



Améliorer l'enseignement dans la région du Sahel

État des lieux des institutions et programmes de
formation initiale du personnel enseignant du primaire
et du premier cycle du secondaire, et des principales
initiatives de formation continue dans la région du Sahel

Mali

© UNESCO 2023



Œuvre publiée en libre accès sous la licence Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Les utilisateurs du contenu de la présente publication acceptent les termes d'utilisation de l'Archive ouverte de libre accès UNESCO (www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-fr).

Les désignations employées dans cette publication et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part de l'UNESCO ou de la chaire UNESCO de développement curriculaire aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones, ou de leurs autorités, ni quant au tracé de leurs frontières ou limites.

Les idées et les opinions exprimées dans cette publication sont celles des auteurs ; elles ne reflètent pas nécessairement les points de vue de l'UNESCO ou la chaire UNESCO de développement curriculaire et n'engagent en aucune façon ces Organisations.

Création graphique : Céline Lequeux
Imprimé au Sénégal

Contact : enseignement.sahel@unesco.org

Site Web : fr.unesco.org/fieldoffice/dakar/enseignement.sahel

L'État des lieux des institutions et programmes de formation initiale du personnel enseignant du primaire et du premier cycle du secondaire, et des principales initiatives de formation continue dans la région du Sahel – Mali est un document du projet « Améliorer l'enseignement dans la région du Sahel » financé par l'Union européenne.

Note de publication

L'étude portant sur l'état des lieux de la formation initiale et continue du personnel enseignant dans le Sahel s'ajoute au nombre croissant de rapports qui ont été produits dans la région. Ces derniers visent à offrir aux décideurs nationaux ainsi qu'à leurs partenaires des pistes de réflexion et d'analyse solides basées sur des faits vérifiés et concrets, afin d'alimenter le dialogue et le processus de prise de décision dans le secteur de l'éducation.

Les systèmes éducatifs des pays du Sahel sont en perpétuel mouvement en raison notamment des tensions existantes entre les politiques éducatives effectives et les crises sociales, politiques et environnementales. La réalisation de tels travaux analytiques permet d'éclairer les décideurs sur les actions à entreprendre dans un contexte informé et actualisé. L'étude a été réalisée dans le cadre du projet « Améliorer l'enseignement dans la région du Sahel » qui a débuté en décembre 2020 avec la phase de démarrage visant à positionner l'intervention de l'UNESCO dans les programmes d'éducation ciblant les enseignants dans la région du Sahel et dans chacun des cinq pays concernés. C'est dans ce cadre qu'ont été lancées deux études, dont l'état des lieux de la formation initiale et continue des enseignants. Cette dernière étude a pour objectif d'élaborer un plan d'action adapté à chacun des pays, en concertation avec les autorités nationales et les partenaires de l'éducation. L'investigation a été réalisée en partenariat avec la Chaire UNESCO de développement curriculaire de l'Université du Québec à Montréal (CUDC-UQAM). La réalisation de ces cinq diagnostics est un impératif pour la poursuite des objectifs liés au développement de l'éducation. En effet, le projet « Améliorer l'enseignement dans la région du Sahel » et les études qui en découlent s'inscrivent dans la poursuite de la cible 4.C du Cadre d'action Éducation 2030. La conduite de ces analyses sectorielles s'est appuyée sur un certain nombre de principes et de méthodes convenus.

L'état des lieux de la formation initiale et continue du personnel enseignant dans la région du Sahel, qui a été mis en œuvre dans le cadre d'un partenariat avec la CUDC-UQAM, a débuté en mars 2021. Pour chacun des cinq pays concernés (Burkina Faso, Mali, Mauritanie, Niger et Tchad), l'objectif était d'analyser la formation initiale et continue actuelle à l'échelle régionale et nationale, afin de mieux orienter les actions de soutien à mettre en place. Des experts nationaux ont été engagés par l'UQAM dans chaque pays, une note méthodologique a été développée et validée par l'équipe en charge du projet à l'UNESCO et à l'UQAM, et le canevas des rapports nationaux ainsi que la structure du rapport régional de synthèse ont été mis en place. Ensuite, les sources bibliographiques ont été passées en revue et les données collectées dans ce cadre ont fait l'objet d'une validation. Ces examens ont permis de recenser un certain nombre de publications existantes dressant un large portrait de la formation du personnel enseignant de

certains des pays ciblés. La poursuite des activités s'est appuyée sur des experts nationaux en matière de formation du personnel enseignant du primaire et du premier cycle du secondaire. Ces derniers devaient, entre autres, bonifier le corpus des écrits et assurer la coordination de la collecte des données de terrain. C'est ainsi que les synthèses ont été élaborées afin de présenter un état des lieux réaliste.

