ممارسات التقييم الجديدة التي فرضها الإصلاح الجديد ومقارنة ممارسته على مستوى التعليم الأساسي والثانوي في النظام التعليمي المالي والجزائري. لمعرفة ما إذا كان النظام التعليمي المالي والجزائري له نفس المنظور فيما يتعلق بممارسة التقييم لأن اللغة الفرنسية لا تتمتع بنفس المركز في هاتين اللغتين وللقيام بذلك استخدمنا استبياناً أرسلناه إلى 30 مدرسا للتعليم الأساسي والثانوي من هذين النظامين التعليمي

الكلمات الرئيسية: التعليم ، التقييم ، الدراسة المقارنة ، الإصلاح ، التعلم ، التعليم ، الممارسة التقييمية ، النظام التعليمي المالي ، النظام التعليمي الجزائري

Introduction générale :

Notre travail porte sur : «une étude comparative sur la pratique de l'évaluation dans le système éducatif malien et algérien» et s'inscrit dans le cadre de la socio didactique. Ce travail de recherche permet principalement de décrire, voire comprendre le système évaluatif du système éducatif malien et algérien et par la suite faire la comparaison de la pratique d'évaluation de ces deux systèmes éducatifs. Dans le contexte scolaire l'évaluation constitue l'une de dimension les plus importantes de l'apprentissage, elle occupe une grande place dans le déroulement enseignement/apprentissage. L'évaluation est présente à tous le stade de l'apprentissage, elle est partie intégrante de l'activité didactique c'est dans cette perspective que nous donnons cette citation de Claudine Garcia-Debanc : « *Dis mois ce que tu évalues, je te dirais ce que tu enseignes* ». Elle est aussi une démarche qui consiste à recueillir des renseignements sur l'apprentissage ou le développement de l'apprenant, à analyser et à interpréter ces renseignements en vue de porter un jugement sur la situation de l'apprenant et de prendre une décision relative à son cheminement ultérieur. Elle a pour but d'informer l'enseignant, l'élève, ses parents et l'administration de la direction que doit prendre l'enseignement. À l'école l'évaluation prend plusieurs sens : Noter, observer, récompenser, corriger, classer, encourager, estimer, résultat, vérifier, apprécier, guider. Nous allons pencher sur le sens noter et apprécier car ces deux sens résument les deux côtés de l'évaluation: noter comme côté matériel et apprécier côté jugement par rapport à la tâche accomplie. Dans le contexte scolaire L'évaluation se présente sous trois formes : L'évaluation diagnostique ; formative et l'évaluation certificative.

L'évaluation diagnostique : C.Tagliante définit ce type d'évaluation en précisant son rôle qui : «*est comme son nom l'indique en médecine, d'analyser l'état d'un individu à un moment X afin de porter un jugement sur cet état et de pouvoir ainsi si besoin et chercher le moyen d'y remédier* ».Sa fonction relève de l'information elle sert à informer l'enseignant pour conduire son enseignement et l'adapter à l'élève pour savoir quels effort entreprendre pour son apprentissage. Elle cherche à faire connaitre, aussi bien à l'enseignant qu'à l'élève, le niveau réel de l'inscrit.

L'évaluation formative : *« elle guide l'action didactique en ce qu'elle repère les problèmes de toute nature survenus en cours d'apprentissage et permet par là le déclenchement des projets décrochés d'apprentissage dans le projet de faire »* J.F Halte. Cette évaluation prend en compte aussi bien le travail fourni, le progrès, ce qui va et ce qui ne va pas .elle permet un dialogue continu entre l'évalué et l'évaluateur .son but est de former l'apprenant, de gérer et d'améliorer l'apprentissage, elle s'intéresse aussi à la régulation, elle est alors appelé évaluation de régulation. Quant à l'évaluation certificative : c'est une pratique de contrôle qui s'appuie sur la mesure, il s'agit donc d'un constat général constat de réussite ou d'échec .S.Baudet et A.Monnerie-Goarin la résume ainsi *« elle a pour but d'établir des bilans fiables au terme d'apprentissage dans une période donnée, elle ne s'intéresse qu'aux résultats »*. elle a de même une fonction sélective puisque 'elle permet d'attribuer des diplômes comme le baccalauréat à l'issue du parcours scolaire. cette évaluation n'intervient qu'à la fin d'un projet, d'une séquence d'apprentissage, à la fin du trimestre, ou la fin de l'année.

Objectifs :

Notre objectif est de mener une étude comparative sur la pratique de l'évaluation dans le système éducatif malien et algérien et de découvrir réellement les objectifs de l'évaluation dans ces deux systèmes éducatifs ,car la qualité du système éducatif ne dépend que de l'évaluation ; c'est le noyau de l'apprentissage, en se référant à ce que J.Courtilon a dit : *« l'évaluation devrait être considéré comme la pierre angulaire de l'apprentissage, elle permet de se poser des bonnes questions :où est que je vais amener les étudiants ? Est que les moyens utilisés les y entraînent ? »* (1995 : 120). Son rôle est indispensable dans la mesure où elle *« recueille ses données non seulement en évaluant de façon savante les produits de l'activité mais aussi en essayant de reconnaître les processus dont ils sont le résultat (...). Elle guide l'action didactique en ce qu'elle repère les problèmes de toute nature survenus en cours d'apprentissage et permet le déclenchement des projets d'apprentissage dans leurs projet de faire »* J-F.Halté,(1992 :118). Nous comptons également de découvrir les

points des divergences et les points communs de la pratique de l'évaluation dans le système éducatif malien et algérien.

Motivations et justification du sujet :

Nous envisageons de faire une étude comparative sur la pratique de l'évaluation dans le système éducatif malien et algérien, sachant que la langue française n'a pas le même statut dans ces deux pays (langue officielle au Mali et langue étrangère en Algérie). Nous sommes motivés par le fait que l'évaluation est le seul outil dans l'enseignement/apprentissage qui oriente l'enseignement et aide à l'enseignant de savoir la direction qu'il doit entreprendre avec ses apprenants pour mieux mener son travail ; par le biais de l'évaluation nous allons pouvoir découvrir les points communs et les points des divergences sur la pratique de l'évaluation dans ces deux systèmes éducatifs . Nous avons choisis ces thèmes pour deux raisons : la première raison est de l'ordre scientifique pour aider le monde didactique de savoir un peu plus sur la pratique de l'évaluation dans le système éducatif malien et algérien. La deuxième raison est de l'ordre personnel bien que nous resterons objectifs durant notre travail, cette raison personnelle en est que nous sommes issus du Mali et nous fréquentons une université algérienne depuis presque cinq ans, cette fréquentation nous a déclenché une envie de savoir un peu plus sur le système éducatif algérien plus particulièrement le système évaluatif ; ce savoir on peut l'atteindre qu'en menant une étude comparative sur la pratique de l'évaluation dans le système éducatif malien et algérien. Cette étude nous en sera d'avantage un moyen pour mieux comprendre l'évaluation ainsi que sa pratique dans ces deux systèmes éducatifs.

Problématiques :

Nous allons tenter de faire une étude comparative sur la pratique de l'évaluation dans le système éducatif malien et algérien .ce qui nous poussera à poser les questions suivantes :

- Comment est la perception de l'évaluation dans ces deux systèmes éducatifs (maliens et algériens) ?
- Pourquoi le point de vue de l'évaluation est différent dans le différent système éducatif ?

Hypothèses :

- Il est question de mener une comparaison sur la pratique de l'évaluation afin de découvrir la perception de l'évaluation dans ces deux systèmes éducatifs tout en partant sur l'hypothèse que chaque pays posséderait son propre système éducatif ce qui nous amène à penser que chaque pays aurait son système d'évaluation propre à lui, car les raisons sociales ne sont pas les mêmes et les attentes de la population concernant leur système éducatif ne sont pas aussi les mêmes.
- L'évaluation dans le système éducatif est utilisée dans l'enseignement/apprentissage comme un outil pour collecter des renseignements sur l'apprenant et par la suite ces renseignements seront partagés par l'évaluateur avec l'administration, les parents ainsi que l'apprenant. Nous supposons que cette collecte des renseignements serait un point de vue pour certains et pour d'autres cette collecte d'information devrait avoir un côté qui se matérialise par la notation.

Dans notre recherche nous comptons prendre le questionnaire comme outil d'investigation car cet outil d'après les travaux des mémoires que nous avons pu lire nous confirment que cet outil peut nous permettre de collecter beaucoup d'information en peu de temps. Nous adresserons ce questionnaire à deux publics différents aux enseignants de l'enseignement fondamental et secondaire des différents établissements de la région de Laghouat (ville) et ceux de la région de Ménaka (ville). Nous avons conçu notre questionnaire pour l'adresser aux enseignants du lycée, du second cycle et ceux du primaire pour mieux mener la comparaison entre la pratique de l'évaluation dans le système éducatif malien et algérien. Pour les enseignants de Ménaka nous ne serons pas sur place mais nous avons un étudiant à qui nous faisons confiance et qui sera disponible pour nous accomplir la tâche que nous lui demandons, nous lui enverrons nos questionnaires via par Email et ensuite les partagerons aux différents enseignants de la région de Ménaka, pour plus des détails nous y reviendrons dans le chapitre qui sera consacré à cette partie. Notre travail sera constitué de deux parties : une partie théorique et une partie pratique.

La partie théorique sera composée de deux chapitres : un chapitre sur une approche socio didactique du système éducatif malien et algérien et le seconde sur un aperçu sur la méthodologie de l'évaluation dans l'enseignement-apprentissage et sur la pratique de l'évaluation dans le système éducatif malien et algérien. La partie pratique ne sera composée que d'un seul chapitre, qui sera consacré pour la découverte du terrain et l'analyse de résultats.

Partie théorique

Chapitre 1

Approche socio didactique

Introduction :

Ce chapitre nous le consacrerons sur une approche socio didactique dans laquelle nous parlerons du système éducatif malien et algérien. Nous commencerons par la présentation démographique et géographique de ces deux pays et puis une présentation détaillée de leurs systèmes éducatifs et ses composantes.

1. Le Mali :

1.1Présentation démographique et présentation géographique :

Nous allons vous présenter le Mali dans sa situation géographique que dans sa situation démographique et linguistique, afin de vous donner une idée avant d'entamer la partie d'évaluation, car avant tout il est nécessaire d'avoir connaissance sur un état. Le Mali est un Etat d'Afrique de l'ouest situé entre les 10^e et 25^e degrés de latitude nord et entre le 4^e degré de longitude est et le 12^e de longitude ouest, et il couvre une superficie de 1.241.238 km². Il partage 7 420 km de frontières avec sept (7) pays limitrophes: La Mauritanie à l'ouest, de l'Algérie au nord-est, du Niger à l'est, du Burkina Faso au sud-est, de la Côte d'Ivoire au sud, de la Guinée Conakry et le Sénégal au sud-ouest. Le Mali conserve les frontières héritées de la colonisation, celles du soudan français. Le Mali est le berceau de trois grands empires : L'empire du Ghana, l'empire du Mali et l'empire songhaï. Il faut ajouter à cela des royaumes célèbres tels que le royaume de bambara de Ségou, royaume du kénéDougou, royaume de wassoulou, royaume de kharta, etc... Le Mali a été par la suite une colonie française, de 1895 à 1960. Le pays est devenu indépendant le 22 septembre 1960, après l'éclatement de la fédération du Mali, qui regroupait le Sénégal et le Soudan français. Sa devise est « Un peuple, Un but, Une foi » et son drapeau est constitué de trois bandes verticales : Verte, or et rouge. Il est constitué par plus d'une dizaine de régions (wilaya) qui sont : Bamako (la capitale), Kayes, Koulikoro, Sikasso, Ségou, Mopti, Gao, Tombouctou, Taoudéni, Ménaka, Koutiala, San, Bougouni etc...Avec plus de 19 millions d'habitants en 2020 soit une densité de 16 habitants / km², la population malienne est constituée de différentes ethnies, dont les principales sont les Bambaras, les Bobos, les Dogons, les Touaregs, les Malinkés, les Sénoufos, les

Miniankas, les Soninkés(ou Sarakolés), les Peuls, les Sonrhais, les Toucouleurs. Le français est la langue officielle, mais la population parle majoritairement les langues nationales qui sont reconnues par l'Etat, le bambara est la plus utilisée qui est parlé par plus de 50 % de la population et serve, parallèlement au français, de langue véhiculaire. Le Mali dans sa diversité ethnique constitue une société harmonieuse, riche en culture et tradition ancestrale.

1.2. Ecole malienne :

Le système éducatif malien, dont les objectifs ont été fixés sous la direction de Modibo KEÏTA, a subi de profonds changements au cours des quinze dernières années à mesure que le nombre d'enfants d'âge scolaire augmente. Malgré la politique appelant au secteur privé et l'implication des organisations non gouvernementales(ONG), le système éducatif au Mali continue de faire face à de nombreuses difficultés : retards dans l'éducation des filles, manque de ressources (infrastructures, manuels, personnel), notamment en raison des contraintes budgétaires imposées par institutions internationales, salles de classe surpeuplées, accidents fréquents. Outre le système classique, d'autres formes d'enseignement se développent, comme les armoires pour enfants pour les plus jeunes ou les médersas. En ce qui concerne la fonction sociale de l'école, l'éducation de l'enfant commence dès sa naissance sous la surveillance des parents. Il est venu aux bancs de l'école, l'enfant continue cette éducation dans un environnement différent. «C'est un lieu de confrontation, de questions idées des parents et autres mentors » (Korum 2007). L'école doit aider l'élève à développer leur identité et mieux se connaître grâce aux connaissances qu'ils possèdent à travers ses études. Comme le dit Legendre (1993, cité dans Korum 2007) : « En termes généraux, l'éducation est comprise comme un ensemble de valeurs, de concepts, de savoirs et de pratiques dont l'objet est le développement de l'être humain et de la société ». Apprendre des langues pour s'exprimer librement dans différents contextes est un autre élément important auquel l'école peut contribuer. La question de la langue d'enseignement est particulièrement importante en Afrique, où les enfants commencent souvent à apprendre sans comprendre cette langue. Comme le note Durkheim, l'école a des intérêts divergents à considérer société et apprenant. Une partie de cela consiste à développer les intérêts et les valeurs de la société les fonctions

reproductives de l'école. La formation de personne et développement de la personnalité de l'apprenant est une fonction productive de l'enseignement. Selon S.S. Hovdenak : « Le but de l'éducation est de former la personne, stimuler le développement de la personnalité et considérer les intérêts et les valeurs de la société ».

L'école établit des contacts sociaux avec la société environnante. Comme nous l'avons vu dans la partie politique éducative, le curriculum de l'enseignement fondamental du système éducatif malien vise à former :

Un citoyen patriote et bâtisseur d'une société démocratique,
un acteur du développement profondément ancré dans sa culture et ouvert à la culture universelle et

Un homme moderne possédant les compétences liées aux progrès scientifiques et technologiques.

Auparavant, envoyer un enfant à l'école est considéré comme là dénaturisée surtout les filles dans les milieux ruraux et pour certains parents citadins ; selon eux la place d'une fille n'est pas sur le banc mais aidé sa mère et devenir une femme de foyer.

Ainsi, le taux brut de scolarisation rapporté par l'UNESCO est le suivant :

« Le nombre total d'élèves à un niveau d'enseignement donné, quel que soit leur âge, exprimé en pourcentage de la population éligible et l'âge légal pour entrer à l'école au même niveau d'enseignement dans une année scolaire donnée ».

Un regard sur le taux brut de scolarisation dans un pays ou une région peut donc aider à avoir une vue d'ensemble du pourcentage d'enfants scolarisés. L'école qui est l'un des objectifs spécifiques des taux bruts de scolarisation ; le taux brut de scolarisation peut également être utile dans plusieurs autres domaines de la société. Le taux brut de scolarisation est largement utilisé pour définir le niveau global de participation à un niveau d'enseignement donné, il indique la capacité d'un système scolaire à admettre des apprenants d'un groupe d'âge donné à l'école. Selon l'UNESCO, en 2011, le taux brut de scolarisation au Mali s'est amélioré au cours de la dernière décennie. En 1999, 44% des enfants maliens âgés de 7 à 12 ans

fréquentent l'école, alors qu'entre 2006 et 2007, ce pourcentage est passé à 77,6%. Malgré ces progrès significatifs, le taux brut de scolarisation du Mali de 77,6% montre que le système éducatif malien n'a pas encore atteint les objectifs du millénaire : « faire en sorte que tous les enfants, garçons et filles aient la possibilité d'achever un cycle complet d'éducation » (ONU, objectifs millénaire). Pour cela, nous avons des infrastructures scolaires ; ce défi est souvent posé par les éducateurs des pays en voie de développement. Il existe plusieurs définitions possibles du terme « infrastructure : Il s'agit des parties internes d'une structure » (vocabulaire Tv5), en l'occurrence la structure scolaire. Les parties internes qui seront discutées sont : Le processus de planification lié à l'infrastructure, le nombre de salles de classe et le matériel pédagogique. Afin d'avoir une bonne infrastructure à l'école, les responsables des structures scolaires dépendent également d'autres secteurs de l'Etat. La planification nécessite d'abord une analyse des données démographiques, et cette analyse dépend des données collectées. Les données démographiques sont importantes dans l'analyse des systèmes éducatifs car elles sont utilisées dans le calcul de nombreux indicateurs, en particulier pour évaluer la couverture scolaire. Ils sont également essentiels pour planifier les activités futures, telles que la construction d'écoles et le recrutement d'enseignants. Au Mali, Cellule de planification et de statistique(CPS) et la Direction nationale des statistiques et de l'information sont responsables des données démographiques. Le taux de croissance démographique annuel a été estimé par la cellule de planification et de statistique à 2,8%, tandis que la direction nationale des statistiques et de l'information a estimé la croissance démographique annuelle à 3,03% (banque mondiale). En 2011, l'Institut national de statistique rapporte le chiffre de 3,6% (URL). La différence entre ces chiffres n'est pas trop grande : ils permettent aux autorités scolaires de voir combien d'enfants vont naître et de planifier le nombre d'écoles nécessaires pour permettre à ces enfants d'étudier. En effet, il est important de savoir qu'on ne peut pas parler de l'école sans présenter l'enseignant. Si l'infrastructure est importante pour l'école, le rôle de l'enseignant n'en est pas moins important. Comme l'écrit Korum (2007) : « Quant à l'enseignant, son devoir majeur est de mettre l'élève dans des conditions de réussite ». Ceux qui souhaitent travailler comme enseignants au Mali ont plusieurs options pour

obtenir la formation nécessaire. Dans l'idéal, un enseignant du primaire ou du secondaire de l'enseignement primaire doit être formé dans un institut de formation des maîtres (IFM), qui dure de quatre (4) ans ; Ecole normale supérieur (ENSUP) durée de formation trois (3) ans dont les sortants enseignent le lycée.... . Néanmoins, l'école malienne confronte manque d'enseignants, recrutant de jeunes diplômés qui souhaitent travailler comme enseignants pendant une formation théorique de 3 mois puis 3 mois de pratiques. Les diplômés qui travaillent comme enseignants sont appelés travailleurs temporaires. L'école malienne, comme toute autre école dans le monde, a des atouts et des contraintes, l'Etat est quotidiennement engagé dans la résolution des problèmes de l'école et de l'éducation en général. Ainsi dixit Nelson Mandela : « L'éducation est l'arme la plus puissante pour changer le monde ».

1.3. Les grandes réformes de l'école malienne :

En 1886, Gallieni ouvre une école d'otages à Kayes, tout comme l'école de Louis Faidherbe au Sénégal. En 1895, le nouveau gouverneur du soudan, Louis E. Trentinian, transforme l'école pour les fils de chefs, formant des traducteurs et des fonctionnaires. Cette école coloniale terrifiante et rejetée, qui est directement contre les idéaux traditionnels, est maintenant si nécessaire au Mali qu'elle n'est plus en mesure de répondre à cette demande.

En effet, l'initiative de réorganisation des systèmes éducatifs africains a été lancée lors de la conférence d'Addis-Abeba sur l'éducation en 1961. Ainsi, la première réforme de l'éducation au Mali a vu le jour en 1962. « Après près de cent ans de colonisation, les résultats scolaires sont faible au Mali, avec la distinction volontaire sur l'éducation des filles, neuf maliens sur dix ne savent ni lire ni écrire, et environ 88/100 enfants ne fréquentent pas l'école. Le personnel supérieur est insuffisant : trois vétérinaires, une douzaine de professeurs, huit à dix médecins généralistes ; trois pharmaciens ; plus d'une dizaine de juristes, ingénieurs rares pour une masse de 4 300 000 citoyens ». A l'époque, il est reconnu qu'il est urgent de revoir son contenu et ses objectifs et de créer un système éducatif qui correspondra aux besoins nationaux.

La réforme du système éducatif malien vise à aborder les aspects qualitatifs et quantitatifs de l'éducation à travers cinq objectifs : Une éducation à la fois de masse et qualitative ; une éducation qui peut fournir un maximum d'économies de temps et

d'argent, tout le cadre nécessaire pour les différents plans de développement du pays ; une éducation qui garantit un niveau culturel qui permet l'équivalence des diplômes avec d'autres pays modernes ; l'éducation, dont le contenu se fonde non seulement sur des valeurs spécifiquement africaines et maliennes, mais aussi sur des valeurs universelles ; enfin, une éducation qui décolonise les esprits. La structure de l'éducation a alors changé pour inclure l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire, l'enseignement technique et professionnel, l'enseignement supérieur, l'enseignement spécial, la formation des enseignants et l'alphabétisation.

La réforme de 1962 vise à créer des formations adaptées aux réalités du pays et aux exigences du développement scientifique et technique. Cela a permis à de nombreux enfants d'âge scolaire d'aller à l'école et à d'autres de profiter des programmes de lecture et écriture.

Cependant, malgré ce changement de point de vue dans l'école malienne après l'indépendance, la réforme a rencontré un certain nombre de difficultés. En effet, malgré la volonté affichée, le contenu pédagogique n'était pas adapté aux réalités du pays. L'enseignement reste plus théorique que pratique car il est difficile d'obtenir un enseignement dans les langues nationales, qui a commencé à l'échelle du pays dans certaines écoles depuis des années 1980, reste timide et est à l'origine de nombreuses incohérences.

Les réformes ultérieures visent alors à réviser et à adapter les objectifs de la réforme de 1962 aux nouvelles réalités maliennes et mondiales. Ainsi, le système éducatif malien n'a pas atteint tous les objectifs fixés en 1962, il a fallu restructurer l'école primaire malienne et son administration : Il s'agit d'une conceptualisation de la « nouvelle école fondamentale »(NEF) après des jours de réflexion du 27 au 30 octobre 1994. L'objectif du NEF est de « faire de l'école malienne un lieu où un citoyen patriotique et bâtisseur d'une société démocratique a émergé, profondément enraciné dans sa culture et ouvert aux autres cultures, maîtrisant les savoir-faire populaires et capable progrès scientifique et technologie moderne... ». Cet objectif a été repris dans la loi d'orientation sur l'éducation de 1999. Cette réforme se caractérise par un tronc commun visant à éliminer toutes les dichotomies entre l'éducation formelle et non formelle et introduire un ensemble de

disciplines et de contenus éducatifs permettant à tous les enfants d'acquérir, grâce au multilinguisme fonctionnel, des compétences leur permettant de s'adapter au système de production moderne et de s'adapter aux exigences changeantes de l'environnement . Des modules ont été développés couvrant l'action locale, l'autonomisation des écoles, l'environnement, la création et l'expression, les activités sportives approfondies, la gestion quotidienne et les infrastructures communautaires, la maintenance des outils et des équipements, l'artisanat localement inconnu et les nouvelles techniques.

A cela s'ajoute, la mise en place de cette réforme qui se repose sur des options stratégiques comme :

- La décentralisation de l'enseignement primaire pour donner aux autorités locales le pouvoir de gérer les écoles ;
- Renforcer l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement primaire pour former des enfants bilingues ;
- Le développement de la maternelle afin de mieux préparer les enfants à affronter l'environnement scolaire tout en apprenant ;
- Concevoir et mettre en œuvre une véritable politique de formation initiale et continue du personnel enseignant pour combler les lacunes effectifs et personnel ;
- Promotion de la production de manuels ;
- Mettre en place un véritable système de partenariat autour de l'école et identifier les ressources humaines, matérielles, financières et les critères de gestion nécessaires ;
- Lien étroit entre l'enseignement primaire, secondaire et supérieur pour un meilleur arrangement et cohérence du système éducatif ;
- Développer une politique de correspondance interne et externe pour les différents départements de l'école malienne.