Chaque pays présentait certaines différences en matière de contraintes, méthodes et approches, étant donné les disparités liées aux contextes politiques, à la facilité de la collecte des données et aux rapports existants. Ainsi, au Burkina Faso, l'étude s'est déroulée dans un contexte de réformes en cours des institutions et des programmes de formation initiale et continue des enseignants du primaire et du premier cycle du secondaire. Étant à leurs débuts, ces réformes étaient partiellement mises en œuvre. Certaines données recueillies sont issues de situations antérieures à ces changements, comme il a d'ailleurs été constaté lors de la collecte des données. Même si l'étude pour le Burkina Faso fut assez complexe, elle a abouti à un état des lieux réel des institutions de formation. En ce qui concerne le Mali, la situation du pays est particulièrement affectée par les menaces à la paix et à la sécurité, entraînant le déplacement d'un nombre important d'enfants, et engendrant des conséquences non négligeables sur l'éducation. Depuis 1962, différentes réformes et innovations ont été mises en place afin de faire du secteur scolaire un moteur permettant au pays d'atteindre ses objectifs de développement, mais celles-ci n'auraient pas entièrement conduit aux résultats attendus. En Mauritanie, des réformes ont été mises en place en 1999, afin de consolider les acquis du passé tout en engageant le système éducatif sur la voie de l'ouverture. Les études faites en Mauritanie n'ont toutefois pas évoqué des exemples concrets d'organisation des enseignants en communauté de pratique comme cela ressort dans les autres pays de la région. Au Niger, l'accès à une éducation de qualité est fortement impacté par les conflits armés qui se déroulent depuis une dizaine d'années et qui traversent toute la zone sahélienne, cicatrisant les portraits sociaux et rendant parfois plus complexes la collecte et l'analyse des données. Enfin, au Tchad, une priorité particulière est accordée à l'éducation depuis le début des années 1990. Les indicateurs montrent que les progrès réalisés sont significatifs, surtout en matière d'accès. Pour ce pays, les données mettent en évidence le niveau d'acquisition des connaissances qui demeure problématique.

Outre les approches et principes venant d'être évoqués, il convient de noter que l'observation des communautés de pratique dans le Sahel laisse apparaître des similitudes entre les pays qui facilitent une approche régionale de soutien. Tandis que l'étude s'est concentrée sur le rôle de l'enseignant, les rapports se sont orientés vers une approche centrée sur l'apprentissage par l'action et sur l'apprentissage par les pairs sous la supervision d'encadreurs accrédités. Les observations ont porté sur la pédagogie générale et la pédagogie appliquée ainsi que sur le renforcement des capacités pour la promotion dans la carrière. L'utilisation des technologies informationnelles et communicationnelles reste toutefois faible. Ainsi, même si quelques tentatives d'innovation sont signalées, la tendance pour la formation reste le mode présentiel. C'est en fondant l'analyse sur cette base que le projet d'amélioration de l'enseignement dans la région du Sahel interviendra suivant les principes directeurs d'une utilisation plus accrue de ces nouvelles ressources numériques, du partage d'expérience entre les pays et de l'intégration du genre dans les interventions.