Cette nouvelle réforme de l'enseignement primaire, mal établi et accéléré, ne résistera que pour quatre années. Les défaillances révélées lors de sa mise en œuvre, par exemple l'insuffisance de matériel, de ressources humaines et les mauvais résultats des

élèves, débouchent à son abandon et à la mise en place d'une autre réforme qui concerne l'ensemble du système éducatif.

En outre, le programme décennal de développement de l'éducation (PRODEC) est la planification stratégique de la politique nationale de refonte de l'ensemble du système éducatif malien de 1998 à 2008. Le PRODEC s'est organisé autour de l'axe de référence : Un village, une école ou centre éducatif pour le développement (CED) et onze domaines prioritaires : Une éducation de base de qualité pour tous ; une formation professionnelle adaptée aux besoins de l'économie ; enseignement secondaire général et technique renouvelé et efficace ; une enseignement supérieur de qualité répondant aux besoins prioritaires et à des coûts maîtrisés ; l'utilisation des langues maternelles dans l'éducation formelle en parallèle avec la langue française ; politique sur les livres et le matériel didactique opérationnel ; une politique durable de formation des enseignants ; véritable partenariat autour de l'école ; restructuration et ajustement institutionnel nécessaires à la révision du système éducatif ; une politique de correspondance axée sur le dialogue et l'entente avec tous les coopérateurs ; une politique de financement durable et rationnelle dans le cadre de la décentralisation. De l'enseignement primaire à l'enseignement supérieur, ces onze axes ont adopté les objectifs de la réforme de 1962 de manière plus détaillée, ambitieuse et contextuelle. Il est à noter que la loi n°99-046 du 28 décembre 1999 portant loi d'orientation scolaire a été adoptée afin de mettre en œuvre ce nouveau programme et de clarifier la finalité et les nouveaux objectifs de la politique nationale d'éducation, en particulier comme le stipule « l'article 11 : La vocation du système éducatif malien est d'éduquer un citoyen patriotique et bâtisseur d'une société démocratique, acteur du développement profondément enraciné dans sa culture et ouvert aux autres cultures. » A ce titre, il s'agit donc, entre autres, que les apprenants à tous les niveaux d'enseignement acquièrent des compétences qui leur permettent de s'intégrer dans leur vie professionnelle ou de continuer leurs études : Apprendre à l'apprenant à connaître et à pratiquer les devoirs d'un actif membre une société démocratique qui respecte la paix et les droits humains et civils fondamentaux ; créer et stimuler l'esprit d'entreprise et environnemental chez les apprenants. En plus de ces objectifs, le Mali s'est fixé comme but principal d'améliorer les taux bruts de scolarisation et

d'alphabétisation des enfants de 9 à 15 ans qui ont abandonné l'école. Pour atteindre les objectifs fixés, le gouvernement malien a mis en place un programme d'investissement dans le secteur de l'éducation(PISE), qui s'est décomposé en trois étapes successives (2001-2005, 2006-2009 et 2010-2012). Les objectifs de PISE comprennent :

- Améliorer l'enseignement primaire et l'encadrement de la petite enfance ;
- Les pourcentages de scolarisation bruts et nets ;
- Formation spécifique;
- Une bonne couverture de l'alphabétisation ;
- La formation et le recrutement des enseignants à tous les niveaux de l'enseignement ;
- Revitaliser l'enseignement secondaire par de nouveaux cours et de nouvelles disciplines et atteindre un quota de 50 élèves/classe en 10^{ème} année ;
- Un enseignement supérieur renouvelé, une meilleure gestion du personnel et répondant aux exigences de la mondialisation(en particulier le système LMD), la modernisation des infrastructures et le développement de la recherche scientifique.

La situation actuelle de ce programme montre des progrès, tels que l'amélioration du niveau d'éducation et d'alphabétisation, la réforme du lycée avec de nouveaux cours, la mise en œuvre du système Licence-Master-Doctorat(LMD) qui est encore en test dans certains départements. Cependant, de nombreux objectifs n'ont pas été atteints, comme la gestion du nombre d'étudiants, qui reste disproportionnée malgré la division de l'université de Bamako en quatre établissements, et le manque d'enseignants et de matériel de travail à tous les niveaux. Les difficultés rencontrées dans les premières étapes ont entraîné des retards dans la mise en œuvre globale du programme.

1.4. Aperçu sur le système éducatif malien :

Le système éducatif malien comprend le préscolaire, le fondamental, le secondaire et le supérieur. Quatre types d'écoles coexistent dans le système : Les écoles publiques, privées, communautaires et les medersas. Le système éducatif au fondamental comprend le premier et le deuxième cycle. La loi n°99-046 du 28 décembre 1999, qui

précise que le droit à l'éducation est garanti à chaque citoyen et que l'enseignement est laïc et gratuit, a fixé les grandes orientations de la politique éducative du Mali et organise le système éducatif du pays en ordres et types d'enseignement.

D'après cette même loi, le système éducatif est composé de quatre ordres d'enseignement comprenant l'éducation préscolaire, l'enseignement fondamental, l'enseignement secondaire général et l'enseignement supérieur (couvrant les grandes écoles, les facultés et les instituts). Parallèlement le système compte quatre types d'enseignement, à savoir l'éducation non formelle, l'éducation spéciale, l'enseignement normal, et la formation technique et professionnelle.

➤ L'éducation préscolaire

L'éducation préscolaire vise à élargir les capacités physiques, morales et intellectuelles des enfants afin d'aider leur collectivisation et leur insertion à l'école. Elle s'applique à des enfants de 2 à 5 ans. Elle est assumée par des corporations spécialisées (crèches, garderies, jardins d'enfants, etc.). L'éducation préscolaire et spéciale est rattachée au département en charge de l'éducation depuis 1993. En effet, elle exalte jusqu'à ce que date le ministère chargé du développement social.

➤ L'enseignement fondamental

L'enseignement fondamental ambitionne de transmettre aux apprenants des pédagogies fondamentales qui contribuent à l'épanouissement successif de leur indépendance intellectuelle, physique et morale pour leur aider de continuer leurs études ou de s'introduire dans la vie active. Son objectif est:

- De déployer chez l'enfant toutes les connaissances physiques et intellectuelles ainsi que son caractère artistique ;
- De lui procurer les compétences et les attitudes à promouvoir progrès de la nation ;
- De lui procurer une formation civique et morale le formant à bien discerner et exécuter fonctions civiques et professionnels dans le cadre des institutions de la nation ;
- Inciter sa conscience à l'importance et à la dignité du travail dans tous ses aspects en le familiarisant avec les différentes formes de la vie active;
- De lui enseigner les valeurs culturelles positives.

Les grandes orientations de la politique éducative du Mali notifient que l'enseignement fondamental est un bloc unique de neuf ans organisé en quatre niveaux. Il accepte les enfants à partir de six ans. L'enseignement fondamental est certifié par le diplôme d'études fondamentales(DEF). L'abrogation du certificat de fin d'études du premier cycle de l'enseignement fondamental(CFEPCEF) procure un effet libérateur sur les programmes de l'enseignement fondamental, rendant ainsi plus aisée leur adaptation aux exigences éducatives de tous ordres. L'enseignant a plus de possibilité pour prêter son attention aux besoins des apprenants.

Niveaux et nombres d'années

Le curriculum de l'enseignement fondamental forme un tout, avec sa cohérence, son unité et son organisation en quatre niveaux. Cette organisation par niveaux suppose la mise en place d'unités pédagogiques de base comprenant chacune au moins deux années scolaires. Elle suggère aussi une plus forte coopération entre les enseignants d'un même niveau.

- Niveau 1(initiation) : Deux ans – 1^{ère} et 2^{ème} années
- Niveau 2(apptitude) : Deux ans – 3^{ème} et 4^{ème} années
- Niveau 3(consolidation) : Deux ans - 5^{ème} et 6^{ème} années
- Niveau 4(orientation) : Trois ans -7^{ème}, 8^{ème} et 9^{ème} années

Chaque stade est spécifié en qualité de seuils de savoir-faire. La première année d'un niveau est une année d'apprentissage nouvelle, la deuxième est une année d'amélioration. Le niveau 4 compte une année d'acquisition nouvelles, une année de renforcement et une année de perfectionnement.

Objectifs généraux des niveaux de l'enseignement fondamental :

Niveau 1, classe d'initiation

Ce stade a pour objectifs :

- D'accomplir les fonctionnements de préapprentissage et d'entamer les enseignements fondamentaux relatifs aux compétences de diverse spécialité, particulièrement en langues et mathématique,
- D'illustrer des habitudes et des caractères convenables à la logique sociale, et d'engager des programmes de nature théorique et pratique.

Niveau 2, classe d'aptitude : Ce stade accorde :

- De continuer les pédagogies nécessaires correspondant aux savoir-faire plus ou moins complexes des divers départements d'enseignement (Langues, sciences, mathématique, sciences humaines) ;
- Apprendre l'apprenant à la technologie pour le tenir efficace d'exécuter des programmes de nature théorique et pratique ;
- D'élargir des démarches encourageant le service du travail personnel ou collectif.

Niveau 3, classe de consolidation

Ce stade a pour objectifs :

- Ratifier les pédagogies nécessaires correspondant aux savoir-faire des départements d'enseignements
- Souhaiter une régularité entre la pratique des langues, des sciences, des mathématiques et de la technologie, et l'évolution de l'individu.
- Améliorer des capacités limitées au travail collectif,
- Enseigner des pédagogies préliminaires à l'intégration de la vie travailleuse.

Niveau 4, classes d'orientation

Ce stade accorde :

- Soutenir le renforcement des pédagogies nécessaires ;
- Entreprendre des formations partiels exercées aux divers départements d'enseignement ;
- Enseigner autrement des habilités possibles de permettre à l'apprenant de continuer ses apprentissages ou d'intégrer la vie active.

Domaines de formation

La démarche curriculaire par compétence du cadre général d'orientation retient cinq domaines de formation :

- Langues et communication ;
- Mathématiques, sciences et technologie ;

- L'épanouissement de la personne (éducation civique, morale, physique et sportive) ;
- Arts (musique, danse, chant, théâtre, arts plastiques : Dessin, peinture, modelage) ;
- Sciences humaines (histoire et géographie).

L'enseignement secondaire général

L'enseignement secondaire général a pour but de faire découvrir aux apprenants des savoirs communs, théoriques et pratiques, des modes et des moyens de pensée constituant la base commune des diverses spécialités du savoir, pour qu'ils puissent poursuivre des études supérieures ou d'intégrer la vie active. Les apprenants y accèdent après l'obtention du diplôme d'études fondamentales(DEF) et continuent des études pour être détenteur du baccalauréat après trois ans ou autres diplômes du secondaire.

L'enseignement supérieur élabore toutes branches de l'activité nationale des spécialistes hautement qualifiés et des chercheurs capables de concrétiser un travail créateur dans toute la matière scientifique et technologique. Il prépare aux diplômes des premier et deuxième cycles de l'enseignement supérieur et aux diplômes universitaires. L'enseignement supérieur est constitué par les instituts (institut supérieur de formation et de recherche appliquée, institut universitaire de gestion, institut polytechnique rural), les grandes écoles (école normale d'ingénieurs, école normale supérieur, école nationale d'administration) et les facultés. Il est installé au pied de l'université de Bamako, crée en 1996, ainsi que quelques grandes écoles privées.

Autres types d'enseignements

- L'enseignement technique et professionnel

L'enseignement technique et professionnel a pour but de procurer les compétences requises pour l'exercice d'un métier ; suivant le diplôme d'étude fondamental, qui conduit à l'obtention du certificat d'aptitude professionnelle après deux ans d'études, du brevet de technicien après une étude de quatre ans et du baccalauréat technique après trois ans d'études. Le dit enseignement est assuré dans les centres de formation, les instituts et entreprises.

- L'enseignement normal

L'enseignement normal a pour objectif d'assumer la formation des enseignants pour l'éducation préscolaire et l'enseignement fondamental. L'enseignement normal est exercé dans les organismes spécialisés de formation des enseignants (instituts de formation des maîtres). Ces dernières accueillent les titulaires du diplôme d'étude fondamental(DEF), qui y passent quatre ans et les bacheliers qui y passent deux ans.

- L'éducation non formelle

L'éducation non formelle a pour mission de mettre en œuvre toute forme appropriée d'éducation des jeunes non scolarisés ou déscolarisés de 9 à 15 ans et les adultes en vue d'assurer leur promotion sociale, culturelle et économique. Ce type d'enseignement (alphabétisation) est dispensé dans les centres d'éducation pour le développement (CED), les centres d'alphabétisation fonctionnelle (CAF) et les centres d'apprentissages féminins (CAFe). D'après la cellule de planification et statistique scolaire, le taux des écoles primaires a augmenté au cours des trois dernières années. Au premier cycle, le nombre des apprenants est de 1 926 242 en 2008 /2009. A l'intervalle de l'année 2008/2009 et 2009/2010, il a connu une hausse de 4,8% alors qu'entre 2009/2010 et 2010/2011, l'accroissement est 5,9%(soit 2 137 805 élèves). Au deuxième cycle, cette population de 461 339 en 2008/2009 avec une augmentation 10,7% entre 2008/2009 et 2009/2010 et de 11,6% entre 2009/2010 et 2010/2011. La figure ci-dessous montre l'évolution de la population scolaire sur trois années.

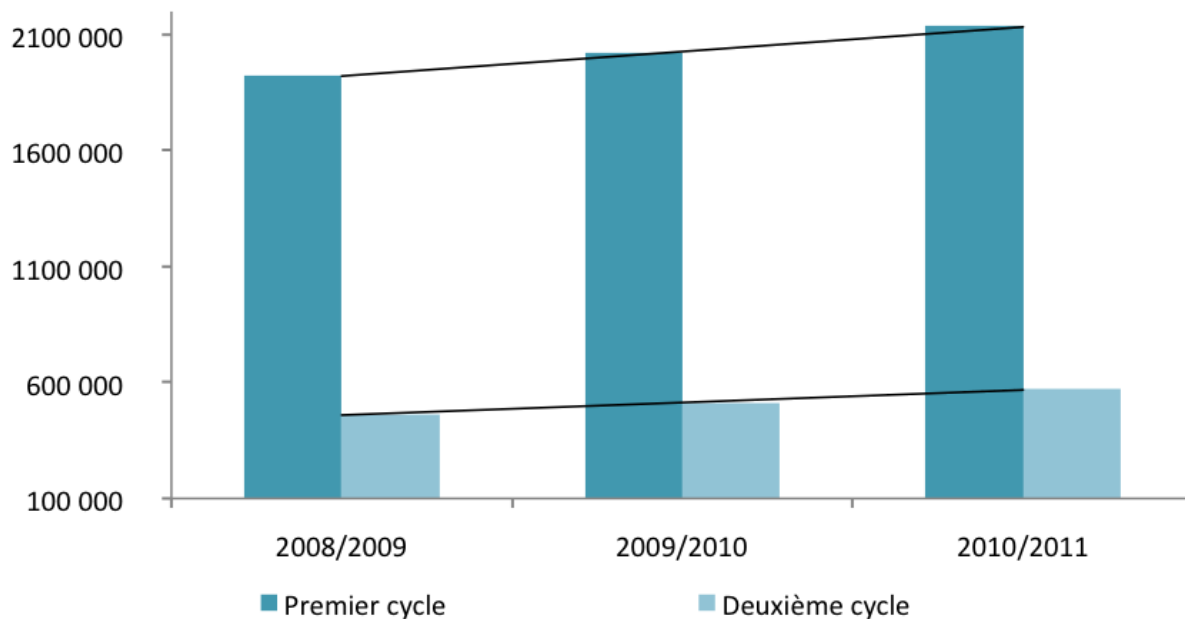


Figure 1 :

Le tableau ci-dessous indique les inscriptions brutes au premier et au deuxième cycle sont passées de 82% et 49,6% en 2008/2009 à 83,4% et 53,3% en 2009/2010, respectivement, puis à 81,5% et 54,8% en 2010/2011. Son degré d'achèvement dans le premier cycle est en de scie, tandis que dans le deuxième cycle, il a évolué vers le haut. En fait, dans ce dernier cas, il est passé de 31,7% en 2008/2009 à 33,9% en 2009/2010 et à 36% en 2010/2011. Au premier cycle, il est passé de 55,7 à 59,1% entre 2008/2009 et 2009/2010, puis est retombé à 58,3% en 2010/2011. Une analyse des écarts entre filles et garçons prouve que des efforts sont encore nécessaires pour éliminer ce déséquilibre, qui fait partie des objectifs du millénaire pour le développement(OMD). En effet, l'analyse montre que le taux brut de scolarisation ainsi que le taux de diplomation des filles au premier et au deuxième cycle sont encore nettement inférieurs à ceux des garçons. Cet écart pour les filles n'a pas diminué au fil du temps.

Taux brut de scolarisation et taux d'achèvement :

	2008/2009		2009/2010		2010/2011	
	1er cycle	2ecycle	1er cycle	2e cycle	1ercycle	2è cycle
Taux brut de scolarisation						
Garçons	91,2	59,9	92,2	63,2	89,1	63,9
Filles	73,0	39,6	74,9	43,7	74,0	46,0
Total	82,0	49,6	83,4	53,3	81,5	54,8
Taux d'achèvement						
Garçons	64,4	39,3	67,7	41,7	65,7	43,0
Filles	47,2	24,3	50,6	26,3	51,0	29,1
Total	55,7	31,7	59,1	33,9	58,3	36,0

Tableau 1

Source : Ministère de l'éducation, de l'Alphabétisation et de la promotion des langues nationales du Mali, cellule de planification et de statistique scolaire.

- Redoublement dans le fondamental

Lors de l'analyse du tableau ci-dessous, nous constatons une hausse du taux de redoublement en 2009/2010 et 2010/2011 par rapport à l'année 2008/2009. En ce qui concerne ces trois années scolaires, le taux est passé de 8,5% à 13%, puis 15% au premier cycle et de 6,5% à 18% puis à 28% au deuxième cycle. Dans les deux cas, les taux de redoublement sont en nette progression.

	2008/2009			2009/2010			2010/2011		
	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total
1re année	5,2	5,4	5,3	9,2	8,6	8,9	10,0	9,7	9,8
2e année	4,7	4,8	4,7	9,6	9,8	9,7	12,0	12,0	12,0
3e année	8,6	8,3	8,5	14,0	14,0	14,0	17,0	17,0	17,0
4e année	8,1	7,9	8,0	15,0	15,0	15,0	18,0	18,0	18,0
5e année	14,0	16,0	14,0	17,0	18,0	18,0	21,0	21,0	21,0
6e année	17,0	16,0	17,0	14,0	14,0	14,0	17,0	17,0	17,0
Total 1er cycle	8,6	8,5	8,5	13,0	13,0	13,0	15,0	15,0	15,0
7e année	6,4	5,5	6,0	17,0	18,0	18,0	23,0	25,0	24,0
8e année	4,6	2,9	3,8	15,0	15,0	15,0	22,0	23,0	22,0
9e année	9,5	10,0	9,7	20,0	22,0	21,0	37,0	38,0	37,0
Total 2 ^{ème} cycle	6,7	6,2	6,5	17,0	18,0	18,0	27,0	28,0	28,0

Tableau2 : taux de l'évolution du redoublement

Source : Ministère de l'Éducation, de l'Alphabétisation et de la Promotion des langues nationales du Mali, Cellule de planification et de statistique scolaire. Manuels scolaires :

Conformément aux statistiques officielles, lors de 2004/2005 le quota manuels par

apprenants dans le premier cycle du fondamental a été de 1,1. En 2008/2009, ce ratio est au-delà de 1,8. Il faut savoir que même si ce quota est de un manuel par apprenant en français et mathématiques, pour les autres matières la dotation des apprenants en manuel restent un problème en 2010/2011. Dans ce sens, l'Etat doit multiplier plus d'efforts. La mise en œuvre d'une politique d'accession aux manuels doit permettre d'améliorer la situation et de combler le déficit constaté dans la dotation de tous les apprenants en matériel didactique. L'analyse du tableau sur le ratio manuels/élève pour les élèves du cycle montre qu'en fait de dotation en matériel didactique, leur situation n'est pas encore totalement réglée. C'est seulement en sciences physiques que le ratio atteint au moins un manuel par apprenant.

Ratio manuels/élève au premier cycle

Matières	Français	Géographie	Histoire	Mathématiques	Sciences naturelles	Langues nationales
Ratio manuels/élève	1,1	0,2	0,1	1,0	0,4	0,3

Tableau 3

Source : Ministère de l'Éducation, de l'Alphabétisation et de la Promotion des langues nationales du Mali, Cellule de planification et de statistique scolaire (Année scolaire 2010/2011).

Ratio manuels/élève au deuxième cycle

Matières	Français	Géographie	Histoire	Mathématiques	Sciences naturelles	Sciences physiques
Ratio manuels/élève	0,9	0,4	0,6	0,7	0,9	1,1

Tableau 4

Source : Ministère de l'Éducation, de l'Alphabétisation et de la Promotion des langues nationales du Mali, Cellule de planification et de statistique scolaire

(Année scolaire 2010/2011).

- administrative et budget du système éducatif :

Gestion administrative :

Avant la reconstruction du système éducatif, le contexte administratif est fortement centralisé. La mise en œuvre du PRODEC a donc nécessité la restructuration des services chargés de l'éducation. Dans ce cadre, un nouveau plan a été élaboré, basé sur des recherches préliminaires et une analyse institutionnelle, qui restructure le cadre institutionnel du ministère de l'éducation. Cette restructuration, qui s'inscrit dans la politique de décentralisation administrative, vise à renforcer les communautés et les collectifs décentralisés dans la gestion coordonnée du système éducatif et met l'accent sur la déconcentration effective des services et des structures du ministère de l'éducation et par conséquent, sur la définition de nouvelles missions. Au Mali, parmi d'autres axes politiques à mettre en œuvre, nous pouvons maintenir une politique de formation initiale et continue des enseignants, une politique nationale des manuels scolaires, une politique de cantine scolaire etc.

Budget de l'éducation :

L'éducation reste une priorité de la politique nationale. L'enseignement primaire représente la part la plus importante de tous les types d'enseignement, représentant environ 70% des dépenses totales d'éducation en 2007-2011. Malgré la crise que le

pays a connue en 2012, l'éducation reste une priorité. La part du budget allouée à l'éducation en 2012 par rapport au budget total du pays est de 15,5% contre 14,4% en 2011, avec une moyenne de 17% en 2005- 2010. Selon la figure ci-dessous, le budget alloué à l'éducation n'est pas resté assez stable sur la période 2005-2012. Il a subi une augmentation de 78,4 % par rapport à 2005. Les dépenses d'investissement aussi ont évolué en dents de scie, avec un pic en 2007. De 2005 à 2007, ces dépenses ont augmenté de 112,8 % et entre 2007 et 2012, elles ont affiché une baisse de 45,9 %.

Figure 2 : Évolution du budget alloué à l'éducation et des dépenses d'investissement

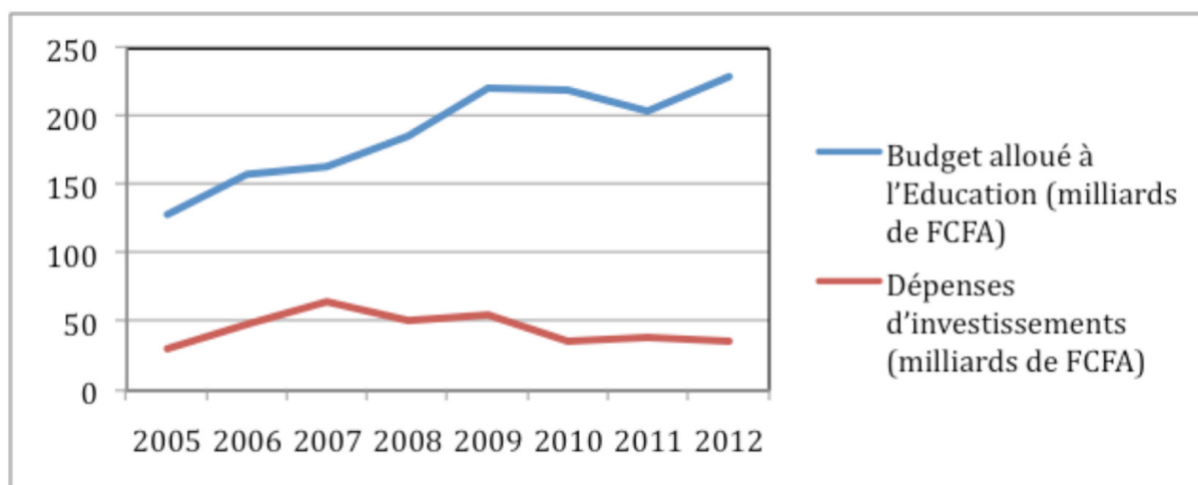


Figure 2

La décentralisation vise à donner aux collectivités locales propres pouvoirs, distincts de ceux de l'État central, afin que leurs populations choisissent leurs autorités, assurant un équilibre de pouvoirs sur le territoire. Il vise à rapprocher le processus de décision des citoyens, favorisant l'émergence d'une démocratie locale. La déconcentration vise à améliorer l'efficacité des actions de l'État en transférant certaines compétences du niveau administratif central vers les niveaux administratifs régionaux et locaux. La plupart des dépenses liées à l'enseignement primaire sont consacrées aux frais de fonctionnement (environ 93% en 2011) et moins de 7% aux dépenses en capital. Dans le même temps, l'essentiel des frais de fonctionnement revient au personnel (environ 67,5% en moyenne en 2007-2011), ne laissant qu'un montant limité pour le matériel pédagogique et les autres dépenses du fonds de formation), et encore moins pour les interventions visant à assurer l'égalité dans le

système éducatif par le biais de transferts ou de subventions aux milieux les plus défavorisés (ces interventions représentent moins de 5% des dépenses budgétaires récurrentes de l'enseignement primaire en 2011). Malgré la priorité financière accordée par l'Etat dans son budget, il devient de plus en plus clair que ces fonds ne sont pas suffisants pour garantir les besoins, y compris la réalisation des objectifs du millénaire pour le développement (OMD). De plus, les effets dévastateurs de la crise dans le pays entraîné des perturbations scolaires, la destruction et le surcharge de certaines salles de classe dans le sud. Ainsi, en situation de crise, les pressions pour veiller aux salaires des enseignants ont contribué à la détérioration de la situation éducative.

- Les principaux enjeux et défis du système

Face aux différents maux auxquels l'éducation malienne est confrontée, plusieurs problèmes sont à noter :

- Il existe une réelle pression démographique sur le système éducatif. L'enseignement primaire doit intégrer la population d'âge scolaire qui ne cesse de croître.
- La qualité de l'éducation est déficiente. Les résultats de l'évaluation nationale des élèves en 2010 montrent que seulement 41% et 38% des élèves de deuxième année obtiennent de bons résultats en lecture et en mathématiques, respectivement. Les résultats ont prouvé qu'en sixième année, 48% des élèves ont niveau en français contre 31% en mathématiques.

- Le système éducatif malien souffre d'une grave perte de temps consacré à l'enseignement, ce qui a un impact sur les résultats et les conditions d'enseignement et d'apprentissage. Une étude menée par le ministère de l'éducation et USAID sur le temps d'apprentissage réel a montré que les apprenants n'ont eu que 122 jours d'études en 2009/2010 sur 172 jours officiels prévus dans le calendrier du ministère de l'éducation. Ils ont perdu près de 30% de leur temps d'étude normal.

- Les principaux défis pour améliorer le système éducatif malien sont :

- Réduire le nombre de jeunes qui quittent prématurément l'école à tous les niveaux d'enseignements ;

- Réduire les disparités en termes de sexe, de zone géographique et revenu familial ;
- Améliorer la gestion des ressources entre les niveaux d'enseignement et entre les contextes ;
- Améliorer la formation initiale et continue des enseignants ;
- Amélioration de la didactique de l'enseignement de base de la lecture, de l'écriture et de l'arithmétique ;
- Améliorer le taux d'exécution entière à tous les niveaux de l'enseignement ;
- Harmonisation des programmes éducatifs (un plan classique, parcours de formation) ;
- Mettre en place un système efficace de suivi et d'évaluation de l'apprentissage scolaire ;
- Impliquer la société civile dans les mécanismes d'évaluation des apprentissages scolaires et former les formateurs et les enseignants aux techniques permettant de résoudre des difficultés d'apprentissage repérées au cours d'une évaluation.

1.5. Politique scolaire dans le système éducatif malien:

En 1996, face aux critiques du système et de sa faiblesse, les autorités maliennes ont décidé de mettre en place un programme pluriannuel. En 1999, le programme décennal de développement de l'éducation (PRODEC) a été approuvé par la banque mondiale, qui s'est fixé comme objectif d'atteindre un taux brut de scolarisation de 95% dans le premier cycle de l'enseignement primaire d'ici 2010. Onze priorités ont été identifiées :

- Une éducation primaire de qualité pour tous ;
- Une formation professionnelle adaptée aux besoins de l'économie ;
- Enseignement secondaire général et technique renouvelé et efficace ;
- Un enseignement supérieur de qualité adapté aux besoins prioritaires et aux coûts maîtrisés ;
- L'utilisation des langues maternelles aux côtés du français ;
- Livre d'opérations et politique du matériel didactique ;
- Politique durable de formation des enseignants ;
- Un véritable partenariat autour de l'école ;

- Restructuration institutionnelle et ajustements nécessaires pour reconstruire le système éducatif ;
- Politique de communication axée sur le dialogue et la concertation entre tous les partenaires ;
- Une politique de financement durable, équilibrée et rationnelle en lien avec la décentralisation ; La part de l'éducation dans le budget de l'Etat est transitée de 26,60% en 2011 à 30,06% en 2004. En 2001-2004, 2812 salles de classes ont été construites, 4 instituts de formation des enseignants (IFM à Sikasso, Koro, Tominian et Nara) et 9 centres d'animation pédagogique (CAP). Programme décennal de développement de l'éducation (PRODEC) a obtenu des résultats au niveau quantitatif. Le nombre d'apprenants a triplé entre 1991/1992 et 2000/2001. Evolution du personnel enseignant : élèves scolarisés.

Année	1991/1992	2000/2001
Education préscolaire et spécialisée :	10 000	24 140
Education de base :	510 000	1 385 000
Enseignement secondaire, technique et spécialisé :	23 630	86 158
Total :	543 630	1 495 298

Tableau 5

Il est nécessaire de savoir que l'accès à l'enseignement fondamental a augmenté de 47,8% en 1996 /1997 contre 72% en 2004-2005. L'augmentation de la scolarisation touche une part importante des écoles privées ou communautaires. La classification des effectives de l'éducation de base au Mali.

Type d'établissement	2001/2002	2003/2004
Ecoles publiques	61,3%	58,8%
Ecoles communautaires	18,3%	19,1%
Medersas	10,5%	12,7%
Ecoles privées	9,9%	9,4%

Tableau 6

Le Programme d'investissement dans le secteur de l'éducation(PISE) est la traduction opérationnelle du programme décennal de l'éducation(PRODEC). Ceci est planifié en trois phases. La première phase (2000-2004 prolongée jusqu'en 2005) est axée sur l'amélioration de l'accès, de l'éducation, de la qualité de l'apprentissage et de l'enseignement et sur le renforcement des capacités du système éducatif. La construction de 3 337 salles de classe, construction et équipement de 5 écoles secondaires publiques, 3 académies pédagogiques, 7 instituts de formation des enseignants et 3 instituts professionnels. Le taux brut de scolarisation au premier cycle de l'enseignement primaire, qui est passé de 61 à 74% en 2001-2005. Cependant, plusieurs lacunes ont été relevées : une légère amélioration de la qualité de l'éducation et persistance de déséquilibres régionaux et entre les sexes. Si le taux d'accès à la première année primaire est de 67,6% en 2004-2005, le taux d'achèvement de base est d'environ 43,1% et le taux de répétabilité est encore de 18,6% en 2005. La deuxième phase du programme d'investissement dans le secteur de l'éducation (PISE II) couvre la période 2001-2010. Son financement nécessite 562 milliards de francs CFA, dont 200 milliards pour les investissements. Ce programme prévoit la construction et l'équipement de 1 370 salles de classe pour l'enseignement primaire, 3 écoles secondaires et un institut de formation des enseignants. Il prévoit également la formation des enseignants, l'approvisionnement et la création des coins lecture avec des livres dans environ 50% des salles de classe. L'éducation des filles est encore tardive. Dès le début, l'éducation des filles est inférieure à celle des garçons. En 2002,

le taux de scolarisation des filles est de 56,7% contre 77,9% des garçons. Ces inégalités existent à tous les niveaux du système éducatif. Présents dès le primaire, ils augmentent avec la formation continue au secondaire. Cependant, il y a une hausse au niveau de l'éducation des filles. En conséquence, le taux net de scolarisation des filles est passé de 15,4% à 32,6% au cours de la période 1989-1997. Cependant, au cours de la même période, le taux net de scolarisation des garçons est passé de 25,8% à 47,1%. De ce fait, les différences restent très importantes, malgré la volonté déclarée des autorités. L'évolution du taux net de la scolarisation :

Année	Filles	Garçons	Ensemble
1989/1990	15,4%	25,8%	20,7%
1990/1991	16,2%	27,3%	21,8%
1991/1992	17,3%	28,6%	23%
1992/1993	19,2%	30,2%	24,7%
1993/1994	21,9%	34,7%	28,3%
1994/1995	28,4%	39,6%	33,9%
1995/1996	26,2%	39,7%	32,9%
1996/1997	29,7%	46,6%	38,2%
1997/1998	32,6%	47,1%	39,9%

Tableau 7

De nombreux facteurs expliquent ce retard dans l'éducation des filles :

- Facteur culturel : de nombreux maliens pensent encore que la place d'une fille est d'être avec sa mère pour l'aider dans les tâches ménagères. Les mariages précoces sont également un obstacle à l'éducation, en particulier pour les filles qui souhaitent entreprendre des études à long terme.

-Facteur économique : les frais de scolarité (inscription, achat de fournitures, vêtements) représentent un sacrifice financier important dans un pays où plus de la moitié de la population vit dans la pauvreté. Souvent, les familles décident d'envoyer un seul enfant, les garçons sont donc plus susceptibles de choisir. En effet, de nos jours il y a eu de l'amélioration avec l'évolution du monde malgré que garçons sont les plus susceptibles, il reste à savoir que les filles fréquentent de l'école avec un taux hausse et sont parmi les plus brillantes. Inégalités géographiques, en 2001 plus 1,2 million n'ont pas été scolarisés. L'accès à l'enseignement primaire et secondaire dépend dans une large mesure du lieu de résidence. Les enfants de la ville vont à l'école plus souvent que les enfants de la campagne. Il arrive souvent que les enfants des campagnes parcourent plusieurs dizaines de kilomètres pour aller à l'école primaire. Le développement des écoles communales pourrait progressivement combler le fossé éducatif dans les zones rurales. Problème de qualité ; Au cours des quinze dernières années, le Mali a réalisé des progrès quantitatifs importants. En revanche, la qualité de l'enseignement ne s'est pas améliorée. L'afflux de nouveaux apprenants n'a pas été suffisamment compensé par la construction des écoles et en particulier par le recrutement des enseignants. Les salles de classe sont alors surpeuplées, parfois avec plus de 100 élèves par classe. C'est ainsi que se sont développés un système à deux équipes (la moitié des enfants va à l'école le matin, l'autre moitié l'après-midi) et des classes à deux niveaux. Pour compenser la pénurie d'enseignants à plein temps, l'Etat a nommé des aides moins formés et moins payés. Il n'y a pas non plus de manuels dans le pays. Il n'est pas rare qu'un livre serve trois ou quatre apprenants. Les apprenants se retrouvent dans des conditions d'apprentissage difficiles. Le pourcentage de sortants prématurés de l'école est très élevé, en 2000 il est de 24,8% au premier cycle de l'enseignement primaire (20,6% pour garçons et 30,6 pour filles). La qualité de l'éducation est un défi pour le Mali. La pédagogie convergente ; Dans les écoles primaires à l'enseignement convergent, la langue maternelle est la langue d'enseignement pendant les trois premières années. Le français, introduit en deuxième année sous forme d'expression orale et de « bain de langage », est enseigné depuis la troisième année. La pédagogie convergente utilise des méthodes d'apprentissage actives et favorise le travail de groupe. Il a été introduit en 1979 dans quatre écoles

expérimentales bambaras des régions de Koulikoro et de Ségou puis est devenu courante.

1.6. Approche par compétence dans le système éducatif malien:

L'approche basée sur les compétences vise à développer les apprenants dans cet esprit lors de l'élaboration des programmes. Dans le programme, la compétence est définie comme « l'ensemble des connaissances, des compétences et des attitudes qui sont observées et mesurées afin de permettre à un individu d'accomplir une tâche ou un ensemble de tâches de manière appropriée ». Selon Cros et al. (2010), « le concept malien de réforme du curriculum basé sur les compétences est basé sur des compétences disciplinaires, transversales et de vie, y compris une approche globale et intégrée de l'apprentissage, des disciplines de décloisonnement et d'apprentissage basé sur la relation entre l'école et la vie, pour donner un sens à l'apprentissage scolaire ». L'enseignant change de rôle et devient un facilitateur dans l'acquisition de compétences, créant un environnement propice à l'apprentissage. Une approche basée sur les compétences a été adoptée car les performances des étudiants maliens sont insatisfaisantes pendant plusieurs années. Comme dans de nombreux pays de la sous-région, il a fallu trouver une méthodologie d'enseignement et d'apprentissage conforme aux innovations précédentes. Cependant, il y a de nombreuses difficultés à appliquer cette réforme des programmes en utilisant une approche basée sur les compétences. Les enseignants en particulier dénoncent le manque de formation, de matériel, de temps et de ressources humaines adéquats. De nombreux acteurs confondent la pédagogie convergente avec une approche par compétences car la convergence entre les langues nationales et le français n'est pas clairement expliqué. Selon Cros (2010), le fait de ne pas inclure la réforme des programmes dans la formation initiale des enseignants signifie que les jeunes enseignants formés à l'enseignement classique sont privés de formation dans les écoles, sans formation nouvelle approche et dans les grandes classes. La forte mobilité du personnel enseignant affecté aux activités du programme et composé principalement de personnel contractuel est une difficulté sérieuse qui rend le fonctionnement des écoles difficile et nuit à la prestation du programme.

2. L'Algérie :

2.1. Présentation démographique et géographique :

L'Algérie est un pays qui couvre une superficie de 2.381.741 km², ce qui fait d'elle le premier pays africain par sa superficie après l'indépendance du Soudan du Sud. Située au Nord-Ouest du continent africain, l'Algérie s'ouvre sur 1.200 Km de côte sur la Méditerranée. Elle se situe en Afrique du Nord (le Maghreb) ; elle est limitée au Nord par la méditerranée, à l'Est par la Tunisie et la Libye, au Sud-est par le Niger, au Sud-ouest par le Mali et la Mauritanie, à l'Ouest par le Maroc et le Sahara occidentale. L'Atlas saharien divise le pays en deux zones bien distinctes : le Nord, la région méditerranéenne qui accueille la majorité de la population, et le Sud qui comprend le Sahara et qui constitue 85% du territoire tout entier. La population algérienne est estimée à 42,6 millions d'habitants (ONS, 1^{er} juillet 2018). La capitale, Alger compte plus de 4,4 millions d'habitants. L'Algérie est divisée en 48 régions (wilaya) ; ces wilayas sont divisées en 160 sous-préfectures et 1540 communes.

L'Algérie se compose de deux groupes ethniques importants : les berbères et les Arabes. L'islam est la religion de l'Etat et l'Arabe (littéraire ou standard) est la langue officielle de l'Algérie ; celle qui est utilisée à l'école, dans le medias, dans la production intellectuelle etc. L'arabe et le tamazight (berbère) sont les deux langues nationales. La langue maternelle de la grande majorité des algériens est un parler populaire appelé « darija », qui signifie littéralement « langue courante ». Quant aux berbères parlent l'une des variantes du berbère appartenant au groupe berbère : le Kabyle, le Tamazight, le chaouia (shawiya), le mzab, le mozabite, le tshalhit, le touareg, le tarifit, le tumzabt, etc.

2.2. Ecole algérienne :

L'école algérienne se compose de trois paliers : L'enseignement primaire, l'enseignement moyen et l'enseignement secondaire. Nous allons se limiter à la description de ces trois paliers d'enseignement.

Avant le primaire il y'a la classe appelée classe préparatoire ou la crèche, elle n'est pas obligatoire comme les classes primaire, mais elle est une phase qui constitue un fondement de base dans l'éducation des enfants et leur préparation pour accéder à l'enseignement primaire, cet enseignement leur offre l'opportunité d'apprendre et de développer leurs capacités physiques, intellectuelles, créatives et psychosociales. Elle vise également le développement de leur personnalité et l'éveil de leur sens esthétique, l'acquisition des habilités sensorimotrices ainsi que l'inclusion de bonnes habitudes les préparant à la vie collective et l'acquisition des premiers éléments de la lecture, de l'écriture et les mathématiques aux activités artistiques et ludiques en passant par l'apprentissage de versets du Coran. L'enseignement préscolaire est dispensé uniquement en langue arabe. Cet enseignement, gratuit et optionnel, concerne les enfants âgés de 4 à 6 ans et se déroule dans deux types de structure :

- les classes préparatoires de certaines écoles primaires.

- les jardins d'enfants créés à l'initiative des collectivités locales ou les entreprises.

Dans l'école algérienne l'éducation préparatoire au sens de la loi d'orientation correspond au stade final de l'éducation préscolaire et marque le début de l'enseignement primaire.

Après la classe préparatoire vient le primaire qui son inscription commence dès l'âge de six ans et représente l'étape obligatoire de la scolarité, le primaire dure 5 années.

- 5 ans d'enseignement primaire

Ces cinq ans d'enseignement primaire constitue le cycle de base et d'éveil, sont dispensés : des cours de langue arabe et d'éducation mathématique ; des activités d'éducation artistiques (arts plastiques, éducation musicale, éducation sportive) et des disciplines sociales (éducation islamique et éducation sociale). Pour l'éveil les enseignements déjà dispensés se poursuivent et de nouvelles activités sont introduites : la découverte du milieu physique, technologique, biologique, sociologique et la découverte d'une langue étrangère (la langue française).

Quant à l'enseignement moyen dure 4 ans.

- 4 ans d'enseignement moyen (collège)

Le moyen est l'étape d'observation et d'orientation dans l'enseignement algérien de la sixième à la neuvième année. Cet enseignement s'articule autour de : l'approfondissement des connaissances acquises ; la concrétisation des connaissances acquises à travers des situations pratiques et réelles (stages en entreprises, travail dans les ateliers, les parcs, etc.) et l'introduction de la deuxième langue étrangère (l'anglais). Le manuel scolaire est l'outil didactique que l'état met en disposition pour l'enseignement primaire et moyen. La fin du moyen est marquée par le premier examen que les élèves passeront ; cet examen leur offre l'obtention d'un diplôme appelé « brevet d'enseignement moyen », ce diplôme leur sert d'accéder à l'enseignement secondaire (le lycée).

Le lycée en Algérie dure 3 ans ; l'enseignement secondaire est dispensé dans trois types d'établissements : lycées d'enseignement général ; lycées d'enseignement technique et lycées polyvalents (enseignement général et technologique). La première année au lycée est générale et les deux autres années sont deux tronc communs qui s'ouvriront chacun sur certaines filières.

- Tronc commun Lettres: orienté sur l'histoire géographie et sur les matières littéraire s'ouvre sur 2 filières:

- langues étrangères et
- lettres/philosophie

- Tronc commun Sciences et technologies : orienté sur les sciences, les mathématiques et l'économie s'ouvre sur 4 filières :

- mathématique,
- math-techniques divisé en 3 sous filières: génie mécanique / génie électrique / génie civil,
- gestion et économie et
- sciences sociales

La fin du lycée est marquée par l'obtention du baccalauréat qui permettra à l'élève

d'accéder à l'enseignement supérieur. Il est important de souligner que l'enseignement dans la constitution algérienne est obligatoire et gratuit pour tout enfant en âge de scolarité jusqu'à l'âge de 16 ans. Les langues des scolarisations sont : l'Arabe et le Tamazight comme les langues national ; Anglais et le Français comme des langues étrangères.

Le secteur de l'éducation nationale comptait(en 2019-2020):

- 9.561.350 élèves avec un taux de féminisation de 49%, soit 4.718.548 filles.
- 27.426 établissements scolaires dont 19.308 écoles primaires ,5.630 collèges et 2.488 lycées avec 473.166 enseignants au cours de l'année 2019/2020.
- L'école préparatoire comptait 505.857 élèves soit 5% des élèves national. Ils sont repartis dans 16.953 classes sur l'ensemble du territoire national avec 17.927 enseignants soit 4% des enseignants.
- Le primaire comptait 4.669.417 élèves soit 49% des élèves national, avec un taux de féminisation de 48% et comptait 19.308 écoles avec 138.312 salles. Pour ce qui est des enseignants ils sont au nombre de 187.921 soit 40% des enseignants sur l'ensemble de toutes les régions.
- Pour le collège le nombre des élèves au cours de l'année scolaire 2019/2020 s'élève à plus de trois millions soit 33% des élèves national, avec un taux de féminisation de 48% et 162.733 enseignants soit 34% des enseignants.
- Le lycée comptait 1.262.641 élèves soit 13% des élèves national avec un taux de féminisation de 58% Pour ce qui est des enseignants le nombre s'élève à 104.585 en 2019/2020 soit 22% des enseignants; les établissements, ils sont au nombre de 2.488 repartis sur l'ensemble des wilayas.

Selon le Rapport du Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation, Kishore Singh, sur sa mission en Algérie (27 janvier 3 février 2015)

Le taux spécifique de scolarisation des enfants de 6 ans s'élève à 98,50% en 2014, le taux de scolarisation des enfants de (6 à 16 ans) s'élève à 96,10% et la taille de la division pédagogique (nombre d'élèves par classe) est de :
-Primaire :29,00élèves

- Moyen : 32 élèves et

- Secondaire : 32 élèves

En Algérie dans le domaine de l'éducation la parité garçons-filles est largement atteinte à tous les niveaux de l'enseignement, elle était atteinte dans les cycles primaire et moyen. Dans le secondaire, la proportion des filles est plus élevée que celle des garçons. En 2014 selon le même rapport le pourcentage des filles inscrites a atteint 47,67 % dans le primaire, 48,86 % dans le moyen et 58,22 % dans le secondaire. Les filles, elles sont aussi de plus en plus nombreuses à accéder à l'école sans compter qu'elles réussissent mieux que les garçons, au niveau universitaire, les filles sont majoritaires et obtiennent de meilleurs résultats que les garçons.

2.3. Les grandes réformes de l'école algérienne :

Le système éducatif algérien actuel est organisé sur la base de l'ordonnance du 16 avril 1976. Depuis l'indépendance de l'Algérie en 1962, Le secteur éducatif algérien a vécu au cours de ces dernières années au rythme soutenu des réformes opérées à tous les niveaux dans le but de pallier aux problèmes de chômage et analphabétisme, dont une très importante et globale lancée en avril 2003. Cette réforme vise trois axes le premier était d'améliorer les résultats de l'école algérienne, le second est de développer les compétences des élèves et le troisième d'éviter le plus possible l'échec scolaire. La dernière réforme de tout le système éducatif a été lancée en 2003, ce chantier appuyé par le programme PARE piloté par l'UNESCO, a abordé plusieurs volets et a permis la mise en place de nouveaux programmes, l'édition de nouveaux livres scolaires, et l'instauration d'une nouvelle méthode d'enseignement basée sur l'approche par compétences, l'objectif étant de sortir l'école algérienne de ses difficultés tant attendu par l'ensemble de la société, aussi bien civile que politique. Cette réforme de 2003 en Algérie a été causée par des nombreuses critiques adressées à l'éducation nationale sur l'absence de qualité, d'efficacité et d'équité de son système. Dès lors, une réforme s'est engagée avec l'objectif d'accroître l'efficacité du système et de répondre aux attentes de la société. Deux grands chantiers furent lancés : celui des programmes scolaires reformulés sous la forme de compétences et celui des manuels scolaires. Le processus de mise en place de cette réforme s'est achevé en 2007-2008 avec la première promotion de bacheliers issue de ce nouveau système. La refonte de l'école

algérienne qui a désormais pour mission essentielle, selon les textes officiels, l'instruction, la socialisation, la qualification, la préparation à l'exercice de la citoyenneté et l'ouverture sur le monde. Cette réforme a procédé à un véritable changement du système en place, tous les programmes scolaires ainsi que les supports pédagogiques, c'est-à-dire les livres de référence, ont été changés. La méthodologie d'enseignement qui était basée sur l'approche par objectifs est abandonnée au profit de l'approche par compétences qui vise, d'après les responsables, à développer chez l'apprenant des compétences qui lui seront utiles dans la vie quotidienne. C'est une pédagogie qui favorise des comportements responsables chez l'apprenant par l'acquisition de savoir, savoir-faire, savoir-être pour résoudre des problèmes de la vie courante. Dans cette réforme aussi il est question de l'élaboration d'un programme national de développement de l'utilisation des nouvelles technologies éducatives, de mettre en œuvre un programme de formation à l'ensemble des enseignants à ces nouvelles technologies et de doter progressivement tous les établissements scolaires d'outils informatiques et de connexions aux réseaux. Avant l'avènement de la réforme, le système scolaire était structuré en deux niveaux, le premier appelé communément l'école fondamentale comprenait le cycle primaire, qui s'étalait sur six années, et le cycle moyen d'une durée de trois ans. Le second niveau était le cycle secondaire, lui aussi de trois années. À la faveur de la mise en place de la refonte, et par souci d'efficacité, il a été décidé de diviser l'enseignement de base obligatoire en deux phases distinctes : l'école primaire et le moyen. En vue d'un allègement des programmes, il a été décidé d'allonger l'enseignement moyen d'une année alors qu'à l'inverse, la réduction de l'enseignement primaire d'une année, en corrélation avec l'enseignement préscolaire. Pour ce qui est de l'enseignement secondaire, il est resté inchangé du point de vue de la structure sauf une réduction des filières. C'est au cours de cette réforme que le système éducatif algérien a introduit dans son enseignement l'anglais comme seconde langue étrangère en première année moyenne, la langue française en deuxième année primaire et un nouveau manuel dans la langue Amazighe, pour être enseignée dès la quatrième année primaire dans certaines wilayas.