Les cinq rapports nationaux ont été produits grâce au travail conjoint et motivé d'équipes nationales et d'experts internationaux. La coordination du projet général est assurée par le Bureau régional multisectoriel de l'UNESCO à Dakar en collaboration avec la Délégation de l'Union européenne, le Bureau régional multisectoriel de l'UNESCO pour l'Afrique centrale à Yaoundé et le Bureau multi pays de l'UNESCO pour le Maghreb à Rabat. Au Burkina Faso, c'est le docteur en sciences de l'éducation Alphonse Nagnon qui a présidé la rédaction du rapport. Au Mali, cette responsabilité a été assumée par Cheick Oumar Fomba, diplômé de l'Institut de recherche sur l'économie de l'éducation. En Mauritanie, c'est l'inspecteur d'enseignement et de formation Dah Dahane qui s'en est chargé. Au Niger, le rapport a été

élaboré par Galy Kadir Abdelkader, enseignant-chercheur à l'École normale supérieure. Enfin, au Tchad, il a été réalisé par Laurent Dihouléné, titulaire d'un certificat de fin d'études normales, d'un certificat d'aptitude pédagogique et d'une maîtrise en droit. Ces rapports ont entre autres été produits grâce à la CUDC-UQAM et des collègues experts des pays associés à l'étude.

La réalisation de ces cinq rapports est vitale pour les acteurs et décideurs du secteur de l'enseignement dans les pays du Sahel. Ces documents permettent en effet d'identifier les faiblesses des systèmes éducatifs au moment où ils sont établis, de suivre de près l'évolution de ces derniers au regard des défis futurs importants, et de servir de base pour définir une politique éducative adaptée à chaque pays de la région. Ces rapports ont également permis de produire un certain nombre de données et de chiffres qui étaient inexistantes à ce jour. Cela dit, les rapports ne sont qu'une photographie des structures éducatives à un moment précis, et l'information qu'ils contiennent sera donc dépassée au fur et à mesure que les pays et les acteurs impliqués mettront en œuvre leurs plans sectoriels actualisés. L'éducation étant un vecteur de développement important, les réformes et les structures qui le composent doivent être rigoureuses et effectives.

À propos de l'auteur



Cheick Oumar Fomba

Diplômé de l'Institut de recherche sur l'économie de l'éducation (IREDU) – actuellement dénommé Institut de recherche sur l'éducation – de l'Université de Bourgogne (Dijon, France), Cheick Oumar Fomba est titulaire d'une maîtrise en psychopédagogie de l'École normale supérieure (ENS) de Bamako (1984), d'un diplôme d'études approfondies (DEA) en évaluation des systèmes éducatifs (1992) et d'un doctorat (nouveau régime) en sciences de l'éducation (1996).

Monsieur Fomba a occupé successivement les postes de chargé de recherche (1984-1991) et de chef de la section des Innovations pédagogiques (1998-2000), avant d'être cumulativement chef de la section Évaluation et chef de la division de la Recherche pédagogique et de l'Évaluation (2005-2006) au Centre national de l'éducation du ministère de l'Éducation nationale (MEN). Actuellement directeur de recherche en sciences de l'éducation à l'Institut de pédagogie universitaire (IPU) de Bamako (anciennement Institut supérieur de formation et de recherche appliquée [ISFRA]), il est chargé de l'enseignement de l'évaluation et des méthodes quantitatives en éducation.

Fréquemment consulté au sujet des questions éducatives, il a travaillé avec de nombreuses organisations et structures internationales au Mali et dans plusieurs pays de la sous-région sur des préoccupations diverses, concernant notamment l'évaluation et le suivi des acquis scolaires et des conditions d'enseignement dans les écoles, l'évaluation des réformes curriculaires, la formation du personnel enseignant, les structures de formation ainsi que l'efficacité des programmes et des innovations pédagogiques.

Monsieur Fomba est aussi membre du Réseau ouest et centre africain de recherche en éducation (ROCARE, Mali) et du Groupe thématique d'expertise 7 du programme APPRENDRE de l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF) visant à promouvoir une culture de l'évaluation.

Remerciements

Ce rapport d'étude est le résultat d'efforts consentis et conjugués de plusieurs personnes et structures :

- l'équipe d'experts de la Chaire UNESCO de développement curriculaire de l'Université du Québec à Montréal (CUDC-UQAM) ;
- les collègues experts des pays associés à l'étude ;
- les directeurs et les directeurs des études des Instituts de formation des maîtres (IFM) ;
- le personnel de la direction nationale de l'Enseignement normal (DNEN) ;
- le ministère de l'Éducation nationale du Mali ;
- les bibliothécaires, les archivistes et les personnes-ressources.

Qu'il me soit permis d'exprimer ici toute ma reconnaissance à l'ensemble de ces personnes et structures qui ont contribué d'une manière ou d'une autre à l'émergence de cette production. Je voudrais également saisir cette occasion pour adresser mes sincères remerciements à Valérie Vinuesa pour sa disponibilité à accompagner l'exécution de l'étude, notamment dans le cadre du chronogramme des entretiens (collectifs et individuels) et de l'enquête par questionnaire établi de commun accord avec les experts pays.

Table des matières

LISTE DES TABLEAUX	9
LISTE DES FIGURES.....	10
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES.....	11
FAITS SAILLANTS.....	14
CONTEXTE DE L'ÉTUDE.....	16
SECTION 1 : CONTEXTE NATIONAL	20
1.1 Contexte économique, démographique et politique.....	21
1.2 Contexte éducatif.....	24
1.2.1 Réformes éducatives au Mali.....	24
1.2.2 Configuration du système éducatif.....	26
1.2.3 Indicateurs quantitatifs de l'enseignement fondamental.....	28
SECTION 2 : CARACTÉRISTIQUES DU PERSONNEL ENSEIGNANT	32
2.1 Politiques à l'égard de la profession enseignante	33
2.2 Caractéristiques professionnelles et sociodémographiques du personnel enseignant.....	36
2.3 Caractéristiques linguistiques du personnel enseignant	41
SECTION 3 : FORMATION INITIALE DU PERSONNEL ENSEIGNANT	42
3.1 Institutions de formation initiale	43
3.2 Accès aux ressources numériques dans les institutions de formation initiale	48
3.3 Durée et modalités de la formation initiale.....	49
3.4 Programmes de formation initiale	62
3.4.1 Intégration des TIC dans les programmes de formation initiale	67
3.4.2 Intégration d'enjeux liés au genre, à l'environnement et à l'inclusion	68
3.5 Personnel formateur dans les institutions de formation initiale.....	68
3.5.1 Matériel de formation conçu par le personnel formateur	71
3.5.2 Compétences TIC du personnel formateur	71
3.6 Enjeux liés à la formation initiale.....	71
SECTION 4 : FORMATION CONTINUE DU PERSONNEL ENSEIGNANT	74
4.1 Dispositif d'encadrement pédagogique de proximité	75
4.2 Principales initiatives de formation continue	76
CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS	81
LISTE DES RÉFÉRENCES	85

Liste des tableaux

Tableau 1. Collecte de données de terrain	19
Tableau 2. Organisation des structures relevant du MEN.....	26
Tableau 3. Évolution des effectifs scolaires selon le genre de l'élève et le statut de l'école au fondamental 1 (2017-2018 et 2018-2019)	29
Tableau 4. Indicateurs du fondamental 1 (2017-2018 et 2018-2019).....	29
Tableau 5. Évolution des effectifs scolaires selon le genre de l'élève et le statut de l'école au fondamental 2 (2017-2018 et 2018-2019)	30
Tableau 6. Indicateurs du fondamental 2 (2017-2018 et 2018-2019).....	31
Tableau 7. Répartition du personnel enseignant selon le statut en 2015 et en 2019	37
Tableau 8. Pourcentage du personnel enseignant selon le diplôme par statut au fondamental 1 en 2018-2019	38
Tableau 9. Pourcentage du personnel enseignant selon le diplôme par statut au fondamental 2 en 2018-2019	38
Tableau 10. Répartition du personnel enseignant selon le genre au fondamental 1 et 2 (2018-2019).....	38
Tableau 11. Ratio élèves/maître par statut au fondamental 1 et 2.....	39
Tableau 12. Salaire du personnel enseignant (nouvelle grille en application) selon la catégorie professionnelle	40
Tableau 13. Répartition des élèves-maîtres des IFM par région selon le genre.....	47
Tableau 14. Capacités de production des IFM (2018-2019 et 2019-2020).....	47
Tableau 15. Caractérisation des ressources informatiques dans les IFM.....	49
Tableau 16. Cycle pour généralistes (DEF en 4 ans) : nombre d'heures hebdomadaires par discipline.....	52
Tableau 17. Cycle pour généralistes (DEF en 4 ans) : écoles franco-arabes (IFM Hégire de Tombouctou)	53
Tableau 18. Cycle pour spécialistes (DEF en 4 ans) : nombre d'heures hebdomadaires par discipline en LHG.....	55
Tableau 19. Cycle pour spécialistes (DEF en 4 ans) : nombre d'heures hebdomadaires par discipline en langues	56
Tableau 20. Cycle pour spécialistes (DEF en 4 ans) : nombre d'heures hebdomadaires par discipline en SNPC	57
Tableau 21. Cycle pour spécialistes (DEF en 4 ans) : nombre d'heures hebdomadaires par discipline en MPC.....	58
Tableau 22. Cycle pour spécialistes (DEF en 4 ans) : nombre d'heures hebdomadaires par discipline en MPC dans les écoles franco-arabes (IFM Hégire de Tombouctou)	59
Tableau 23. Cycle pour généralistes (BAC en 2 ans) : nombre d'heures hebdomadaires par discipline	60
Tableau 24. Cycle pour spécialistes (BAC en 2 ans) : nombre d'heures hebdomadaires par discipline.....	61
Tableau 25. Exemple de programme de 1 ^{re} année en sciences naturelles.....	64
Tableau 26. Répartition du personnel formateur dans les IFM par région.....	69
Tableau 27. Ratios élèves-maîtres/formateur dans les IFM	69
Tableau 28. Appui des PTF à la formation continue	78