2.4. Aperçu sur le système éducatif algérien et ses évolutions:

L'éducation en Algérie relève de plusieurs entités situées au plus haut niveau de l'état. Au niveau du gouvernement, les principaux ministères responsables de l'éducation en Algérie sont le Ministère de l'éducation nationale, le Ministère de la formation et de l'enseignement professionnels et le Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique. Chacun de ces ministères administre et gère le sous-système dont il est chargé selon une organisation et des modalités édictées par des textes juridiques qui lui sont propres. D'autres ministères soutiennent les efforts du gouvernement dans la mise en œuvre du droit à l'éducation, parmi lesquels le ministère des affaires religieuses et des Wakfs, qui a pour mission de promouvoir l'éducation et la culture islamiques, le ministère de la solidarité nationale, de la famille et de la condition de la femme, qui est responsable de l'autonomie, de l'intégration scolaire et de l'insertion sociale et professionnelle des personnes handicapées, le ministère de la jeunesse et le Ministère de la justice. Selon l'article 27 de la loi d'orientation sur l'éducation nationale de 2008, le système éducatif national comprend les niveaux d'enseignement suivants: l'éducation préparatoire; l'enseignement fondamental, regroupant l'enseignement primaire et l'enseignement moyen et l'enseignement secondaire général et technologique. Le système éducatif algérien assure la prise en charge de l'instruction des tous les algériens; la Constitution algérienne garantit le droit à l'enseignement pour tous. L'évolution du système éducatif algérien est passée par trois périodes depuis 1962 : une politique de récupération du système colonial puis des réformes pour affirmer l'indépendance et confirmer le pouvoir national. L'arabe classique est la langue d'enseignement obligatoire durant les neuf premières années. Le français est enseigné à partir de la 3^e année, c'est aussi la langue d'enseignement pour les cours avancés de mathématiques et de sciences. Les élèves et les étudiants peuvent aussi apprendre l'anglais, l'espagnol, l'italien ou l'allemand. En 2001, la langue tamazight (le berbère) est devenue une langue nationale inscrite dans la constitution algérienne, en 2005, elle était étudiée dans les lycées avec une obligation de passage à l'examen dans certaines régions. En Algérie, l'éducation est obligatoire à partir de 6 ans jusqu'à 16 ans. L'éducation est l'une des priorités du gouvernement algérien. Le système éducatif

algérien est divisé en plusieurs niveaux : l'enseignement préparatoire, fondamental (primaire et secondaire), secondaire, professionnel et supérieur. L'accès à l'enseignement supérieur est conditionné par l'obtention du baccalauréat ou d'un diplôme étranger équivalent. En 1962, l'Algérie ne comptait que trois établissements d'enseignement supérieur (Alger, Oran et Constantine) avec moins de 2000 étudiants, dont seulement 1% de femmes, pour moins de 250 enseignants. Ce n'est qu'après l'indépendance (1963) que le gouvernement algérien a commencé à reconstruire son pays et son système éducatif. Après la création du ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique dans les années 1970, des universités ont progressivement été créées. Le réseau universitaire représentait 107 universités en 2015 et plus de 1.500.000 étudiants, dont 60% de femmes pour un total de 54.000 enseignants. Les universités algériennes sont des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel, dotés d'une personnalité morale et d'une autonomie financière. Elles sont composées d'organes directeurs (conseil d'administration et conseil scientifique), d'un doyen, de facultés, d'instituts et d'annexes ; des services administratifs et techniques communs. L'Algérie, comme tous les autres pays a été confrontée au défi de la mondialisation du système de formation universitaire, qui a favorisé la mise en place du système LMD (Licence Master Doctorat). Cette réforme a conduit la rénovation en profondeur des programmes, et de nouvelles pratiques pédagogiques. C'est en 2004 que le système de formation universitaire en Algérie est passée du système classique (Licence 4 ans, Magister 2 ans, Doctorat 4/3 ans) au LMD (Licence 3 ans, Master 2 ans et Doctorat 3 ans). Ce système LMD a entraîné lors de la rentrée universitaire 2004-2005 des réformes touchant trois volets : les contenus des programmes pédagogiques, l'architecture des enseignements, l'organisation des structures de gestion de la pédagogie. Dans ce système d'éducation universitaire, les enseignements sont organisés en trois cycles de formation:

Un premier cycle conduisant au diplôme de Licence,
Un second cycle conduisant au diplôme de Master et un troisième cycle conduisant au diplôme de Doctorat.

L'accès à l'enseignement et la formation supérieurs est ouvert aux titulaires du baccalauréat ou d'un titre étranger reconnu équivalent. , il existe en Algérie Comme dans tous les systèmes éducatifs des exceptions aux procédures générales d'accès aux programmes d'enseignement supérieur. Ces exceptions sont la plupart du temps liées à des besoins spécifiques et à des décisions de politique éducative (mécanismes permettant aux étudiants adultes et aux étudiants ayant des besoins particuliers d'accéder à l'enseignement supérieur).

2.5. Politique scolaire dans le système éducatif algérien :

Une politique éducative est une vision globale de la société se basant sur deux points essentiels; le premier concerne l'éducation définie comme *«un ensemble de valeurs, de concepts, de savoirs, et de pratiques dont l'objet est le développement de l'être humain et de la société¹»*. Au sens large, la politique éducative pourrait être appréhendée comme la vision globale qu'un pays donne à son système éducatif pour la production du « bien éducatif » exprimé comme besoin social et comme ressources nécessaire à la marche du système politique et institutionnel.

Patrick Robbo, (1996) la définit comme : *« Toute politique éducative désigne la détermination de finalités, puis la fixation des objectifs, puis l'octroi des moyens et enfin l'évaluation des résultats par rapport aux objectifs»*.

Pour André Magnen (1990), *« une politique éducative est celle qui permet de traduire les objectifs politiques en matière d'éducation en programmes d'action en assurant un suivi et un pilotage continu et une évaluation systématique des résultats »*. La politique éducative instaurée en Algérie se caractérise par la rupture avec la politique éducative colonialiste basée sur l'acculturation de la société algérienne et par la mise en place de nouveaux objectifs fondamentaux conformément aux principes idéologiques de l'état algérien. Cette politique éducative vise également sur le plan éducatif de faire prendre conscience de l'appartenance à une identité historique collective, commune et unique consacrée officiellement par la nationalité algérienne. Il est question aussi de relever le défi de la qualité en faveur du plus grand nombre d'élèves possible pour remédier à certains dysfonctionnements, tels que la

¹ Dictionnaire didactique des langues appliquées

déscolarisation et le taux d'échec et la déperdition (touchant surtout les garçons dans le cycle moyen).

Le système éducatif algérien a connu trois grandes politiques éducatives : La première politique (1962-1976) : L'organisation de l'enseignement dans le prolongement de l'enseignement français pré-indépendance, la seconde politique (1976-2000) : La mise en place d'un enseignement algérien et La troisième politique (2000-2011) : Une tentative d'amélioration des résultats du système éducatif Algérien.

La première politique de (1962 à 1976) : L'organisation de l'enseignement dans le prolongement de l'enseignement français pré-indépendance : Elle est héritée du modèle français. L'enseignement de la plupart des matières (notamment les matières scientifiques) est fait en français de l'école primaire à l'université.

La seconde politique de (1976 à 2000) : La mise en place d'un enseignement algérien : ses objectifs sont énoncés dans la Charte de 1976 et complétés par la constitution de 1996 dans son article 53 et qui sont au nombre de trois :

Le premier objectif de cette politique éducative est la nationalisation de l'éducation avec l'adoption de la langue arabe comme langue officielle d'enseignement, cette adoption de la langue arabe comme langue officielle a abouti à donner à l'école algérienne le profil national qui structure les identités en puisant dans les ressources du patrimoine.

Le second objectif de cette politique éducative, se rattache à l'algérianisation des moyens pédagogiques et particulièrement les manuels scolaires. *« C'est ainsi que la totalité des moyens pédagogiques utilisés dans le cycle élémentaire et une partie de ceux en usage dans le cycle secondaire, sont conçus, confectionnés et diffusés par l'institut pédagogique national (IPN). »*

Bekioua Fateh et Reffaf Mehdi, (2006) soulignent l'importance que l'état a donnée à l'Algérianisation comme politique éducative. *« Le contenu de l'enseignement a été progressivement algérianisé. Dans une première étape l'enseignement de l'histoire, de la géographie, de la littérature et de la philosophie, a été rendu en fonction du milieu physique et humain et de la civilisation arabo-islamique, d'une part, et l'université*

algérienne a été mise progressivement en accord avec les orientations et le développement de l'Algérie d'autre part ».

L'arabisation de l'éducation est une politique qui avait pour objectif de donner à l'arabe sa place de langue nationale dans tous les domaines, non seulement au niveau du système éducatif mais également au plan administratif.

Parmi les mesures d'arabisation progressive de l'enseignement, Bekioua Fateh et Reffaf Mehdi, (2006) citent dans leur thèse ce qui suit :

- L'arabisation totale des deux premières années du cycle élémentaire
- L'introduction de 10 heures d'enseignement en langue arabe de la 3ème à la 7ème année du cycle élémentaire, en plus de l'arabisation du calcul en 3ème année à partir de la rentrée 1969/1970.
- L'arabisation des enseignements de la morale, de l'instruction civique, de l'histoire et de la géographie.
- La création de 10 collèges d'enseignement général et de 5 lycées entièrement arabisés.
- L'instauration d'une épreuve d'arabe obligatoire pour tous les examens de l'éducation nationale.
- La création de diplômes d'enseignement en langue nationale.

Le troisième objectif de cette politique éducative est la démocratisation de l'éducation qui assure à chaque citoyen algérien la chance d'aller à l'école. Le slogan « l'école pour tous » était généralisée partout dans le pays, sans distinction de statut social ou autre, en tentant de rendre les conditions plus favorables au bon déroulement de la scolarisation des enfants. (Manuels scolaires, bourses, transport, cantines, bibliothèques) dans les établissements et les zones les plus reculés du pays. Chaque algérien pouvait accéder au savoir à tous les niveaux d'enseignement en suivant ses choix. La démocratisation de l'éducation s'est concrétisée surtout par l'application de l'enseignement fondamental obligatoire (jusqu'à la fin du collège) et par la gratuité de l'enseignement.

La troisième politique de (2000 à 2011) : Une tentative d'amélioration des résultats du système éducatif Algérien.

Dans cette politique éducative, les principes de base demeurent inchangés, sans grandes ruptures, à travers le décret exécutif du 29 août 2004 et la loi du 23 février 2008 tel que :

- La langue arabe est la langue officielle utilisée pour l'enseignement à l'école, y compris pour les enseignements scientifiques.
- L'obligation de la scolarité jusqu'à la fin du collège à l'âge de 16ans.
- La gratuité de l'éducation pour tous sans distinction.

Dans cette politique éducative, quelques changements se sont faits au niveau structurel et organisationnel de l'éducation, comme par exemple l'adoption des normes universelles pour l'organisation des enseignements afin de se conformer au modèle pédagogique universel. Dès lors, la qualité d'enseignement était l'un des objectifs de cette politique éducative, pour y arriver les actions du secteur de l'éducation nationale s'articulent autour de trois axes-leviers importants, à savoir, la refonte pédagogique, la bonne gouvernance et la professionnalisation des personnels de l'éducation par la formation.

En ce qui concerne la refonte pédagogique l'action du ministère de l'éducation nationale a porté essentiellement sur la mise en place progressive de nouveaux programmes et de nouveaux manuels scolaires, de poursuivre la généralisation de l'enseignement de l'informatique et de promouvoir la filière mathématique et technique mathématique. C'est dans ce sens que le ministère de l'éducation nationale disait en 2015 que: « L'amélioration du rendement scolaire passe par l'installation de nouveaux comportements pédagogiques, appelant à des changements non seulement dans les contenus disciplinaires, mais aussi dans leur conception, leur organisation, leur application et leur évaluation ».

La gouvernance, deuxième action de l'état, quant à elle, « permettra la généralisation de la démarche de projet à tous les niveaux d'exécution de la politique éducative, en faisant appel au management participatif, au principe d'obligation des résultats et à la modernisation des moyens, dans le but d'améliorer les modes de gestion

(pédagogique, administrative et financière)». (MEN, 2015). Cette action vise à définir les responsabilités à différents niveaux (central, régional, local et établissement), et de maîtriser les mécanismes d'orientation vers l'enseignement et la formation professionnelle et de mettre en œuvre la charte d'éthique et de stabilité du secteur avec les partenaires de l'éducation nationale. En matière de professionnalisation des personnels de l'éducation par la formation, le ministère de l'éducation nationale met en avant un plan de formation qui mettait l'accent sur la consolidation des capacités nationales de formation de formateurs en matière d'ingénierie pédagogique, d'ingénierie de la formation et de didactique des disciplines. Il s'agissait de maîtriser des professionnalités qui ne sont pas suffisamment acquises, celles relatives, notamment, au savoir-faire méthodologiques à différents niveaux ; en se basant sur un plan de la coordination avec les partenaires sociaux, avec les organisations syndicales, avec la concertation avec les parents d'élèves dans le but d'améliorer les conditions de scolarisation et de contribuer à assurer un climat serein au sein des établissements scolaires.

La politique éducative en Algérie repose sur un "cadre stratégique" des opérations à entreprendre jusqu'en 2030 pour assurer la continuité de la mise en œuvre de la réforme du système scolaire, dont le principal objectif est un enseignement de qualité.

2.6. Approche par compétence dans le système éducatif algérien :

L'approche par les compétences apparaît au début des années 1990, c'est une approche centrée sur l'apprenant, mais aussi sur l'activité de celui-ci et donc sur l'apprentissage (actif). Cette approche s'inspire du mouvement de l'école nouvelle du début du siècle précédent, s'inscrit notamment dans le courant socioconstructiviste (Boutin, 2005) et fait ainsi partie des modèles qui « *attribuent à l'apprenant un rôle déterminant dans l'édification de ses compétences, de ses savoirs et de ses connaissances* » (Carbonneau et Legendre, 2002).

Le mot compétence est défini tantôt comme « un ensemble de connaissances, d'attitudes et de comportements qui permettent à une personne de réaliser adéquatement une tâche ou une activité », tantôt comme « un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir être qui permet de résoudre une famille de situations-

problèmes en fonction de contexte. « Les savoirs » sont des connaissances maîtrisées et accessible en mémoire ; « le savoir-faire » est constitué de démarches, de procédures, de stratégies efficaces, alors que « le savoir être » est composé d'attitude et de comportements adéquats.

L'approche par les compétences se traduit par le souci de privilégier une logique d'apprentissage centrée sur l'élève, sur ses actions et réactions face à des situations-problèmes, par rapport à une logique d'enseignement basée sur les savoirs et sur les connaissances à faire acquérir. Dans cette approche l'élève est entraîné à agir (chercher l'information, organiser, analyser des situations, élaborer des hypothèses, évaluer des solutions,...) en fonction de situations-problèmes choisies comme étant des situations de vie susceptibles de se présenter à lui. Cette approche centrée sur les activités de l'élève dans une démarche de résolution de problèmes impose la prise en charge des problèmes posés par : l'intégration, la coordination, la différenciation pédagogique et l'évaluation formative. L'approche par compétence s'élabore en contexte, plus précisément dans de situations éducatives variées à l'intérieur desquelles les élèves construisent leur savoir.

Lors de la dernière réforme de 2003 que l'Algérie a adoptés l'approche Par les Compétences (APC) dans les trois paliers de son système éducatif: le Primaire, le moyen et le secondaire ; tout en se dotant de sa propre approche par les compétences en fonction des données spécifiques du contexte algérien et permettre aussi aux enseignants d'accéder aux outils qui leur permettent de faire évoluer leurs pratiques. Cette réflexion et ces actions ont donné lieu à l'élaboration de nouveaux programmes axés sur les compétences. Le système éducatif algérien s'est fixé un objectif: celui de rendre les programmes scolaires plus conformes aux besoins de la société et de l'école algérienne. L'approche par les compétences s'imposait importantes pour les nécessités d'évolution du système éducatif, c'est ainsi que le système éducatif algérien a réformé en profondeur les programmes scolaires dans un souci de répondre à plusieurs défis majeurs:

- traduire à l'école les changements institutionnels, économiques, sociaux et culturels intervenus en Algérie au cours des dernières années, afin de permettre

à l'école de mieux véhiculer les valeurs de tolérance et de dialogue, et de préparer les élèves à exercer leur citoyenneté dans une société démocratique ;

- permettre à l'école d'assurer au mieux sa fonction d'éducation, de socialisation et de qualification ;
- continuer la démocratisation de l'enseignement : le rendre accessible au plus grand nombre, et garantir à chacun des chances égales de réussite ;
- répondre au défi de la mondialisation de l'économie, qui requiert des qualifications de plus en plus élevées et de plus en plus compatibles aux exigences de mobilité professionnelle ; recourir aux nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) pour les apprentissages scolaires, et apprendre à utiliser celles-ci dans les différents secteurs de la vie active.

L'approche par compétences consiste à regrouper en compétences disciplinaires quelques objectifs spécifiques issus de la pédagogie par objectifs. Dans le système éducatif algérien, cette approche par compétence consiste à rendre les apprentissages plus concrets et plus opérationnels, orientés vers l'insertion dans la société et dans la vie de tous les jours. Dans cette vision, l'accent est mis essentiellement sur le développement et l'amélioration des situations d'apprentissage qui remplacent les leçons magistrales axées sur le discours de l'enseignant ; il s'agissait dès lors de «mettre l'élève au centre des apprentissages» au lieu de laisser l'enseignant au centre de ces apprentissages.

Conclusion :

Dans ce chapitre nous avons exposé de façon très bref la présentation géographique et démographique et ensuite nous avons présentés dans une approche socio didactique de façon détaillée le système éducatif malien et algérien tout en évoquant les politiques éducatives et les grandes reformes auxquelles se sont passée ces deux systèmes éducatifs de l'indépendance jusqu'à nos jours.

Chapitre 2

La place de l'évaluation dans le système éducatif malien et algérien

Introduction :

Dans un premier temps nous allons consacrer ce chapitre sur un aperçu aux concepts fondamentaux de l'évaluation et dans un deuxième temps sur la pratique de l'évaluation dans le système éducatif malien et algérien. Sur ce point nous allons parler de la méthodologie utilisée pour la pratique de l'évaluation et ensuite les fonctions données pour les différents types d'évaluation dans ces deux systèmes éducatif.

1. Aperçu sur la méthodologie de l'évaluation :

1.1. Définition et étymologie de l'évaluation :

Au sens étymologique du terme « évaluation » a pour origine la racine indoeuropéenne « wal » dont la signification est « exprimer sa force », « être puissant ». Ses dérivés sont nombreux dans les langues occidentales et sont apparus dans la langue française par l'intermédiaire du latin.

Le mot « évaluation » est composé du latin « evaluatio » et de la préposition « e » ou « ex ») signifiant « hors de », et du substantif « valuatio », dérivé du verbe « valere ». Ainsi, le sens même d'« évaluation » peut être compris comme le processus pour établir la force, la puissance... à partir de « dimensions » repérables dans ce que l'on veut évaluer.

Dès le Moyen-Age, on trouve « avaluer » qui a donné aval, avaliser puis « esvaluer ».

Si le mot évaluation « action d'évaluer » apparaît déjà en 1385, il faudra attendre 1852 pour que se crée le verbe réévaluer et 1929 pour qu'apparaisse le nom réévaluation.

Dans la langue française, les mots de la famille d'« évaluation » sont très nombreux et nous pouvons également répertorier quelques « synonymes » d'évaluation fréquemment utilisés dans le langage courant : appréciation, jugement, mesure, contrôle, estimation, impression, sentiment, expertise, comparaison. Le terme « évaluation » est un mot qui a plusieurs significations. Il désigne, à la fois, un processus (l'action d'évaluer) et un produit (le résultat de ce processus). Comme le précise J. Aubret (1995), nous évaluons sans cesse, dans la vie courante : c'est une de nos modalités d'adaptation à l'environnement physique et social. M. Lecointe (1997) ajoute que nous évaluons « en mesurant » : ce sont les processus de quantification par

rapport à un « étalon » ou par rapport à l'« écart entre deux états successifs d'une même chose » ; nous évaluons, en recherchant du sens : en termes d'explication, de direction, l'évaluation « ne prend son intérêt que par l'explication à laquelle elle concourt» mais, l'évaluation est aussi « évolution » c'est à dire « opération de jugement en vue de prendre une décision » pour, le plus souvent, améliorer l'action.

Pour Cuq et Gruca, l'évaluation est un terme qui désigne : « *Une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages compte tenu de l'intention d'évaluation de départ* »². Elle confronte la situation observée à la situation attendue, lorsque celles-ci sont atteintes, on reçoit un jugement positif, mais si ce qui a été fait ne correspond pas à ce que l'on attend, cela se termine par une évaluation négative, ce qui pousse l'évaluateur à chercher la source du problème et prendre des décisions pour adapter la situation d'apprentissage pour améliorer l'enseignement. Par conséquent, il est nécessaire d'évaluer la performance de l'élève après avoir expliqué les objectifs.

1.2. Evolution et historique de l'évaluation dans l'enseignement/apprentissage:

Le domaine de l'évaluation de l'éducation s'est développé pour mesurer correctement les connaissances acquises par les élèves et l'efficacité du système éducatif. Au début du XIXe siècle, l'évaluation signifie « notation », avec l'existence d'évaluation sommative. Ce genre d'évaluation a des effets négatifs importants car il juge les élèves en fonction de leurs performances et les classe comme bons et mauvais élèves, plutôt que de comprendre la cause de leurs échecs. Dans les années 1920-1930 et dans les travaux de Piéron, Langier et Wienberg, le concept de docimologie (l'étude des épreuves et de la notation) est apparu en critiquant le fonctionnement de la notation et des examens traditionnels.

« Au début la docimologie a revêtu un caractère négatif en critiquant les modes de notation et en montrant expérimentalement le manque de fidélité et de validité des

² CUQ, J.P & GRUCA, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG, p90.

examens»³. Dans les années 1950, l'évaluation prend une dimension différente, une mesure des résultats attendus, et n'est plus classée. De 1960 à 1970, avec le travail de Piaget, l'apprenant devient un élément avec une image qu'un enseignant doit prendre en compte pour poser son enseignement. En 1967, l'évaluation formative par Scriven a été introduite pour détecter les difficultés des élèves pour les aider en modifiant la situation de l'apprentissage pour l'améliorer. En 1980, la loi d'orientation pédagogique a mandaté les enseignants à pratiquer une pédagogie variée en fonction du rythme d'apprentissage, des besoins et des difficultés de chaque apprenant, et doit renforcer l'idée que l'apprenant doit être actif et au milieu de l'apprentissage. Par conséquent, l'évaluation a profondément changé au fil des années afin d'augmenter son efficacité. L'évaluation traditionnelle, basée sur la notation dérivée de la théorie comportementaliste, a été remplacée par une nouvelle évaluation dynamique inspirée du constructivisme et du socioconstructivisme.

1.3. Les étapes de l'évaluation :

1.3.1. L'intention :

L'intention initiale de l'évaluation doit être l'initiative de l'enseignant, car il est responsable et doit gérer son enseignement pour établir les modes d'apprentissage qu'il attend de ses élèves, à ce stade les objectifs du travail à effectuer ne sont pas clairement connus aux élèves, ils ne sont connus que de l'enseignant. L'élève ne sait pas exactement ce que l'on attend de lui et quelle est sa tâche.

1.3.2. La mesure :

C'est l'étape de collecte d'informations et de données, à la fois qualitatives et quantitatives, qui vous aide à juger et à prendre des décisions. Il implique trois opérations importantes : La collecte, l'organisation et l'interprétation des données.