Liste des figures

Figure 1. Structure de l'enseignement fondamental et secondaire	28
Figure 2. Voies d'accès à la profession enseignante au fondamental.....	35
Figure 3. Organigramme des IFM.....	45
Figure 4. Répartition géographique des IFM au Mali	46
Figure 5. Accès à la profession enseignante	50
Figure 6. Parcours de formation du personnel enseignant au Mali (4 ans)	62
Figure 7. Parcours de formation du personnel enseignant au Mali (2 ans)	63

Liste des abréviations, sigles et acronymes

AE	Académie d'enseignement
AMALAN	Académie malienne des langues
APC	Approche par compétences
APE	Association de parents d'élèves
ATIC	Apprendre par les TIC
BAC	Baccalauréat
CA	Communauté d'apprentissage
CADDE	Cellule d'appui à la décentralisation et à la déconcentration de l'éducation
CAF	Centre d'alphabétisation fonctionnelle
CAFé	Centre d'apprentissage féminin
CAM	Communauté d'apprentissage des maîtres
CAP	Centre d'animation pédagogique
CapEFA	Programme de renforcement des capacités pour l'éducation pour tous
CDPE	Centre de développement de la petite enfance
CED	Centre d'éducation pour le développement
CEI	Centre d'éducation pour l'intégration
CEPE	Certificat d'études primaires élémentaires
CFV	Centre virtuel de formation
CNCS	Centre national des cantines scolaires
CNECE	Centre national des examens et des concours de l'éducation
CNFC	Centre national de formation continue
CNR-ENF	Centre national des ressources de l'éducation non formelle
CNRST	Centre national de la recherche scientifique et technologique
CNT	Conseil national de transition
CP	Conseiller pédagogique
CPR	Centre pédagogique régional
CPS	Cellule de planification et de statistiques
CT	Collectivité territoriale
CVF	Centres virtuels de formation
DAE	Directeur d'académie d'enseignement
DCAP	Directeur de centre d'animation pédagogique
DE	Directeur des études
DEF	DEF : Diplôme d'études fondamentales