³ DE LANDSHEERE. (2000). *Evaluation continue et examens. Précis de docimologie*. 6ème (éd), Revue et augmenté. Edition LABOR, p

1.3.3. Le jugement :

Ceci est important car il sert de base à la prise de décisions.

« Le jugement consiste à donner un avis sur la progression ou l'état de réalisation des apprentissages à la lumière des diverses informations recueillies ».

Cette appréciation de l'apprentissage est considérée comme une étape décisive dans le processus d'évaluation. L'enseignant doit être capable de comprendre les résultats de ses élèves, de les interpréter par l'observation ou des examens de crédit. A ce stade, l'enseignant se distancie de son enseignement et de ses élèves pour ne pas se laisser guider par des jugements subjectifs. L'enseignant doit se donner des règles précises afin de former un jugement objectif. Une telle évaluation doit se fonder sur les faits, les observations recueillies lors de la formation et les résultats des mesures.

1.3.4. La décision :

« Prendre une décision, c'est faire un choix entre les différentes actions à entreprendre concernant la progression des apprentissages (fonction d'évaluation formative) et la reconnaissance des apprentissages maîtrisés à l'issue du programme d'études (fonction d'évaluation sommative). En tout état de cause, la prise de décision est directement liée aux jugements précédemment portés sur l'intention de procéder à l'évaluation initiale ». Il existe deux types de décisions : Celle qui fait progresser l'apprentissage est la responsabilité de l'enseignant en ce qui concerne son processus d'enseignement. Le deuxième type de décision vise à garantir à chaque élève une reconnaissance équitable de ses apprentissages. Ce processus de prise de décision va au-delà des limites de la salle de classe, car la responsabilité de la décision incombe à l'enseignant et aux établissements. Afin de s'assurer que les acquis sont reconnus lors de l'évaluation de fin d'études, l'enseignant, en collaboration avec les autres instances concernées, est chargé de décider pour chaque élève du degré de maîtrise ou de non-maîtrise des objectifs d'apprentissage pour lesquels le programme d'études doit prendre une décision :

- Accorder la promotion des études et de la progression à l'année suivante aux étudiants qui ont atteint la performance minimale attendue ;

-Recommander des mesures de soutien pour les autres étudiants.

Après avoir évalué les résultats, plusieurs décisions peuvent être prises car le niveau de réussite, c'est-à-dire le score et la réussite, peut varier d'un élève à l'autre et d'un groupe à l'autre. Le type de décision à prendre est directement lié au type d'évaluation. Dans l'évaluation formative, les décisions à prendre se concentrent sur le sujet de l'apprentissage. Elle permet de mener des actions correctives, renforçant et enrichissantes. En revanche, dans l'évaluation sommative, la décision justifie la réussite ou l'échec de l'apprenant, est déterminante, permet de sécuriser le passage à un grade supérieur, et aussi de confirmer ou refuser un diplôme.

Les décisions qui doivent être prises lors de l'évaluation formative avant de commencer la séquence d'apprentissage montrent si les apprenants utilisent l'apprentissage préalable nécessaire pour proposer des actions correctives afin de combler les lacunes et vérifier qu'ils ont déjà développé les compétences planifiées. Dans l'unité d'enseignement et si sa planification doit être modifiée. La prise de décision en ligne implique de planifier des activités d'expansion pour les apprenants qui obtiennent de bons résultats, de suggérer des activités d'autonomisation pour les apprenants moyens et de préparer ainsi des activités correctionnelles et des exercices supplémentaires pour les élèves ayant des troubles d'apprentissages.

1.4. Pourquoi évaluer ?

L'évaluation au service de l'apprentissage permet aux acteurs de vérifier la progression de l'enseignement afin de mesurer l'écart entre les résultats obtenus et les objectifs fixés au départ en cherchant les causes de l'écart. Tout d'abord, on part de l'enseignant, cela lui permet de mesurer l'efficacité de l'enseignement et d'adapter les objectifs et stratégies d'apprentissage et de les adapter aux besoins spécifiques des élèves. Elle aide alors l'apprenant qui est l'acteur principal de la science à devenir autonome et responsable de ses apprentissages, lui permet de prendre conscience de ses progrès et d'atténuer les difficultés. Enfin, l'évaluation permet aux parents de connaître les résultats de leurs enfants, de connaître l'origine de leurs difficultés et de rechercher d'autres méthodes pédagogiques pour y faire face.

1.5. Les outils de l'évaluation :

Les outils d'évaluation nous permettent de collecter et d'interpréter des informations pertinentes, d'aider l'enseignant à porter des jugements et à prendre des décisions. Parmi ces outils, il existe une grille d'évaluation qui attire l'attention sur les spécificités du processus, répertorie les critères d'évaluation et les éléments observables, et propose une méthode de sauvegarde des observations. Noté sur une échelle de notation descriptive ou non descriptive. Ces grilles d'observation peuvent être utilisées par l'enseignant ou l'apprenant lui-même. Exemple d'une grille d'évaluation de l'écrit de 5AP utilisée par l'élève.

J'ai commencé par une formule de clôture.
J'ai cité le personnage principal.
J'ai employé les verbes à la troisième personne.
J'ai appliqué les règles d'accord sujet/verbe et adjectif/nom
J'ai respecté l'emploi des majuscules et la ponctuation.

Tableau 8

Exemple d'une grille d'évaluation de l'écrit en 5AP utilisée par l'enseignant.

Critères	Indicateurs	Points
Pertinence de la production	<p>I1- Respect du thème : l'eau et son utilité.</p> <p>I2- Mise en œuvre des actes de parole adéquats : présenter, expliquer, conseiller.</p> <p>I3- Production de trois exemples.</p> <p>I4- Production de deux conseils.</p> <p>I5- Adéquation des exemples avec les actes de parole (expliquer, conseiller).</p>	<p>... Points</p> <p>... Points</p> <p>... Points</p> <p>... Points</p>
Cohérence sémantique	<p>I1- Présence de trois unités de sens.</p> <p>I2- Progression de l'information.</p> <p>I3- Utilisation des réalisations linguistiques en adéquation avec les actes de parole exigés.</p>	<p>... Points</p> <p>... Points</p> <p>... Points</p>
Correction de la langue	<p>I1- Phrases correctes syntaxiquement.</p> <p>I2- Respect des temps des verbes.</p> <p>I3- Désinences verbales correctes.</p>	<p>... Points</p> <p>... Points</p> <p>... Points</p>

	I4- Respect de la ponctuation.	... Points
Critère de perfectionnement	I1- Mise en valeur des unités de sens.	... Points
	I2- Apport personnel (illustration, petit commentaire ...)	... Points

Tableau 9

2. La pratique de l'évaluation dans le système éducatif malien

2.1. Evaluation dans le système éducatif malien :

Toute activité humaine liée à l'avenir de l'homme mérite une évaluation scientifique ou empirique pour permettre une correction immédiate ou à long terme, un réajustement, un meilleur ajustement. L'évaluation dans les écoles occupe une place privilégiée. Tous les partenaires scolaires (décideurs, planificateurs, administrateurs, enseignants, parents et élèves) voient une nécessité dans les cycles de formation. Il consiste à collecter des indications pertinentes et significatives, dont l'analyse et l'interprétation permettent de déterminer dans quelle mesure l'apprentissage a été maîtrisé et les objectifs atteints. L'évaluation est fondamentale pour le processus d'enseignement /apprentissage. D'un côté, il permet à l'enseignant d'être informé sur la qualité et l'efficacité de son enseignement, d'autre côté, il donne à l'apprenant la possibilité de suivre ses acquis d'apprentissage et ses progrès. En effet, tant pour l'apprenant que pour l'enseignant ou les parents, l'évaluation joue un rôle essentiel pour mesurer les progrès et identifier les acquisitions, diagnostiquer avec précision les difficultés rencontrées et comment les résoudre, et enfin certifier la qualité des connaissances et des compétences acquises. L'enseignement primaire au Mali compte des enseignants qui ont reçu diverses formations. Certains d'entre eux ont suivi une formation l'IFM (institut de formation des maîtres), d'autres à SARPE... à l'issue de cette formation, ils ont obtenu des diplômes à différents niveaux. Nous pouvons supposer que les enseignants de ces différentes écoles ont reçu des

informations détaillées sur l'évaluation au cours de leur formation. Dans tous les cas, il est clair lors des visites de classe que les concepts prétendument acquis, en plus d'être insuffisants pour mener à bien le processus d'enseignement /apprentissage, ne sont pas vraiment mis en œuvre par les enseignants qui, dans de nombreux cas, travaillent dans des conditions difficiles (grand nombre de classes, matériel pédagogique insuffisant et souvent inadéquat, etc.) en effet, les enseignants n'effectuent pas d'évaluation diagnostique dans leur classe, sans doute parce qu'ils ne perçoivent pas très bien l'importance d'une telle évaluation. Lorsqu'ils enseignent des leçons, les enseignants s'inquiètent d'être suivis et posent de nombreuses questions aux élèves pour fournir des explications supplémentaires. Mais cette bonne intention des enseignants reste souvent incomplète car les élèves n'osent pas poser de questions même si elles révèlent davantage des situations d'apprentissage au niveau cognitif. Les enseignants semblent avoir perdu de vue l'importance des activités s'apprentissage, qu'elles soient dispensées sous la forme de travaux pratiques d'autonomisation, de devoirs ou de tests. Ces exercices, plutôt que de fournir une indication du degré de maîtrise ou du manque d'objectifs ou de compétences dans l'organisation des contre-mesures, sont utilisés uniquement à des fins de notation. Cette attitude ne prend pas en compte le rôle formateur de l'évaluation des apprentissages ; en fait, il semble que l'évaluation des apprentissages scolaires va au-delà de la simple attribution des notes, ce qui correspond donc aux besoins de l'administration scolaire avec gestion des flux. L'évaluation est également un moyen de réguler l'enseignement/apprentissage à l'école. Ainsi, les notes des écoliers et des étudiants sont un casse-tête dans notre pays et le plus grand facteur de trahison des apprenants. Parfois, il est nécessaire de se poser la question si les enseignants, les parents et les apprenants savent ce qu'un test. Sinon pourquoi préférer emprunter le chemin court, craignant d'affronter les défis de la vie. Lorsqu'un enseignant évalue les apprenants, son objectif est de mesurer les compétences théoriques et pratiques acquises au cours d'une certaine période d'étude pour voir si les attentes sont au niveau souhaité. Sur cette base, il améliore le succès et corrige les erreurs.

L'évaluation consiste également à contrôler l'efficacité du système éducatif mis en place pour savoir s'il permet aux enfants de recevoir une éducation de qualité. Ce que nous constatons dans nos écoles, c'est que l'évaluation sert faire passer les élèves d'une classe à une autre tant qu'ils ont une moyenne de passage et peu importe comment elle a été obtenue, une période clé du cursus, des enseignants de complicité (volontaires ou involontaires) à l'école fait l'objet d'une appréciation désastreuse pour faire croire aux parents à la qualité de leur enseignement. Nous ne jugeons pas l'enfant sur la base de ce qu'il n'a pas appris, mais en évaluant, un problème éducatif qui lui permettra de penser, penser et apporter des solutions au problème donné. Avoir une solution à un problème ou ne pas l'avoir fait fonder l'enseignant sur la qualité de son enseignement et la capacité de l'enfant à trouver des solutions. C'est ce que l'enfant apprend et l'enseignant s'évalue. De plus, si l'enseignant donne une solution ou un problème déjà résolu qui n'est plus un problème, l'enfant ne fera rien et absolument rien, n'apprendra pas et sera victime d'aisance, l'évaluation n'aura pas de sens, l'enfant ira à un grade supérieur avec des notes fictives.

De nos jours, les soi-disant bonnes notes ne sont pas toujours synonymes de compétences, car elles sont achetées avec l'argent ou d'autres choses... les questions écrites ou orales, les devoirs et les examens sont des moyens d'évaluer les apprenants en vue de transmettre d'autres connaissances si ce qui a été soumis précédemment est appris ou compris. En revanche, lorsque les parents inscrivent leurs enfants en cours particuliers, ils veulent qu'ils aient forcément de bonnes notes, en ce sens il y a des enseignants qui traitent des sujets d'évaluation avec les élèves en cours particuliers. Si vous ne suivez pas des cours, vous aurez des difficultés d'avoir la moyenne des notes. Ici, nous semons l'inégalité car tous les apprenants ne sont pas traités de la même manière. Si l'école va dans ce sens de la tricherie, il faut admettre qu'elle provoquera des crises sociales. Telle est la réalité dans laquelle nous vivons dans notre pays. L'éducation est un grand défi auquel notre pays est confronté. Les évaluations sont uniques à l'école ; lorsqu'ils sont banalisés, les élèves ne seront pas intéressés par l'école. Selon Louis Farrakhan, « *quand les élèves ne se retrouvent*

pas dans leur éducation, ils ne s'y intéresseront pas ». Lorsque nous mentons aux enfants dans leur éducation, nous les préparons à s'autodétruire à l'avenir. Ce seront des gens qui ne sauront pas qu'ils ne le savent pas. Nous avons la capacité de donner à l'éducation sa dignité, mais nous n'avons qu'à y croire et croire que le changement est possible, croire en pensant de haut en bas. Tariq Ramadan avance en disant : « *L'enfant doit être au centre de son éducation, mais il ne doit pas être le maître du jeu. C'est lui qu'on éduque, ce n'est pas ce qu'il veut qui est la règle ».* Ainsi, un professeur d'université en Afrique du sud dit : « *Pour détruire une nation, nous avons nullement besoin d'armes atomiques ou de missiles intercontinentaux ... mais il faut seulement réduire la qualité de son éducation et permettre aux étudiants de tricher ainsi... le malade mourra dans la main d'un médecin qui a réussi par tricherie ; les édifices (maisons...) s'écrouleront dans les mains d'un ingénieur qui a réussi par fraude ; nous perdrons beaucoup de fonds dans la main d'un comptable qui est arrivé par fraude ; la religion s'éteindra dans la main des théologiens qui ont réussi par fraude ; la justice s'envolera dans la main des magistrats qui ont réussi grâce à la fraude ; L'ignorance se répandra parmi la jeune génération dans les mains des enseignants qui ont réussi par fraude. La chute de l'éducation égale à la chute de la nation ».*

2.2. Historique de l'évaluation et ses évolutions dans le système éducatif malien :

L'évaluation accompagne les différentes phases d'apprentissage pour mieux les appréhender, et ainsi faciliter le développement et la consolidation des compétences de l'apprenant. L'importance de l'évaluation est qu'elle contribue à la qualité des apprentissages car elle permet, d'une part de cibler des objectifs et d'agir sur les résultats obtenus en vue de leur perfectionnement, et d'autre part de donner à l'enseignant les moyens de vérifier en permanence l'efficacité de son enseignement et améliorer sa qualité. Elle peut donc être séparée du processus d'enseignement/apprentissage. Si l'évaluation accompagne et doit guider les apprenants dans leurs apprentissages, elle doit le faire en fournissant un cadre pour l'audition et, si nécessaire la correction de pratique. Par exemple : L'enseignant de

deuxième année initie les apprenants à la technique de l'addition sans retenue. A partir d'un exercice dans l'application, il se rend compte que le concept d'addition est problématique. Puis il décide de prendre du recul pour surmonter la difficulté des apprenants. Dans cet exemple, il s'agissait d'un exercice qui a permis à l'enseignant de prendre conscience des faiblesses de leur stratégie et des difficultés des élèves à obtenir des résultats. De ces activités, l'enseignant classe les apprenants selon leur niveau d'apprentissage technique d'addition sans retenue. Pour les apprenants en difficultés, il proposera des exercices simples, leur permettant de mieux appréhender la technique et différencier leur stratégie. Pour les bons, il propose des exercices d'enrichissement.

Au Mali, la loi n°99/046 du 28 décembre 1999, modifiée portant loi sur l'éducation, fixe les fonctions et définit les critères d'évaluation travail des apprenants. En tant qu'outil d'apprentissage, l'évaluation permet à l'enseignant d'ajuster son enseignement pour favoriser la progression de l'apprenant afin d'atteindre les objectifs du programme d'études. En ce sens, il remplit une fonction régulation de l'apprentissage. En 1^{ère} et 2^{ème} année d'école primaire, elle est exprimée sous forme de commentaires et sert à informer l'élève et ses parents sur progrès en sciences. A partir de 3^{ème} année, l'évaluation permet de dresser des bilans connaissances et compétences acquises à la fin de la séquence d'apprentissage, période donnée. Ces évaluations exprimées sous forme d'évaluations, constituent la base décisions de promotion, orientation vers les niveaux supérieurs et certification. Autrement dit, les résultats des élèves aux tests de langue d'enseignement et de mathématiques évaluent le niveau de connaissances et de compétences des apprenants en compréhension orale, compréhension écrite, production écrite, arithmétique, géométrie et mesure. Ces domaines d'apprentissage décrivent les niveaux de compétence liés aux processus cognitifs nécessaires aux apprenants pour traiter l'information. Le cadre conceptuel des tests couvre la plupart des situations scolaires et quotidiennes auxquelles les élèves sont confrontés dans leur vie quotidienne. En ce sens, les textes proposés pour l'évaluation de la compréhension orale ou écrite sont à la fois continus (textes narratifs, descriptifs, argumentatifs) et discontinus (tableaux, plans, etc...) pour mettre l'apprenant en présence de différents formats de textes. Dans l'ensemble, le test est

structuré sous forme de questions à choix multiples, mais est également basé sur des questions ouvertes auxquelles les apprenants doivent répondre par écrit.

2.3. Les type de l'évaluation et leurs fonctions dans le système éducatif malien :

Le système éducatif malien dispose toutes une multitude d'évaluation don, ces évaluations trois d'entre eux sont présent dans l'enseignement fondamental et secondaire. Nous contenterons de se limiter à la description de ces trois types d'évaluation.

2.3.1. L'évaluation diagnostique et sa fonction :

Selon Scallon, l'évaluation diagnostique : « *ne se limite pas au dépistage des élèves en difficultés. Le diagnostic doit permettre de découvrir les forces et les faiblesses ainsi que le degré de préparation des élèves avant que ceux-ci entreprennent une séquence d'étude* »⁴. C'est une évaluation au service de l'apprentissage, elle a lieu avant l'apprentissage. Son but est d'identifier les prérequis, les acquis, les forces et les faiblesses des apprenants ainsi que de connaître le niveau de départ réel de l'apprenant avant de débiter la séquence pédagogique. Sur la base de cette évaluation, l'enseignant différencie la façon dont les apprenants apprennent et définit des stratégies pour combler les lacunes et ajuster la séquence d'apprentissage et les objectifs de contenu pour développer les apprenants.

2.3.2. L'évaluation formative et sa fonction :

Elle est beaucoup plus étroitement liée au processus de formation que d'autres formes d'évaluation. Son but est de guider l'apprenant dans son travail. A cette fin, des informations sur les difficultés d'apprentissage de l'élève sont recueillies. Ces informations sont interprétées afin d'identifier les causes probables des difficultés rencontrées. A partir de cette interprétation, l'enseignant ajuste ses aides pour faciliter l'apprentissage. L'évaluation formative s'inscrit plus largement dans une pédagogie diversifiée.

⁴ SCALLON, G. (1991). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, éd de Boeck université de Bruxelles, P125.

Selon L. Allal : « Pendant la totalité d'une période consacrée à une unité de formation, les procédures d'évaluation formative sont intégrées aux activités d'enseignement et d'apprentissage. Par l'observation des élèves en cours d'apprentissage, on cherche à identifier les difficultés dès qu'elles apparaissent, à diagnostiquer les facteurs qui sont à l'origine des difficultés de chaque élève et à formuler, en conséquence, des adaptations individualisées des activités pédagogiques. Dans cette optique, toutes les interactions de l'élève avec le maître, avec d'autres élèves, avec un matériel pédagogique constituent des occasions d'évaluation (ou d'auto-évaluation) qui permettent des adaptations de l'enseignement et de l'apprentissage. La régulation de ces activités est donc de nature interactive. Le but est d'offrir une « guidance » individualisée en cours d'apprentissage plutôt qu'une remédiation a posteriori ».

2.3.3 L'évaluation certificative et sa fonction :

Il s'agit d'une évaluation sommative qui se fait à la fin pour vérifier l'atteinte des objectifs fixés au début de la formation. Il est de nature quantitative, se traduisant par une note en plus de l'attribution d'un diplôme ou d'un certificat. Il a également une fonction administrative et sociale, « la certification est un examen qui autorise la délivrance d'un certificat ou d'un diplôme. Il s'agit d'un document écrit légalement reconnu par un organisme officiel et attestant nominalement qu'un individu a présenté et réussi tout ou partie de cet examen. Le document indique généralement le niveau obtenu ».

3. la pratique de l'Évaluation dans le système éducatif algérien

3.1. L'évaluation dans le système éducatif algérien :

Dans le champ de l'éducation, la question de l'évaluation se pose d'une manière particulière. Pour ce qui concerne l'éducation nationale, l'évaluation se pose d'abord et avant tout en direction de l'individu élève et au regard de ses résultats scolaires. C'est une première conception de l'évaluation les processus évaluatifs sont à tout moment présents dans l'enseignement/apprentissage: évaluer pour orienter les élèves, évaluer pour rendre compte à l'Institution, aux familles, mais également évaluer pour

choisir quelle tâche proposer aux élèves, quelle modalité de regroupement des élèves adopter... Les processus évaluatifs sont présents dans les processus de décision. L'évaluation est largement reconnue comme favorable au développement de l'apprentissage, dans cette acception évaluation et apprentissage ne sont plus séparés. Dans le système éducatif algérien selon les orientations pédagogique l'évaluation correspond à une activité réalisée par l'enseignant (e) au cours de l'apprentissage dans le but des acquisitions scolaires des élèves et le passage d'un niveau à un autre dans l'enseignement fondamental reposent sur certains principes pédagogiques. D'abord, l'évaluation est considérée comme une partie intégrante de l'acte pédagogique. Elle permet de déterminer l'effet de l'apprentissage, l'évolution des acquisitions des élèves ainsi que le niveau d'atteinte des objectifs pédagogiques. Pour cela, l'évaluation prend des formes différentes et en même temps, complémentaires. Le système éducatif algérien a intégré trois types d'évaluation dans son système scolaire au début de l'année scolaire, les enseignants sont invités à évaluer leurs apprenants pour adapter leurs enseignements. Tout au long des apprentissages (cours), des activités (exercices) sont proposées pour réguler aux lacunes constatées. Enfin, une évaluation sommative est prévue à la fin de chaque séquence et trimestre pour avoir le bilan des acquis. Théoriquement, ces trois types sont bien appliqués par tous les enseignants.

La pratique de l'évaluation s'appuie d'une part sur l'observation de l'élève en situation d'apprentissage, d'autre part sur ses productions qui attestent la progression de ses apprentissages. Cette pratique permet également que les parents sont régulièrement informés sur la progression de leurs enfants par le biais de commentaire. L'entretien est le mode de communication privilégié entre l'école et la famille. Plusieurs documents attestant du travail de l'élève sont régulièrement transmis aux parents. Ils sont signalés dans le cahier de communication, qui donne des informations sur les activités menés en classe et favorise les échanges entre les enseignants et les parents.

3.2. Historique de l'évaluation et ses évolutions dans le système éducatif algérien :

Le domaine de l'évaluation pédagogique s'est développé pour bien mesurer les connaissances acquises par les apprenants et l'efficacité du système éducatif.

Au début du XIX siècle, l'évaluation voulait dire « notation », il y avait que l'évaluation sommative. Ce type d'évaluation a engendré des effets négatifs non négligeables parce qu'il a apprécié les apprenants selon leurs résultats et les a classés en bon et mauvais élèves, plutôt que de comprendre l'origine de leurs échec.

Dans les années 1920-1930 et avec les travaux de Pieron, Langier et Wienberg, le concept de docimologie (l'étude des épreuves et de la notation) est apparu en critiquant le fonctionnement de la notation et les examens traditionnels « *Au début la docimologie a revêtu un caractère négatif en critiquant les modes de notation et en montrant expérimentalement le manque de fidélité et de validité des examens* ». Au cours des années 50, l'évaluation a revêtu une autre dimension celle de la mesure des performances attendues et non plus le classement.

A partir des années 60-70 et avec les travaux de Piaget l'élève est devenu un élément qui dispose des représentations que l'enseignant doit prendre en compte pour fonder son enseignement.

En 1967, l'évaluation formative est introduite par Scriven. Elle vise à détecter les difficultés de l'apprenant afin de l'aider, en modifiant la situation d'apprentissage pour apporter des améliorations.