Liste des abréviations, sigles et acronymes

DFM	Direction des Finances et du Matériel
DGDP	Direction générale de la dette publique
DIFM	Diplôme de l'Institut de formation des maîtres
DNAFLA	Direction nationale de l'Alphabétisation fonctionnelle et de La linguistique appliquée
DNEB	Direction nationale de l'Enseignement de base
DNEF	Direction nationale de l'Enseignement fondamental
DNEN	Direction nationale de l'Enseignement normal
DNENF-LN	Direction nationale de l'Éducation non formelle et des Langues nationales
DNEPS	Direction nationale de l'Éducation préscolaire et spéciale
DNES	Direction nationale de l'Enseignement supérieur
DNESG	Direction nationale de l'Enseignement secondaire général
DNETP	Direction nationale de l'Enseignement technique et professionnel
DNP	Direction nationale de la Pédagogie
DP	Développement de la personne
DRH	Direction des Ressources humaines
ECU	École à classe unique
ELAN	Ecole et langue nationale
ENS	École normale supérieure
ENSec	École normale secondaire
ENSK	École normale supérieure de Katibougou
ENSup	École normale supérieure
FCFA	Franc de la Communauté financière africaine (franc CFA)
FCM	Formation continue des maîtres
FIM	Formation initiale des maîtres
FORME	Projet canadien de Formation continue des enseignants et évaluation des apprentissages scolaires
IADM	Initiative d'allègement de la dette multilatérale
IDH	Indice de développement humain
IEF	Inspections de l'enseignement fondamental
IFADEM	Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres
IFM	Institut de formation des maîtres
IGEN	Inspection générale de l'éducation nationale
INA	Institut national des arts
IPEG	Institut pédagogique d'enseignement général

IPN	Institut pédagogique national
IPRES	Inspecteur pédagogique régional de l'enseignement secondaire
IPU	Institut de pédagogie universitaire
ISFRA	Institut supérieur de formation et de recherche appliquée
KOICA	Projet de l'agence de coopération internationale de la république de Corée au Mali
LHG	Lettres, histoire-géographie
LMD	Licence, master, doctorat
MATD	Ministère de l'Administration territoriale et de la Décentralisation
MEF	Ministère de l'Économie et des Finances
MEN	Ministère de l'Éducation nationale
MESRS	Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique
MPC	Mathématiques, physique-chimie
MSEF	Maître stagiaire de l'enseignement fondamental
NEF	Nouvelle école fondamentale
OI	Objectif intermédiaire
OIF	Organisation internationale de la francophonie
ONG	Organisation non gouvernementale
OPO	Objectif pédagogique opérationnel
PACETEM	Programme d'accès à l'éducation de tous les enfants au Mali
PAQAMA	Projet d'amélioration de la qualité de l'éducation au Mali
PIB	Produit intérieur brut
PNUD	Programme des Nations unies pour le développement
PPTE	Pays pauvres très endettés
PRODEC	Programme décennal de développement de l'éducation
PROF	Projet d'Appui à l'enseignement Fondamental
PTF	Partenaires techniques et financiers
ROCARE	Réseau Ouest et Centre africain de recherche en éducation
SARPE	Stratégie alternative de recrutement du personnel enseignant
SNPC	Sciences naturelles, physique-chimie
SSA/P	Stratégie de scolarisation accélérée/Passerelle
TAP	Taux d'achèvement du primaire
TAS	Taux d'achèvement du secondaire
TBA	Taux brut d'admission
TBS	Taux brut de scolarisation
TIC	Technologies de l'information et de la communication
UEMOA	Union économique et monétaire ouest-africaine
UF	Unité de formation
USAID	Agence américaine de développement international
UNICEF	Fonds des nations unies pour l'enfance

Faits saillants

Au Mali, l'état des lieux des institutions et programmes de formation initiale et continue du personnel enseignant du primaire (premier cycle de l'enseignement fondamental [fondamental 1]) et du premier cycle du secondaire (second cycle de l'enseignement fondamental [fondamental 2]) fait ressortir un certain nombre de constats :

- Le contexte éducatif est marqué par une augmentation des effectifs scolaires au fondamental 1 et par une tendance à la baisse au fondamental 2.
- Les effectifs scolaires sont plus élevés dans l'enseignement public.
- Une sous-représentation des filles est en général observée dans les effectifs scolaires et dans les taux d'admission, bien que les taux de scolarisation aient augmenté chez les deux sexes.
- Seule une moitié des élèves termine le fondamental 1 dans les temps impartis, en dépit d'une tendance à l'augmentation du taux d'achèvement.
- Les objectifs de scolarisation restent en deçà des attentes.
- De nombreux enfants attendent toujours d'accéder à l'école.