En 1980, la loi d'orientation de l'éducation a demandé aux enseignants de pratiquer une pédagogie différenciée adaptée au rythme d'acquisition, aux besoins et aux difficultés de chaque apprenant et de renforcer l'idée que l'élève doit être actif et au centre d'apprentissage.

Au fil des années, l'évaluation a connu donc des changements profonds pour accroître son efficacité. L'évaluation traditionnelle qui se base sur la notation issue des théories behavioristes a été remplacée par une nouvelle évaluation dynamique inspirée du constructivisme et du socioconstructivisme.

Dans le système éducatif algérien, Avec la nouvelle réforme de 2003 et l' application d'APC dans son système scolaire Le système d'évaluation en Algérie a cédé la place à

un système d'évaluation dont les démarches, les procédures et les règles qui constituent les fondements de l'évaluation seront orientés vers la mise en place d'un processus dont l'objectif sera d'apprécier le «comportement» des différentes composantes du système et de leurs rendements dans le but de fournir des informations exploitables par les différents agents concernés (élèves, enseignants, parents, chefs d'établissements, inspecteurs, gestionnaires du système,...) mais à des fins différentes en fonction de leurs préoccupations et de leurs niveaux de responsabilité et de décision (famille, groupe classe, établissement, wilaya, administration centrale, institution de recherche). Dans ce cadre-là, le nouveau système d'évaluation répondra aux objectifs visés par le ministère de l'éducation nationale, à savoir :

- contribuer à une meilleure connaissance du système éducatif, éclairer la réflexion sur son évolution, faciliter et orienter la prise de décision.
- responsabiliser les wilayas et les rendre comptables du rendement des établissements.
- amener les chefs d'établissements et les enseignants à se sentir responsables et comptables de la réussite de leurs élèves pour les apprentissages accessibles à tout un chacun.

Dans le cadre des objectifs visés par le ministère de l'éducation nationale, deux objectifs principaux sont assignés au système d'évaluation projeté :

-Fournir des informations sur les niveaux de performance atteints par des populations scolaires déterminées:

- fournir grâce à des études, des informations sur le rendement du système éducatif.
- aider les responsables de la politique éducative à corriger les dysfonctionnements éventuels du système.
- identifier les distorsions existant entre les curricula officiels et les curricula réalisés.

- fournir un éclairage à propos des facteurs associés aux différences de rendement constatées entre écoles, entre classes, entre élèves ou entre d'autres sous-groupes.
- fournir des données de base fiables en matière de rendement scolaire afin de pouvoir tracer les grandes lignes des futures réformes.

-Utiliser les instruments développés, les adapter, les diffuser et contribuer à la création de banques de données et aider à optimiser les processus de sélection et d'orientation:

- aider à la construction d'instruments permettant une meilleure sélection.
- aider à l'optimisation des processus de sélection et d'orientation.
- contribuer à l'édification d'une banque d'items.
- diffuser les instruments d'évaluation parmi la communauté éducative.
- promouvoir et encourager l'évaluation formative.

-La mise en œuvre de ce système d'évaluation, associée à un certain nombre de mesures qualifiées «d'intrants qualitatifs » permettront de:

- d'améliorer la qualité et la pertinence de l'enseignement dispensé aux niveaux fondamental et secondaire grâce à un meilleur « feedback ».
- de mieux mesurer le niveau des connaissances acquises par les élèves grâce à la formation du personnel aux techniques d'évaluation.
- de concevoir des outils didactiques mieux adaptés aux besoins des praticiens et plus en rapport avec les programmes.
- de mettre en place un système d'information pédagogique mieux adapté aux besoins de la communauté éducative et à même de fournir aux décideurs les outils facilitant le développement des stratégies éducatives à long terme, fondées sur une évaluation fiable du fonctionnement du système et sur des données objectives et quantifiées.
- de restaurer la pédagogie dans sa dimension originelle.
- de fonder la promotion sur des données essentiellement pédagogiques, qu'il s'agisse de la promotion des élèves d'une année à l'autre ou d'un cycle vers un autre ou de la promotion vers différents corps pédagogiques qui devrait

désormais se baser sur le mérite pédagogique et scientifique et non plus sur le seul critère d'ancienneté.

3.3. Le type de l'évaluation et leurs fonctions dans le système éducatif

algérien :

Il existe plusieurs types d'évaluation qui peuvent être mis en place lors d'une séquence d'apprentissage, ses types se diffèrent selon la situation. En effet, Cuq et Gruca soulignent que : « *il existe toute une gamme de types d'évaluation mais c'est par leurs fonctions et de leurs situations temporelles que l'on peut les distinguer et les classer autour de trois prototypes* »⁵.

Le système éducatif algérien dans ses programmes officiels compte trois types d'évaluation dans les trois cycles : cycle primaire, cycle moyen et cycle secondaire. Ces trois types (diagnostique, formative et sommative) interviennent à des instants précis de l'apprentissage.

Le système éducatif algérien distingue deux formes d'évaluation: évaluation pratiquée par l'enseignant et évaluation pratiquée par l'apprenant. L'évaluation pratiquée par l'apprenant (il s'évalue lui-même en lui demandant d'être responsable et autonome dans son apprentissage), dans cette pratique l'enseignant a pour rôle d'impliquer les apprenants dans leurs apprentissages en particulier dans les activités d'évaluation. Les apprenants participent à leur évaluation selon des modalités diverses. L'auto évaluation consiste à analyser ses propres erreurs dans le but de réguler ses stratégies.

3.3.1. L'évaluation diagnostique et sa fonction :

Ce type d'évaluation permet d'examiner si l'élève possède les aptitudes nécessaires pour entamer un nouveau cursus. Ils ne constituent pas un bilan des apprentissages mais un bilan préalable, un point de départ pour entamer un nouveau cursus. Ils déterminent les faiblesses individuelles. C'est une prise d'information sur le degré de

⁵ CUQ, J.P & GRUCA, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG, p204

maitrise des savoirs acquis par l'élève, elle fournit donc à l'évaluateur la (les) réponses (s) à la question : quel bagage a acquis l'élève pour, connaître leur réel niveau initial avant d'entamer une séquence pédagogique. Elle identifie les lacunes de ce dernier. C'est une évaluation au service de l'apprentissage, elle se déroule au début de l'apprentissage. A partir de cette évaluation, l'enseignant différencie ses apprentissages et établit des stratégies afin de combler les lacunes et d'ajuster les objectifs des séquences et les contenus d'enseignement pour faire progresser les élèves. Cette évaluation dite aussi diagnostique n'est pas sanctionnée par une note, mais permet d'identifier les connaissances acquises ou requises de l'apprenant pour permettre à l'enseignant de réorganiser ses enseignements en fonction des observations tirées de cette évaluation. L'évaluation diagnostique permet au formateur de dresser un bilan des connaissances et capacités nécessaires pour aborder de nouvelles notions.

3.3.2. L'évaluation formative et sa fonction:

Le concept de l'évaluation formative a été introduit pour la première fois en 1967 par Michel Scriven en distinguant ce type d'évaluation de l'évaluation sommative.

Selon De Landsheere, l'évaluation formative est une : *«Évaluation intervenant, en principe, au terme de chaque tâche d'apprentissage et ayant pour objet d'informer élève et maître du degré de maîtrise atteint et, éventuellement, de découvrir où et en quoi un élève éprouve des difficultés d'apprentissage en vue de lui proposer ou de lui faire découvrir des stratégies qui lui permettent de progresser»*⁶.

C'est une évaluation menée pendant l'apprentissage, elle informe les acteurs de la formation (enseignant et apprenant) sur l'état d'avancement des apprentissages et les difficultés rencontrées. Elle exerce une fonction de régulation pédagogique, elle tente à réorganiser, réajuster le travail d'apprentissage selon les lacunes et les besoins spécifiques des élèves pour qu'ils progressent.

Pour B. Bloom, l'évaluation formative est: *«l'ensemble des procédures utilisées par le formateur afin de situer la progression des apprenants face aux objectifs assignés, en vue de diagnostiquer les difficultés éventuelles et d'y apporter les remédiations pédagogiques adéquates»*. C'est une démarche où l'apprenant peut mesurer le chemin

⁶ DE LANDSHEERE, G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, PUF, p113.

parcouru et celui restant à parcourir. Dans l'évaluation formative l'erreur est positive, elle fait partie de l'acte d'apprentissage ; elle n'est plus considérée comme objet de sanction, mais élément de diagnostic pour l'enseignant et indicateur de réorganisation des tâches éducatives en vue de rectifier le processus d'apprentissage. Elle a pour but d'impliquer l'apprenant en dehors des cours, cette implication résulte d'un apprentissage sous l'encouragement du formateur et permet à l'apprenant de gérer son travail personnel, favoriser une autogestion de ses erreurs et s'approprier les critères d'évaluation. Elle consiste aussi à utiliser, autant que possible les méthodes interactives dont le feed-back, pour permettre à l'apprenant de se sentir concerner et pour donner un sens à l'apprentissage en donnant confiance à l'apprenant. Elle est formative parce qu'elle vise à améliorer les progrès de l'apprenant en le guidant dans ses stratégies d'apprentissage. L'apprenant s'auto-évalue par rapport aux objectifs à atteindre et progresse dans ses apprentissages. L'évaluation formative permet de piloter l'enseignement et plus particulièrement le passage d'une séquence d'apprentissage à l'autre.

Dans le système éducatif algérien cette forme d'évaluation dites formative a pour but d'informer les apprenants et l'enseignant sur le degré d'atteinte des objectifs de l'apprentissage, elle s'effectue au début, durant ou à la fin d'une séquence d'apprentissage. Elle tend à réguler les activités d'apprentissage, soutenir les efforts des apprenants et vérifier leurs acquis à diverses étapes. Elle permet également d'assurer une progression continue car c'est une observation quotidienne, de l'activité des élèves, de leurs comportements, de leurs démarches intellectuelles et des stratégies qu'ils mettent en œuvre dans leur apprentissage. La pratique de cette évaluation permet de :

- diagnostiquer les points forts et les points faibles dans le processus d'apprentissage, la méthode d'enseignement et les résultats des élèves ;
- s'assurer de la valeur de l'effet au niveau de la compréhension, de l'assimilation et de la rétention des connaissances ;

- réguler, en cas de besoin, la méthode d'intervention et d'adopter une procédure plus convenable.

Dans cette forme d'évaluation, l'enseignant peut faire appel à un ensemble d'outils

d'évaluation permettant de recueillir des informations indispensables et les interpréter en vue de porter des jugements et de prendre une décision. Ces derniers varient car ils changent en fonction de situations particulières et de la nature des informations à recueillir dans la production des apprenants, elles peuvent aller d'une simple question jusqu'à des épreuves plus compliqué, touchant une ou plusieurs notions, une ou plusieurs unités du programme. Cette évaluation peut avoir une fonction pédagogique et une fonction sociale :

L'évaluation formative a une fonction pédagogique dans la mesure où les informations fournies par l'évaluation peuvent s'adresser à l'institution elle-même qui a en charge le système éducatif et il s'agit alors d'apprécier si les moyens engagés sont à la mesure d'atteindre les objectifs fixés; ici l'évaluation formative sert une fonction régulatrice dans la mesure où l'enseignant réalise une auto-évaluation de son action pédagogique. Par conséquent, les informations recueillies par les inspections pédagogiques et les instances administratives permettront de déclencher certains mécanismes de régulation tels que:

- L'ajustement des programmes et des textes officiels.
- La diffusion de directives particulières à visée pédagogique
- La modification des structures préexistantes ou la création de nouvelles structures.

La fonction sociale de l'évaluation formative est relative à un destinataire donné: le maître, l'administration, les parents et l'élève. Le premier destinataire de l'acte d'évaluation est le maître lui-même: lorsqu'il propose une évaluation à ses élèves, il évalue non seulement les acquisitions de ses élèves mais mesure également parallèlement la portée de son enseignement. Il identifie les difficultés rencontrées, les erreurs réalisées, en résumé tous les obstacles à l'apprentissage. Quant au parent, ils doivent connaître le résultat de ses enfants et comment les évaluer ; ce résultat de l'évaluation peut révéler des difficultés chez l'enfant, certains parents peuvent mal réagir et rejeter la responsabilité de l'échec sur l'enseignant et son action pédagogique. Cela implique que la communication des résultats des évaluations aux parents doit s'accompagner nécessairement de contacts avec l'enseignant afin que celui-ci explicite les objectifs poursuivis, l'origine des difficultés rencontrées par l'enfant ainsi que les remédiassions envisagées. Enfin, cette évaluation s'adresse aussi à l'élève qui reste

avant tout le principal responsable de sa réussite scolaire. Par conséquent, l'élève doit être associé le plus souvent aux différents projets pédagogiques.

3.3.3 L'évaluation certificative ou sommative et sa fonction:

Selon De Landsheere : « *L'évaluation sommative revêt le caractère d'un bilan. Elle intervient donc après un ensemble de tâches d'apprentissage constituant un tout, correspondant par exemple à un chapitre de cours, à l'ensemble du cours de trimestre, etc. Les examens périodiques, les interrogations d'ensemble sont donc des évaluations sommatives* »⁷.

C'est une évaluation qui intervient généralement à la fin de l'année, elle permet de dresser un bilan chiffré en traduisant les résultats par une note, ainsi, elle teste les connaissances de fin de cursus d'apprentissage en évaluant le savoir et le savoir-faire acquis par les élèves. Elle est une évaluation sommative car, elle permet de déterminer le profil de l'élève et ses résultats à la fin de l'année ou du cycle, et de mesurer sa capacité à poursuivre la scolarité à l'échelon supérieur. En Algérie cette pratique de l'évaluation se fait par l'organisation des épreuves écrites ou pratiques à la fin de l'année ou du cycle, au niveau de l'établissement. Le passage d'une année à une autre se fait donc sur la base des résultats obtenus aux épreuves communes au niveau de l'établissement et de l'avis du conseil des enseignants. Dans les établissements fondamentale et secondaire algérienne l'évaluation certificative ou sommative se présente à trois niveaux : la cinquième année primaire, la quatrième année moyenne et la troisième année secondaire.

Pour les élèves des classes de cinquième année primaire, le passage à la première année moyenne est sanctionné par la réussite aux épreuves de contrôle continu et à l'examen de fin de cycle primaire organisé au niveau national, et qui comporte des épreuves dans les langages fondamentaux (arabe, mathématique et français). Selon Le ministère de l'Education nationale le taux national de réussite à l'examen de fin de cycle primaire pour la session 2021 avait atteint 83,95%.

Les résultats complets enregistrés à l'examen :

⁷ DE LANDSHEERE, G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, PUF, p115.

- Nombre de candidats inscrits : 853.38.
- Nombre de candidats présents : 850.431.
- Nombre des admis: 713.975.
- Taux national de réussite : 83,95%.
- Nombre de passants avec mention: 615.030 avec un taux de 86,14 %.

Les admis à l'examen se répartissent selon les mentions obtenues comme suit:

- Mention excellent : 130.150 avec un taux de 18,23 %.
- Mention très bien: 189.130 avec un taux de 26,49 %.
- Mention bien : 164.377 avec un taux de 23,02 %.
- Mention assez bien : 131.373 avec un taux de 18,40 %.

L'examen de La quatrième année moyenne est couronné par le diplôme du Brevet d'Enseignement moyen (BEM) pour accéder à l'enseignement secondaire. Dans un communiqué annoncé par le ministère de l'Education nationale que Sur 620.583 candidats qui se sont présentés à l'examen du Brevet de l'Enseignement Moyen (BEM-session juin 2021), 400.053 soit un taux de 64,46% d'entre eux ont réussi l'examen pour accéder aux études secondaires. Concernant les candidats admis avec mention, leur nombre s'élève, selon la même source, à 219.539 admis répartis entre 4.303 admis avec mention excellent, 35.093 admis avec mention très bien, 71.108 admis avec mention bien, ainsi que 109.035 candidats ayant été admis à l'examen avec mention assez bien.

Quant à l'enseignement secondaire est sanctionné par l'examen du baccalauréat, cet examen donnant lieu à la délivrance d'un diplôme permettant d'accéder à l'enseignement supérieur.

L'évaluation certificative ou sommative, elle a deux fonctions une fonction sociale et une fonction administrative :

Sa fonction sociale est de mettre en relation, en adéquation le système de formation des élèves et les besoins de la société. Il s'agit alors d'articuler d'une manière cohérente la dimension humaine et les impératifs économiques. Cette fonction se concrétise dans deux situations:

- Dans les procédures d'orientation mises en place pour sélectionner les élèves à partir des résultats obtenus.

Au travers des concours et des examens qui assurent une fonction de certification ;
Sa fonction administrative c'est de contrôler, classier ainsi qu'informer les
partenaires du système éducatif (parents, autres professeurs, administration). Elle est
appelée certificative lorsqu'elle délivre un diplôme ou un certificat et elle est qualifiée
de normative quand il y a un classement des élèves les uns par rapport aux autres.

Conclusion :

A travers ce deuxième chapitre nous avons décrit la méthodologie de l'évaluation de
façon globale ainsi que sa pratique dans le système éducatif malien et algérien tout en
accordant un intérêt particulier sur la pratique de l'évaluation pour mieux comprendre
cet écart qui existe entre la pratique de l'évaluation dans ces deux systèmes éducatifs.

Partie pratique

Chapitre 3

Enquête et analyse des résultats

Introduction :

Dans ce chapitre de la deuxième partie de notre travail, sera consacré à la présentation de notre outil de recherche qui englobe un questionnaire distribué aux enseignants de l'enseignement fondamental et l'enseignement secondaire appartenant au système éducatif malien et algérien. Dans ce chapitre nous allons présenter aussi notre terrain d'enquête, notre échantillon de travail, le déroulement de l'enquête ainsi que l'analyse des résultats de notre enquête.

1. Approche du terrain :

1.1. Méthodologie et outil d'investigation :

Nous avons choisi le questionnaire comme un outil d'investigation parce qu'il est une technique quantitative qui permet de toucher un nombre impressionnant de sujets dans un peu de temps et nous permet dans le cadre de ce travail de rejoindre plusieurs enseignants ici de ces deux systèmes d'enseignement éducatif. Ce questionnaire est également aussi une technique susceptible de nous fournir des réponses à nos interrogations et nous permet d'atteindre nos objectifs.

Le questionnaire que nous avons élaboré a été distribué à (30) enseignants de l'enseignement fondamental et secondaire appartenant à deux régions différentes : la région de Ménaka (Mali) et la région de Laghouat (Algérie) dans le but de repérer l'écart existant dans la pratique de l'évaluation dans ces deux systèmes éducatifs. Le but de ce questionnaire est de trouver des réponses aux questions de départ, nous avons regroupé les questions en trois sections selon nos objectifs visés. Il est composé de dix-neuf (19) questions fermées du type QCM (un seul ou plusieurs choix) et ouvertes (libres).

- section N°1

La première section englobe cinq (5) questions portant sur l'identification des enquêtés (l'âge, le sexe, le niveau d'études, leur nationalité et ainsi que leur niveau d'enseignement).

- section N°2

La deuxième section est composée de onze (11) questions visant à montrer et décrire la pratique de l'évaluation en classe de FLE dans l'enseignement fondamental et l'enseignement secondaire dans le système éducatif malien et algérien.

- Section N°3

La dernière section est composée de trois (03) questions dont deux questions fermées et une question ouverte, le but est d'identifier les représentations des enseignants par rapport à la pratique de l'évaluation.

1.2. Terrain d'enquête :

L'enquête a eu lieu dans la ville de Ménaka (mali) et la ville de Laghouat (Algérie). Elle a ciblé les enseignants de l'enseignement fondamental et secondaire de ces deux régions. Nous avons partagé notre questionnaire entre les enseignants des différents établissements de l'enseignement fondamental et secondaire de ces deux régions.

1.3. L'échantillon :

Nous avons pris comme échantillon trente (30) enseignants dont quinze enseignants maliens et quinze enseignants algériens, ces enseignants sont des différents corps de l'enseignement fondamental et l'enseignement secondaire. Nous avons fait ce choix d'échantillon dans le but de découvrir l'écart qui existe entre la pratique de l'évaluation dans le système éducatif malien et algériens.

1.4. Déroulement d'enquête :

Notre enquête a eu lieu dans deux endroits différents: la ville de Ménaka et la ville de Laghouat car, à titre de rappel notre travail porte sur: Une étude comparative sur la pratique de l'évaluation dans le système éducatif malien et algérien. À Laghouat l'enquête s'est déroulée par le partage de notre questionnaire aux enseignants des différents corps et différents établissements de l'enseignement fondamental et secondaire dans la ville de Laghouat, ce partage a eu lieu par l'intermédiaire d'un étudiant natif de Laghouat. Pour la ville de Ménaka sachant que nous n'étions pas sur place, après avoir conçu notre questionnaire dont nous trouvons qu'il peut nous aider à mieux traiter notre sujet. Nous l'avons donc envoyé à notre correspondant à Ménaka. Il s'agit d'un étudiant en vacances dans cette région. Nous l'avons sollicité dans le

cadre de notre recherche et sa réponse était favorable. Conscient de la responsabilité et de l'importance que nous accordons à notre étude, nous lui avons fait part de notre confiance. Nous l'appelons chaque jour pour faire un état des lieux et vérifier à ce que le questionnaire soit administré et rempli dans un bref délai. Nous avons veillé à ce qu'il nous envoie le questionnaire une fois remplis à temps.

2. Analyse des résultats:

2.1. Identification des enquêtés :

Dans cette partie, nous établirons les profils de nos enquêtés. Pour identifier nos enquêtés, nous leur avons posé un ensemble de questions portant sur (le sexe, l'âge, le niveau d'études, leur nationalité et ainsi que leur niveau de enseignement).

2.1.1. Sexe :

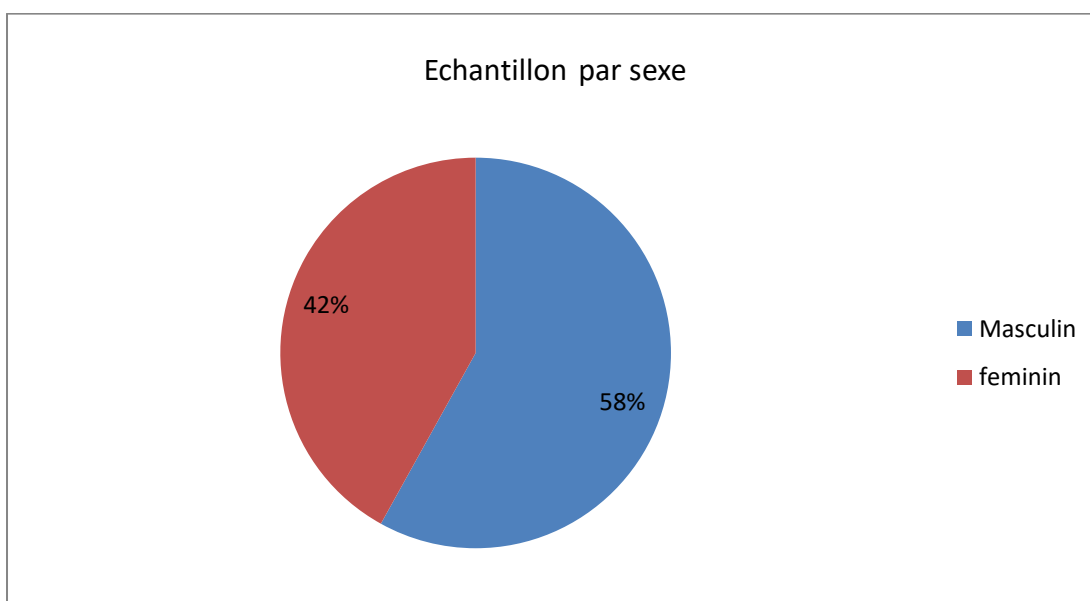


Figure 3

A partir de cette figure on peut remarquer que le 58% de nos enquêtés soit (dix-huit enseignants) sont de sexe masculin et 42% (12 enseignante) sont de sexe féminin. Par contre la majorité des enseignants de sexe masculin soit treize (13 enseignants) sont tous des maliens, cinq (5) d'entre eux seulement qui sont algériens. Parmi le douze

(12) de nos enquêtés qui sont de sexe féminin, dix (10) d'entre eux sont des algériennes et deux (2) maliennes.

2.1.2. Age:

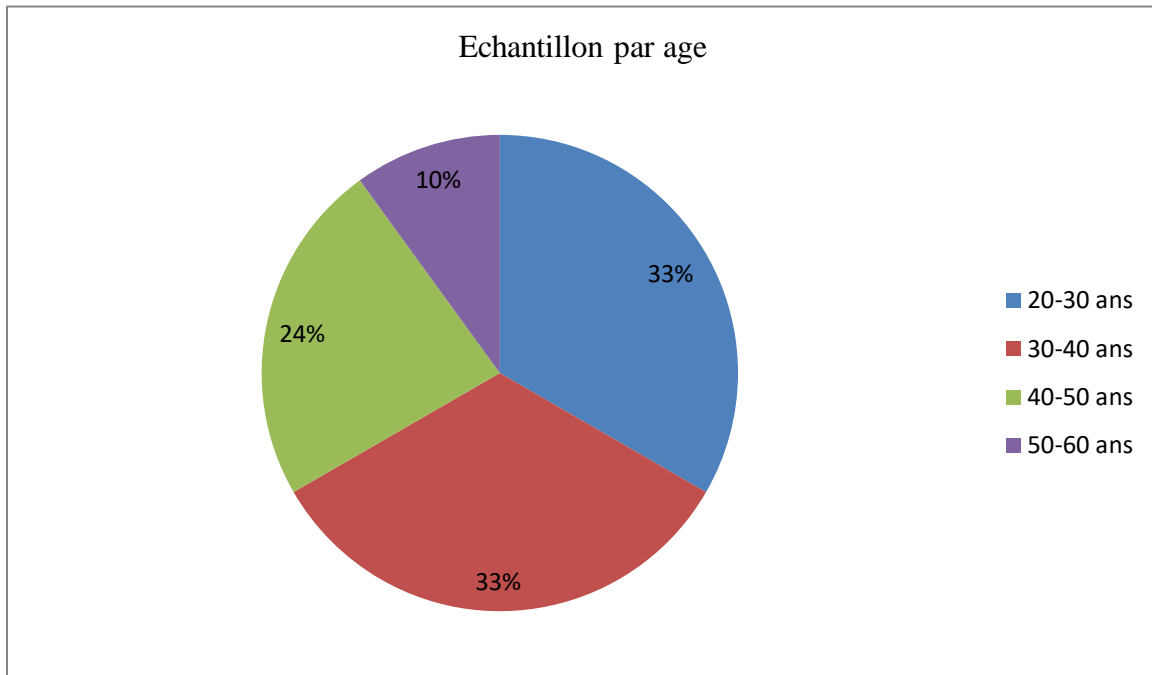


Figure 4

Comme le montre cette figure Les enseignants interrogés n'appartiennent pas à la même tranche d'âge, leur âge se répartit comme suit : dix (10) enseignants soit trente-trois pour cent (33%) de nos interrogés dont quatre (4) algériens et six(6) maliens, leurs âges se situent entre 20-30 ans. Pour la tranche d'âge 30-40 ans, dix (10) d'entre eux soit trente-trois pour cent (33%) de nos enquêtés se situent dans cette tranche dont quatre (4) maliens et six (6) algériens. Le dix (10) restants de nos enquêtés, sept d'entre eux se situent dans la tranche de 40-50 ans dont deux (2) maliens et cinq (5) algériens ; et trois (3) maliens dont leur âge se situent dans la tranche de 50-60 ans.

2.1.3. La nationalité :

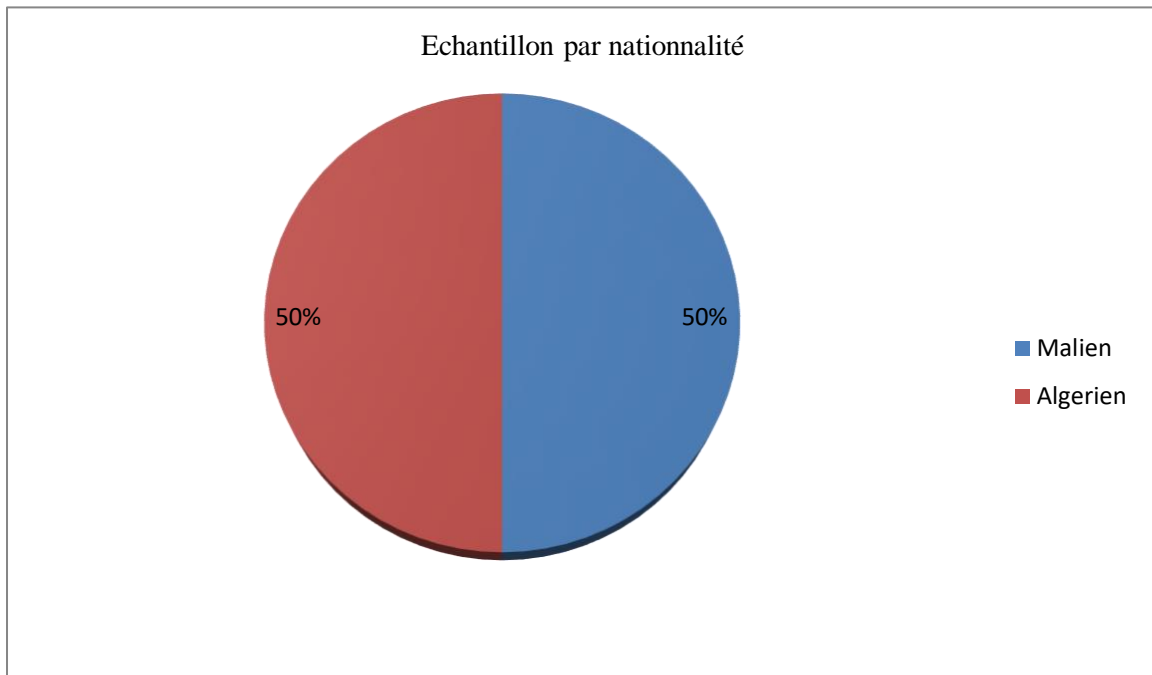


Figure 5

Sur cette figure nous constatons que 50% de nos enquêtes sont des enseignants maliens et 50% des enseignants algériens ; nous avons repartis Notre échantillon d'étude entre deux nationalités l'Algérie et le Mali car notre étude porte sur une étude comparative entre la pratique de l'évaluation dans le système éducatif malien et algérien.

2.1.4. Niveau d'enseignement :

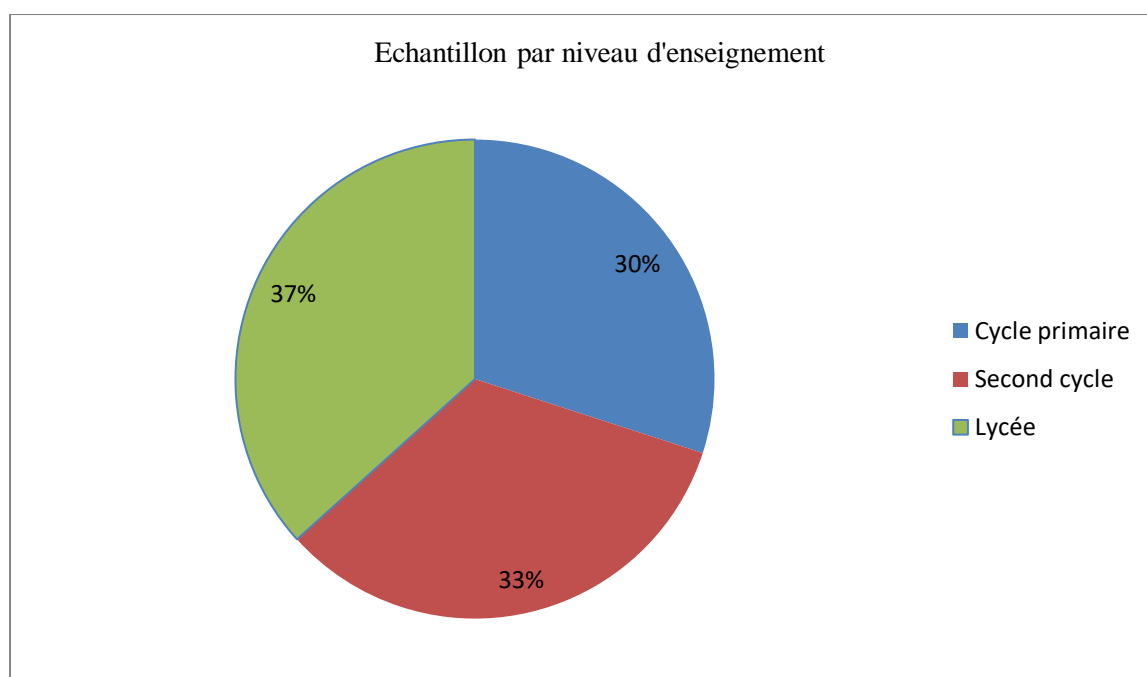


Figure 6

Comme le montre cette figure nos enquêtés sont des enseignants repartis entre le différent niveau de l'enseignement fondamental et secondaire. Sur le trente enquêtés, neuf (9) d'entre eux soit trente pour cent (30%) enseignent au cycle primaire, parmi eux cinq enseignants maliens et quatre enseignants algériens. Dix d'entre eux soit trente-trois pour cent (33%) de nos enquêtés ont mentionné qu'ils enseignent au second cycle, dans ces dix enseignants il y a quatre enseignants maliens et six enseignants algériens. Pour le lycée onze de nos enquêtés soit trente-sept (37%) déclarent qu'ils sont enseignants au lycée, parmi eux six enseignants maliens et cinq enseignants algériens.

2.1.5. Niveau d'étude :

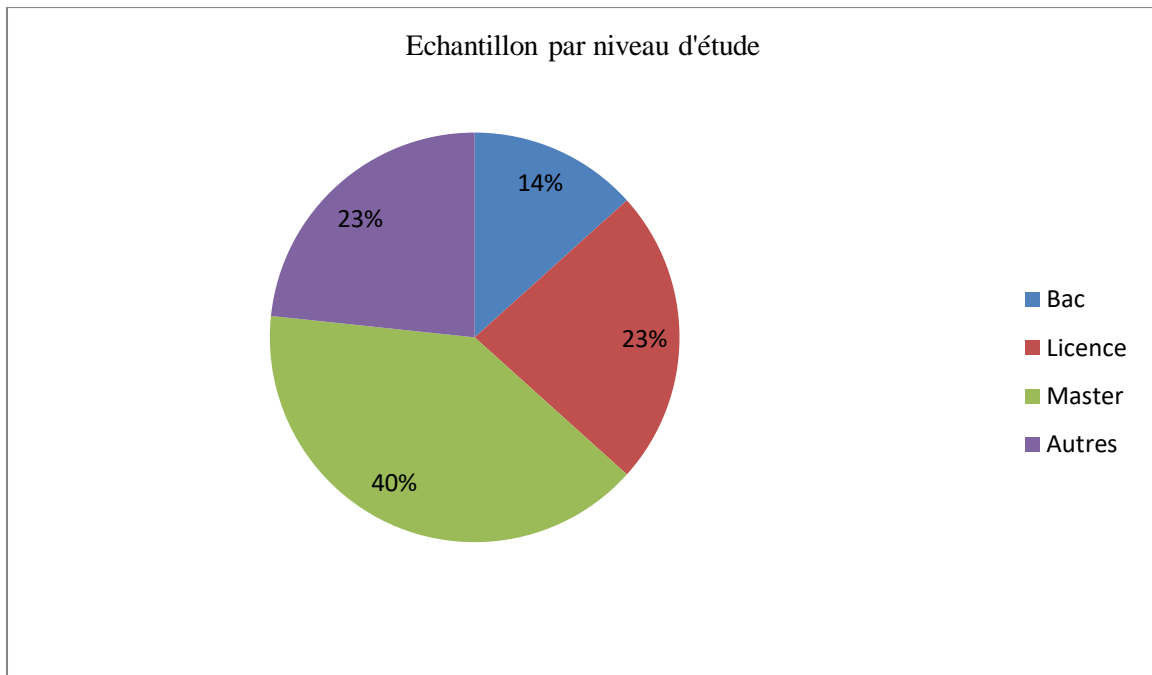


Figure 7

Comme nous pouvons le constater sur cette figure nos enquêtés ont de niveau d'instruction différents quatorze (14%) soit quatre (4) enseignants tous des maliens enseignent au cycle primaire avec le niveau Bac. Pour la licence sept (7) de nos enquêtés soit vingt-trois (23%) sur l'ensemble de nos enquêtés tous des enseignants algériens enseignent avec le niveau licence, quatre (4) d'entre eux enseignent au cycle primaire et le trois (3) autres enseignent au second cycle ou cycle moyen, à noter que parmi nos enquêtés enseignants maliens aucun d'eux n'enseignent avec le niveau licence. le quarante pour cent (40%) de nos enquêtés soit douze (12) enseignants ont répondu qu'il enseignent avec le niveau Master, parmi ces douze enseignants il y'a quatre enseignants maliens qui enseignent au lycée et huit enseignants algériens dont cinq d'entre eux enseignent au lycée et le trois autres au second cycle. Le sept restants de nos enquêtés sont tous des enseignants maliens, ils ont coché le point autre tout en précisant qu'ils sont tous des ressortissants de l'IFM (institut de formation de maitres), parmi eux deux enseignent au lycée, quatre au second cycle et un au cycle primaire.

2.2. La pratique de l'évaluation :

Cette deuxième partie de notre questionnaire est composée de onze (11) questions visant à montrer et décrire la pratique de l'évaluation dans le système éducatif malien et algérien

1- quels sont les types d'évaluation que vous pratiquez en classe ?

Nous visons à travers cette question de découvrir les différents types d'évaluation que les enseignants malien et algérien pratiquent dans les classes fondamentales et secondaires.

Réponse	Le nombre des enseignants	Le pourcentage
Evaluation diagnostique	30	100%
Evaluation formative	30	100%
Evaluation certificative	30	100%

Tableau 10

A travers ce tableau N°1, nous remarquons que tous nos enquêtés (enseignants) malien et algérien ont répondu à l'unanimité qu'ils pratiquent les trois types d'évaluation à savoir : L'évaluation diagnostique, l'évaluation formative et l'évaluation certificative.

2. Quand est-ce que vous évaluez vos apprenants ?

Par cette question nous vison à savoir le moment de la pratique de l'évaluation lors de l'apprentissage dans ces deux système éducatif.

Réponse	Le nombre des enseignants	Le pourcentage
Avant l'apprentissage	30	100%
Au cours de l'apprentissage	30	100%
Après l'apprentissage	30	100%

Tableau 11

Comme le montre ce tableau N°2, la totalité de de nos enquêtés affirment qu'ils pratiquent en classe l'évaluation avant l'apprentissage, au cours de l'apprentissage et après l'apprentissage.

3. fixez-vous les objectifs avant la pratique de l'évaluation ?

Par cette troisième question de notre questionnaire nous voulons savoir si les enseignants de ces deux systèmes éducatifs fixent des objectifs avant la pratique de l'évaluation.

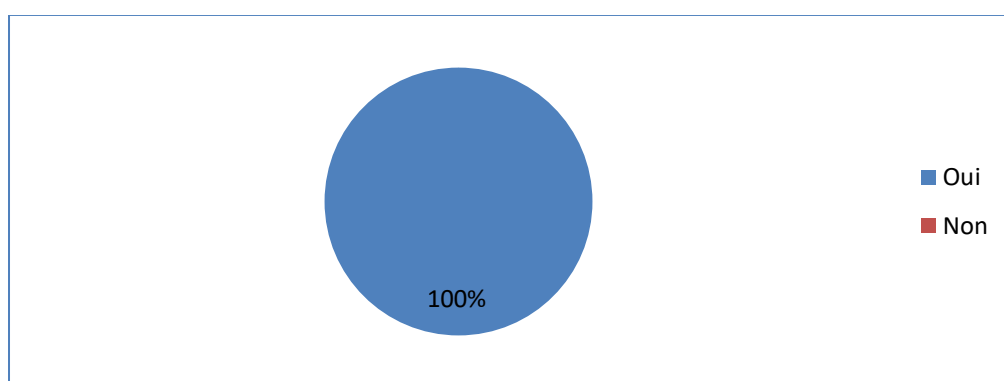


Figure 8

D'après cette figure, nous constatons que l'ensemble de nos enquêtes qu'il soit malien ou algérien affirment qu'ils fixent les objectifs pendant la pratique de l'évaluation.

4. Par le biais de la pratique de l'évaluation quels objectifs voulez-vous atteindre ?

Par cette question nous voulons savoir les objectifs que les enseignants malien et algérien de l'enseignement fondamental et secondaire fixent avant la pratique de l'évaluation.

Réponse	Le nombre des enseignants	Le pourcentage
Réduire les fautes	6	20%
Chercher les lacunes pour y remédier	15	50%
Assurer la progression des cours	6	20%
Assurer la compréhension	3	10%

Tableau 12

Le résultat mentionné sur ce tableau N°3, nous montre que 6 de nos interrogés dont (trois maliens et trois algériens) soit 20% de nos enquêtés veulent atteindre par la pratique de l'évaluation à réduire les fautes chez leurs apprenants, tandis que la majorité de nos enquêtés quinze (15) soit 50% dont huit (8) enseignants maliens et sept (7) enseignants algériens veulent chercher par la pratique de l'évaluation les lacunes de leurs apprenants et par la suite pour les remédier. Parmi les 30% restants, 20% soit 6 enquêtés dont quatre (4) maliens et deux (2) algériens veulent assurer par la pratique de l'évaluation la progression des cours et 10% soit trois enquêtés tous algériens veulent assurer par la pratique de l'évaluation la compréhension des cours.

5. la pratique de l'évaluation vous aide-t-elle à détecter les difficultés de vos apprenants ?

Nous visons par cette question de nature fermée si la pratique de l'évaluation les aide à détecter les difficultés leurs apprenants.

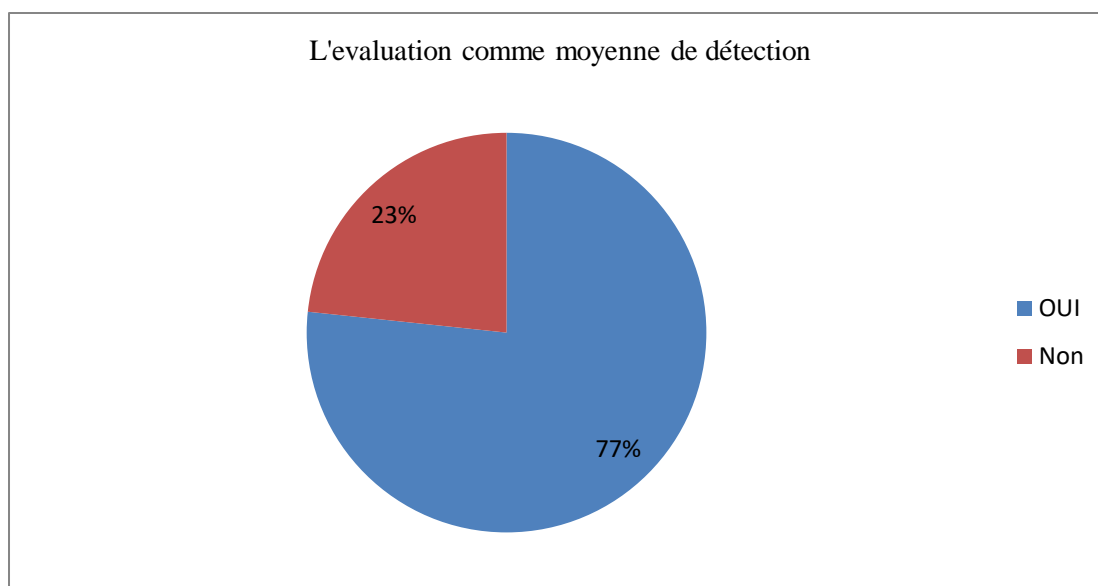


Figure9

Par cette figure, nous remarquons que 77% de nos enquêtés soit vingt-trois (23) enseignant dont onze (11) maliens et douze (12) algériens ont répondu que la pratique de l'évaluation les aide à détecter les difficultés de leurs apprenants ; par contre 23% soit sept (7) de nos enquêtés dont quatre (4) maliens et trois (3) algériens ont répondu que la pratique de l'évaluation ne les aide pas à détecter les difficultés de leurs apprenants.

6. La pratique de l'évaluation contribue-t-elle à l'évolution de vos apprenants ?

A travers cette question nous voulons savoir si la pratique de l'évaluation contribue à l'évolution des apprenants dans l'enseignement fondamental et secondaire du système éducatif malien et algérien.

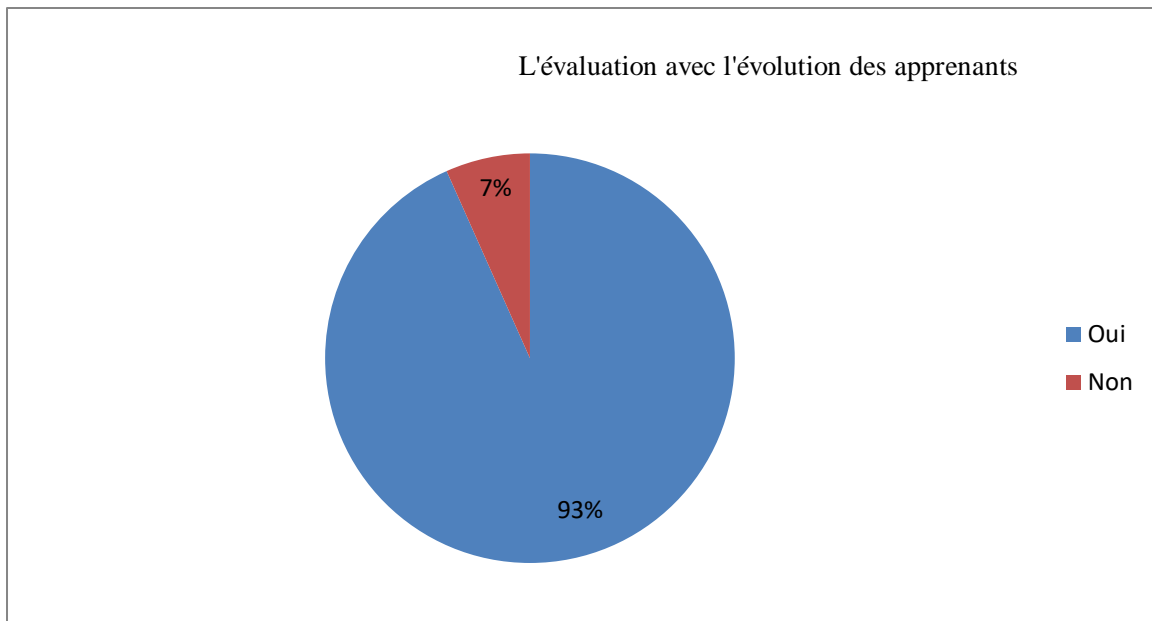


Figure 10

A partir de cette figure, nous remarquons que 93% de nos enquêtés soit vingt-sept (28) enseignant dont quinze (15) enseignants maliens et treize (13) enseignants algériens ont répondu que la pratique de l'évaluation contribue à l'évolution de leurs apprenants ; par contre sept pour cent (7%) soit deux (2) de nos enquêtés ont répondu que la pratique de l'évaluation ne contribue pas à l'évolution de leurs apprenants ; ces deux enquêtés sont des enseignants algérien.

7. Est-ce que la pratique de l'évaluation dans le système éducatif facilite le processus d'apprentissage ?

Par cette question nous visons à savoir si la pratique de l'évaluation facilite le déroulement d'apprentissage

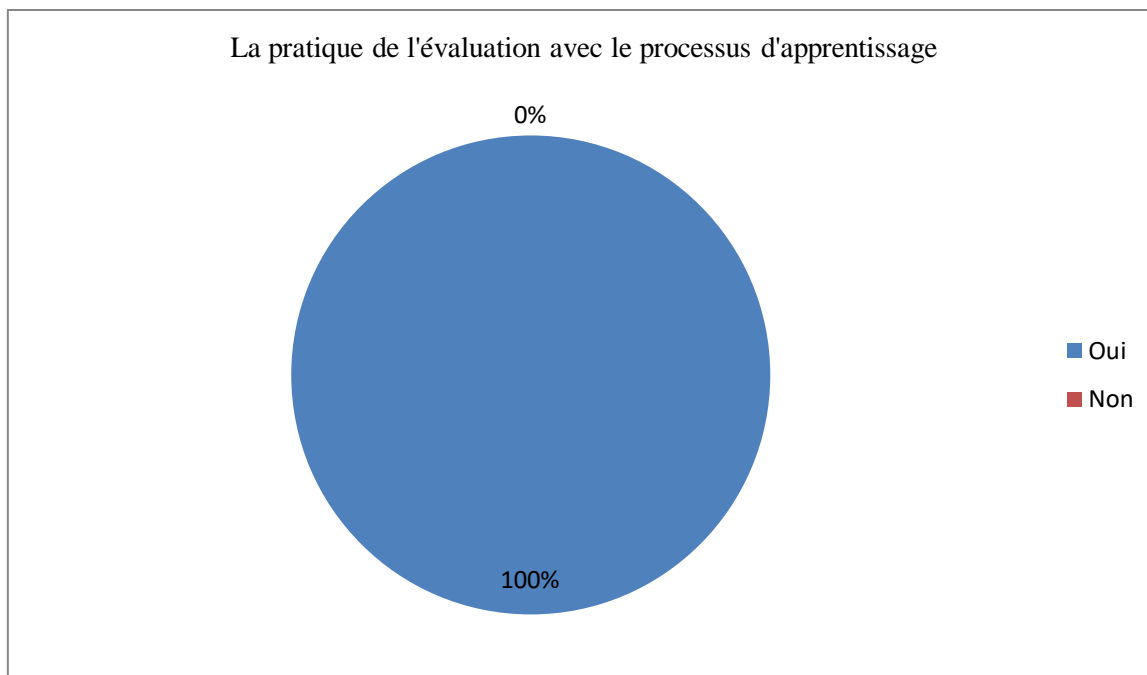


Figure 11

La figure ci-dessus montre que la totalité des enseignants (100%) que nous avons interrogés qu'il soit malien ou algérien confirment que la pratique de l'évaluation dans l'enseignement fondamental et secondaire facilite le processus d'apprentissage.

8. L'évaluation vous aide-t-elle à communiquer avec vos apprenants ?

Nous visons par cette question de nature fermée si les enseignants utilisent l'évaluation comme un outil qui leurs permettent de communiquer avec leurs apprenants.

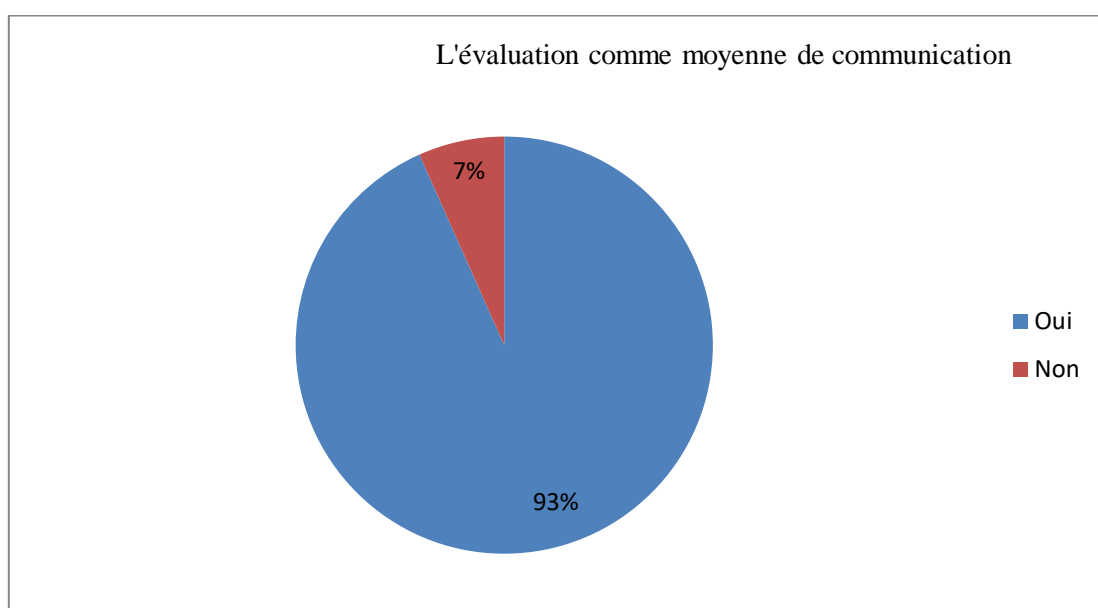


Figure 12

Nous remarquons à partir des informations données dans la figure ci-dessus que quatre-vingt-treize pour cent (93%) soit vingt-huit (28) de nos enquêtés ont répondu qu'ils utilisent l'évaluation comme outil qui leur sert de communiquer avec leurs apprenants, parmi ce vingt-huit de ces enquêtés il y a la totalité de nos enquêtés algériens soit quinze (15) enseignants et treize enseignants maliens. Le sept pour cent restants qui représente deux de nos enquêtés ont répondu que la pratique de l'évaluation ne les aide pas à communiquer avec leurs apprenants, à noter que ce deux enquêtés sont des maliens.

9. *Evaluez-vous par appréciation ou par notation ?*

Nous visons par cette question à savoir la manière dont les enseignants évaluent leurs apprenants.

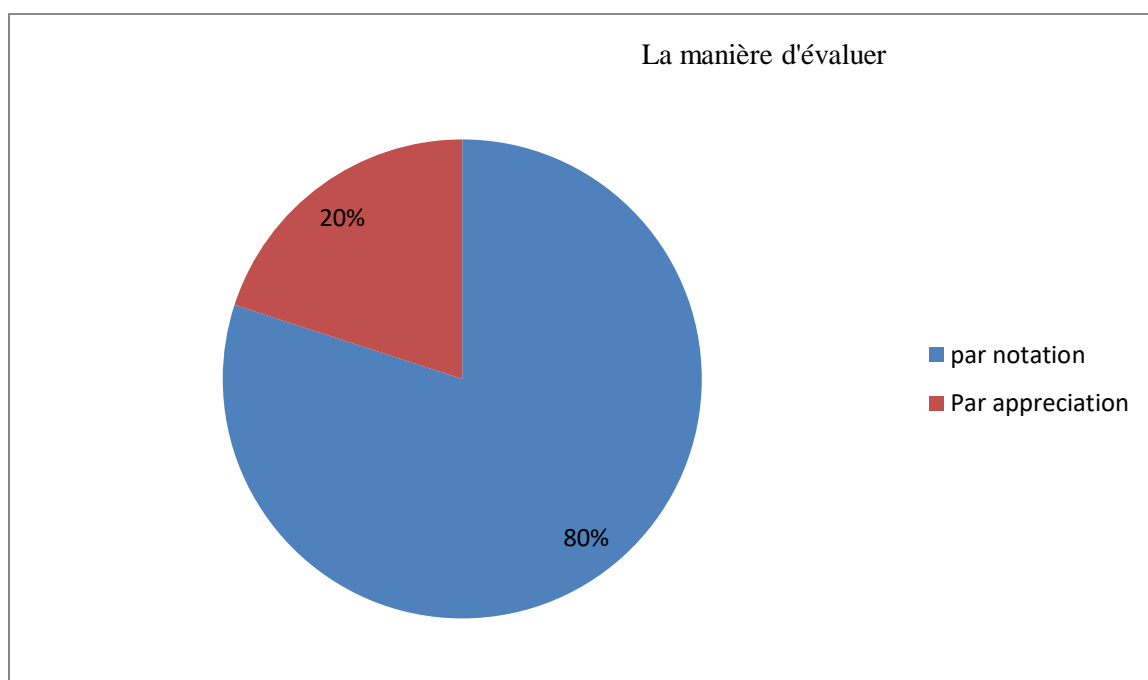


Figure 13

Les résultats affichés sur Cette figure nous montre que la majorité de nos enquêtés vingt-quatre (24 enseignants) soit quatre-vingt pour cent (80%) dont onze maliens et treize algériens) préfèrent évaluer leurs apprenants avec des notations, tandis que le six(6) restant soit vingt pour cent (20%) de nos enquêtés préfèrent évaluer le travail

de leurs apprenant par notation, parmi ce six restants il y a quatre (4) enseignants maliens et deux(2) enseignants algériens.

10. Est-ce que vous accordez de l'importance à la pratique de l'évaluation ?

A travers cette question nous voulons découvrir si l'ensemble de nos enquêtés accordent une importance à la pratique de l'évaluation dans leurs classes.

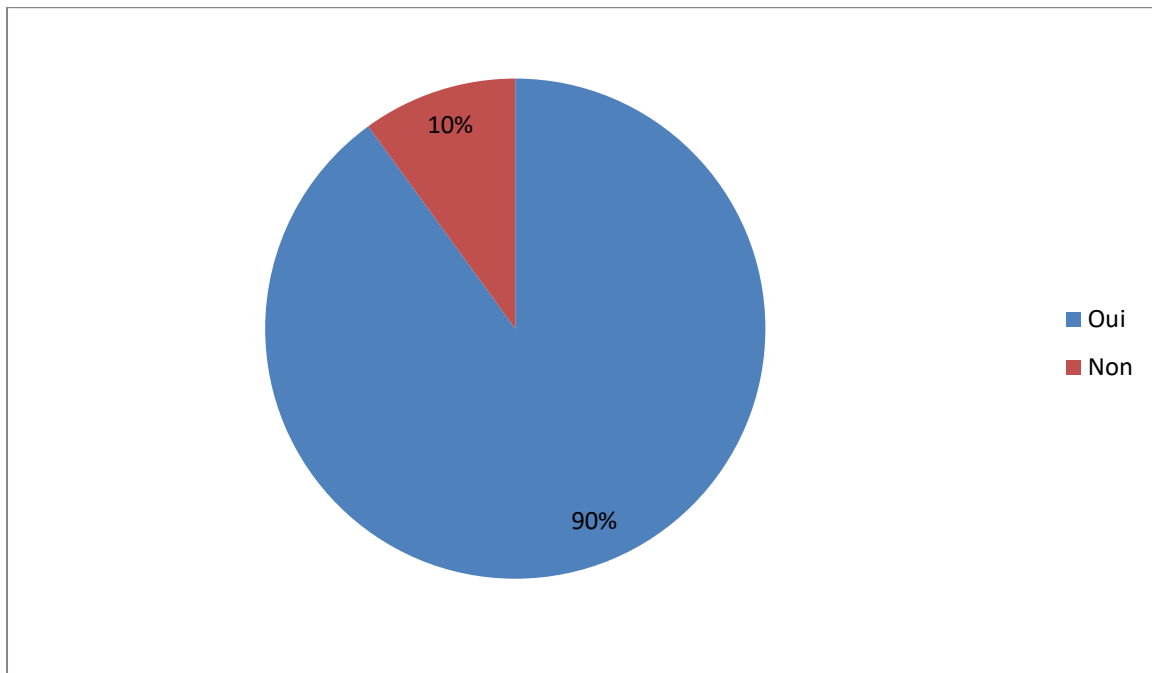


Figure 14

Les résultats sur cette figure montrent que 27 sur 30 soit quatre-vingt-dix pour cent (90%) de nos enquêtés affirment qu'ils accordent une importance à la pratique de l'évaluation, parmi ce vingt-sept de ces enquêtés figure treize enseignants maliens et quatorze enseignants algériens ; dix pour cent (10%) de nos interrogés seulement qui ont répondu qu'ils n'accordent pas l'importance à la pratique de l'évaluation.

11. sur une échelle de 0 à 100% quel est votre degré d'atteinte de vos objectifs fixés par la pratique d'évaluation ?

Par cette question nous visons à savoir sur une échelle de 0 à 100% si nos enquêtés parvient atteindre les objectifs qu'ils fixent pendant la pratique de l'évaluation.

Réponse	Le nombre des enseignants	Le pourcentage
0-30%		
30-50%	4	13%
50-80%	6	20%
80-100%	20	67%

Tableau 13

Les résultats mentionnés sur le tableau ci-dessus nous montre que soixante-sept pour cent (67%) soit vingt (20) de nos enquêtés dont dix (10) enseignants maliens et dix (10) enseignants algériens, leur degré d'atteinte de leurs objectifs fixés est de 80 à 100%. Le degré d'atteinte des objectifs fixés des enseignants restants varie entre 30 à 50% et 50 à 80% ; quatre d'entre eux soit treize (13%) de nos enquêtés dont deux enseignants maliens et deux enseignants algériens affirment qu'ils n'atteignent que 30 à 80% de leurs objectifs fixés. Par contre, il y a six (6) enseignants soit vingt pour cent de nos enquêtés ont répondu que le degré d'atteinte de leurs objectifs fixés est de 80 à 100%, parmi eux trois enseignants maliens et trois enseignants algériens.

2.3. Les représentations des enseignants :

Cette dernière partie de notre questionnaire est composée de trois (03) questions dont deux questions fermées et une question ouverte, nous avons posé ces trois questions afin de déterminer les représentations des enseignants vis-à-vis la pratique de l'évaluation.

1. Que pensez-vous de la pratique de l'évaluation ?

Cette question, nous l'avons posé dans l'intérêt de savoir si les enseignants rencontrent de difficultés ou la facilité pendant la pratique de l'évaluation.

Réponse	Le nombre des enseignants	Le pourcentage
Facile	12	40%
Difficile	18	60%

Tableau 14

Ce tableau nous montre que la majorité des enseignants soit soixante pour cent (60%) de nos enquêtés ont affirmé que la pratique de l'évaluation est une tâche difficile à réaliser, parmi eux figure huit (8) enseignants maliens et dix (10) enseignants algériens. le quarante pour cent (40%) restants de nos enquêtés soit douze (12) enseignants dont sept enseignants maliens (7) et cinq (5) enseignants algériens affirment qu'ils l'exercent facilement.

2. La pratique de l'évaluation a-t-elle un effet positif sur les résultats de vos apprenants ?

Réponse	Le nombre des enseignants	Le pourcentage
Oui	26	87%
Non	4	13%

Tableau 15

Comme le montre les résultats mentionnés sur ce tableau La grande majorité de nos enquêtés affirment que la pratique de l'évaluation a un effet positif sur les résultats de leurs apprenants sur cette grande majorité on y trouve quatorze (14) enseignants maliens et douze (12) enseignants algériens, mais cela n'empêche que parmi nos enquêtés quatre d'entre eux dont un enseignant malien et trois enseignants algériens confirment l'absence total d'un effet concret sur la pratique de l'évaluation.

3. Qu'est-ce que vous suggérez ou proposez pour une meilleure pratique de l'évaluation ?

Par Cette question nous envisageons de découvrir les suggestions ou les propositions de nos enquêtés pour une meilleure pratique de l'évaluation.

Nous avons remarqué que vingt-deux (22) sur trente (30) enseignants ont répondu à cette dernière question de notre questionnaire, douze (12) enseignants sur ce (vingt-deux) n'ont pas des suggestions ou de propositions concernant la pratique de l'évaluation. Parmi ce douze enseignants il y'a quatre enseignants maliens et huit enseignants algériens. Pour les dix autres, ils ont fait des suggestions concernant l'horaire (l'insuffisance du temps accordé à la pratique de l'évaluation) et une

proposition concernant le préjugé (ne pas juger l'apprenant en fonction des résultats obtenus pendant la pratique de l'évaluation). Sur ces dix (10) enseignants figure huit enseignants maliens et deux (2) enseignants algériens.

Conclusion :

Dans ce chapitre, nous avons découvert notre terrain d'étude. Nous avons commencé par expliquer notre démarche pour mener l'étude en présentant notre méthodologie, notre terrain d'enquête, notre échantillon et le déroulement de notre enquête. Ensuite, nous avons exposé l'analyse des résultats de notre étude.

Conclusion générale:

Pour conclure notre étude, il faut d'abord rappeler que notre sujet de recherche consiste à faire une étude comparative sur la pratique de l'évaluation dans le système éducatif malien et algérien.

Notre travail est constitué de deux parties : une partie théorique comprenant deux chapitres, et une partie pratique contenant un chapitre. Par le biais du premier chapitre de la première partie, nous avons essayé de cerner la présentation de ces deux systèmes éducatifs sous une approche socio didactique et le deuxième chapitre sur un aperçu sur la méthodologie de l'évaluation et la pratique de l'évaluation dans le système éducatif malien et algérien.

Dans la deuxième partie de notre travail nous avons fait recours à un questionnaire que nous avons partagé aux enseignants de l'enseignement fondamental et secondaire de la région de Ménaka ville (Mali) et la région de Laghouat ville (Algérie) dans le but de bien mener cette comparaison. Suite aux résultats nous avons bien constaté un écart entre ces deux systèmes éducatifs et surtout sur la pratique de l'évaluation, malgré ce constat nous avons remarqué des points communs dans leur pratique d'évaluation.

Parmi ces points communs on peut citer que :

- Ces deux systèmes éducatifs pratiquent le même type d'évaluation à savoir : l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative et l'évaluation certificative;
- les horaires de la pratique de l'évaluation aussi sont le même, elle est pratiquée avant l'apprentissage, au cours de l'apprentissage et après l'apprentissage.
- D'après le résultat de notre questionnaire, sur l'ensemble de nos enquêtés qu'il soit enseignant malien ou algérien confirment qu'ils fixent des objectifs avant la pratique de l'évaluation.
- Nos enquêtés affirment aussi que la pratique de l'évaluation dans l'enseignement fondamental et secondaire leur facilite le processus d'apprentissage et contribue également à l'évolution de leurs apprenants.

L'écart qui existe entre ces deux systèmes éducatifs, on peut citer également que : Le statut de la langue française n'est pas la même dans le système éducatif malien et algérien, langue officielle au Mali et langue étrangère en Algérie.

Bibliographie

Ouvrages

- GRACIA-DEBANC , C. (1999), « évaluer l’oral », in pratiques, n°103-104, nov.1999, p.193-212.
- (1996), « Etude d’un modèle de formation à l’évaluation des apprentissages », in mesure et évaluation en éducation, Vol.19.
- (1999), De l’activité évaluative, à l’acte d’évaluation, Paris L’Harmattan.
- B.S. BLOUM. « Caractéristiques individuelles et Apprentissage Scolaire ».Bruxelles.Labor. (Paris Nathan 1979) cité par G.Mayer «évaluer pourquoi ? Comment ? » Paris Hachette 2007.
- C.CARDINET. « «Des instruments d’évaluation pour chaque fonction en éducation » paris. 1985.
- Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca. « Cours de didactique de français langue étrangère et seconde »

Articles et revus

- « Ministère de l’Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESRS) », <https://www.mesrs.dz/>, [consulté le 13 juin 2021].
- « Ministère de l’éducation nationale », <http://www.education.gov.dz/fr/systemeeducatif-algerien/> ; <https://www.education.gov.dz/fr/systeme-educatif-algerien/le-systeme-devaluation/>, [consulté le 07juillet 2021].
- « Le système éducatif algérien », http://www.acgrenoble.fr/ien.annecy1/spip/IMG/Description_systeme_algerien.pdf, [consulté le 10 avril 2021].
- « le système éducatif algérien », <http://www.education.gov.dz/fr/systeme-educatif-algerien/>, [consulté le 20 mai 2021].

- « Office nationale de statistique (ONS) », <https://www.ons.dz/>, [consulté le 10 juin 2021].
- « Rapport du Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation, Kishore Singh, sur sa mission en Algérie (27 janvier-3 février 2015) », <https://digitallibrary.un.org/record799267?ln=fr>, [Consulté le 10 avril 2021].
- « LES PRINCIPAUX INDICATEURS DU SECTEUR DE L'EDUCATION NATIONALE Année scolaire 2019-2020 », <https://docplayer.fr/203664876-Les-principeaux-indicateurs-du-secteur-de-l-education-nationale.html> , [Consulté le 20 avril 2021].
- « Système éducatif algérien Rapport national -MERIC-net : Septembre 2019 », <http://www.mericnet.eu/files/fileusers/National%20Report%20template%20MERIC-Net%20Algeria.pdf> , [consulté le 08 juillet 2021].
- « La réforme du système éducatif en Algérie : quels changements dans les pratiques des enseignants », <https://journals.openedition.org/insaniyat/14002>, [Consulté le 07 juillet 2021].
- « Le système d'enseignement algérien, entre passé et présent », <http://www.ciriec.uliege.be/wp-content/uploads/2019/04/WP2018-11.pdf>, [consulté le 03 mai 2021].
- « L'APC dans le système éducatif algérien », <http://elbassair.net/downloads/tarbawaiyate/G6/02.pdf>, [consulté le 17 mai 2021].
- « Evaluer l'élève ou l'étudiant en Algérie », <https://www.lematindz.net/news/16677-evaluer-leleve-ou-letudiant-en-algerie.html>, [consulté le 07 juillet 2021].
- « Mali-livret_4-evaluation-apprentissages-scolaires au Mali », www.ifadem.org , [consulté le 7 mars 2021].

- « Qualité de l'enseignement fondamental au Mali : Quels enseignements ? Rapport d'évaluation diagnostique au Mali 2011/ 2012 », <https://www.pasec.confemen.org>, [consulté le 10 mai 2021].
- « Le système éducatif malien », <https://fr.m.wikipedia.org>, [consulté le 22 avril 2021].
- « Politique éducative et système éducatif malien », <https://horizon.documentation.ird.fr>.
- « Les grandes réformes de l'école malienne 1962 à 2016 », <https://journals.openedition.org>, [consulté le 15 avril 2021].
- « École malienne », <https://niarela.net>, [consulté le 22 mai 2021].

Thèses et mémoire

- KHELIFI FAIZA.2014, *l'évaluation formative dans l'enseignement apprentissage du FLE : « cas de la cinquième année primaire »*, mémoire de master, Laghouat, université Amar Telidji - Laghouat.
- REBAI Khawla. 2019, « *La place de l'évaluation du FLE dans la nouvelle réforme du système éducatif algérien au cycle primaire, cas de la 5^{ème} année* ».memoire de master, université 8 Mai 1945 Guelma.
- Nicole RAYBAUD-PATIN, le 27 octobre 2011, *pratiques d'enseignement évaluatives informelles orales au regard du sentiment d'efficacité personnelle et du statut de l'élève dans trois disciplines Le cas d'enseignants du Cycle III de l'école primaire*, thèse de doctorat, L'Université Toulouse II - Le Mirail.
- M.Mohamed GUIDOUM.2010, « *représentations et pratiques enseignantes dans une approche par compétence du FLE au secondaire*

algérien cas des PES de la wilaya de Tiaret », thèse de doctorat de didactique, université d'Oran.

Dictionnaires

- DE LANDSHEERE, G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, PUF.
- Apprentissage : Dictionnaire encyclopédique ; petit Larousse
- Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation. Paris :Nathan, 2000.
- Grand dictionnaire terminologique de l'office de la langue française.

Annexes :

Questionnaire

Questionnaire aux enseignants de l'enseignement fondamental et secondaire de la région de Ménaka ville (Mali) et de la région de Laghouat ville (Algérie).

- Ce questionnaire s'inscrit dans le cadre d'une étude comparative sur la pratique de l'évaluation dans le système éducatif malien et algérien.

Dans notre recherche il est question de mener une comparaison entre la pratique de l'évaluation dans le système éducatif malien et algérien. Sachant que la langue française n'a pas le même statut dans ces deux pays, langue officielle au Mali et langue étrangère en Algérie. Nous vous demandons de remplir ces questionnaires ci-dessous en toute objectivité. Nous vous serons très reconnaissant et nous vous remercions pour votre collaboration.

Identification :

1. Age

20-30 Ans

30-40 Ans

40-50 Ans

50-60 Ans

2. Sexe

Féminin

Masculin

3. Nationalité :

Malien

Algérien

4. Vous enseignez au:

Cycle primaire :

Lycée :

Seconde cycle :

5. Niveaux d'études :

Bac :

Master:

Licence:

Autre :.....

Pratique de l'évaluation :

6. quels sont les types d'évaluation que vous pratiquez en classe ?

Evaluation diagnostique

Evaluation formative

Evaluation sommative/certificative

7. Quand est-ce que vous évaluez vos apprenants ?

avant l'apprentissage	
Au cours de l'apprentissage	
Après l'apprentissage	

8. fixez-vous les objectifs avant la pratique de l'évaluation ?

Oui

non

9. Par le biais de la pratique de l'évaluation quels objectifs voulez-vous atteindre ?

Réduire les fautes	
Chercher les lacunes pour y remédier	
Assurer la progression des cours	
Assurer la compréhension	

10. la pratique de l'évaluation vous aide-t-elle à détecter les difficultés de vos apprenants ?

Oui

Non

11. La pratique de l'évaluation contribue-t-elle à l'évolution de vos apprenants ?

Oui

Non

12. Est-ce que la pratique de l'évaluation dans le système éducatif facilite le processus d'apprentissage ?

Oui

NON

13. L'évaluation vous aide-t-elle à communiquer avec vos apprenants

Oui

Non

14. Evaluez-vous par appréciation ou par notation ?

Par notation

Par appréciation

15. Est-ce que vous accordez de l'importance à la pratique de l'évaluation ?

Oui

Non

16. Sur une échelle de 0 à 100% quel est votre degré d'atteinte de vos objectifs fixés par la pratique d'évaluation ?

0-30%

50-80%

30-50%

80-100%

Les représentations des enseignants :

17. Que pensez-vous de la pratique de l'évaluation ?

Facile :

Difficile :

18. La pratique de l'évaluation a-t-elle un effet sur les résultats de vos apprenants ?

Oui

Non

19. Qu'est-ce que vous suggérez ou proposez pour une meilleure pratique de l'évaluation ?

.....
.....
.....