S'agissant des effectifs du personnel enseignant exerçant au fondamental, nous observons une baisse sensible de la proportion des fonctionnaires de l'État au profit des maîtres contractuels. Les premiers ne représentaient que 4 % des enseignants en poste en 2019, contre 8 % en 2015. La fin du recrutement de personnel enseignant fonctionnaire dans la fonction publique en 1995 a naturellement conduit le gouvernement à explorer d'autres voies de recrutement pour l'enseignement fondamental. Avec l'arrivée sur le marché de l'emploi d'un nombre important de maîtres issus des Instituts de formation des maîtres (IFM) avec une qualification pédagogique, l'accès à la fonction d'enseignant s'effectue désormais par deux voies formelles, en cohérence avec le niveau académique des candidats :

1. accès avec le diplôme d'études fondamentales (DEF) pour une durée de formation de 4 ans ;
2. accès avec le baccalauréat (BAC) pour une durée de formation de 2 ans.

Une autre caractéristique du personnel enseignant du fondamental est qu'il est fortement masculin. En effet, les femmes ne représentent que 31,78 % des effectifs au fondamental 1 et 18,40 % au fondamental 2 en 2017-2018, ces proportions tombant respectivement à 31,59 % et 16,26 % en 2018-2019.

Les responsabilités de gestion des contractuels du fondamental ont été transférées au ministère de l'Administration territoriale et de la Décentralisation (MATD). De ce fait, l'Académie d'enseignement (AE) et le Centre d'animation pédagogique (CAP), deux maillons importants de la chaîne du dispositif de gestion du personnel enseignant, proches de ce dernier, se voient priver d'une de leurs missions régaliennes de contrôle et de supervision des enseignants de leurs circonscriptions.

Concernant les salaires, en raison des nombreuses revendications observées ces dernières années, les contractuels de l'État sont à présent aussi bien rémunérés que le personnel enseignant fonctionnaire.

Quant aux contractuels communautaires, ils ne perçoivent en début de carrière qu'environ 24,45 % du salaire d'un enseignant fonctionnaire ou contractuel de l'État.

Nous observons un développement quantitatif des IFM qui sont au nombre de 19 en 2018-2019.

La préoccupation mise en avant était de couvrir toutes les régions du pays, indépendamment des conséquences potentielles à long terme. Par ailleurs, il est observé un faible accès des femmes aux IFM : en 2018, elles représentaient 24,4 % du nombre total d'élèves-maîtres. Quant à la production des diplômés, elle passe de 4 362 enseignants diplômés en 2018-2019 à 3 478 enseignants diplômés en 2019-2020.

La formation initiale du personnel enseignant au Mali, qui demeure une prérogative de l'État, est assurée par les IFM. Les programmes en usage dans ces institutions étaient encore ceux des Instituts pédagogiques d'enseignement général (IPEG) des années 1970-1980. Aujourd'hui, les programmes de formation initiale des IFM intègrent les langues nationales. Toutefois, cet enseignement pose d'énormes difficultés, auxquelles la formation du futur personnel enseignant n'apporte pas de réponses appropriées. Ainsi, il n'est pas certain que la langue nationale enseignée à l'IFM où l'élève-maître a été formé soit la langue nationale de l'école ou des écoles où il enseignera.

Par ailleurs, nous observons un certain nombre de contraintes dans la formation initiale des maîtres, notamment ce qui suit :

- problème de l'encadrement des élèves-maîtres en stage dans les écoles du fondamental (choix du maître titulaire dont le niveau est parfois en deçà de celui du stagiaire, accompagnement insuffisant des conseillers pédagogiques [CP] et des professeurs d'IFM) ;
- profil et compétences du personnel formateur des IFM (certains sont amenés à exercer le métier sans la qualification requise) ;
- effectifs pléthoriques qui ne facilitent pas l'encadrement des élèves-maîtres ;
- insuffisance du matériel didactique approprié (absence de supports didactiques et de matériel adéquat pour concrétiser les leçons) ;
- niveau hétérogène des élèves-maîtres dans les classes ;
- manque de formation du personnel de gestion : les directions générales et les directions des études des IFM sont confiées à des professeurs disciplinaires formés à l'École normale supérieure (ENS), qui sont en général nommés en fonction de leur expérience ou de leur ancienneté, mais ne sont pas professionnellement préparés à être gestionnaires de ces instituts.

D'autres difficultés sont également observées dans le fonctionnement des IFM, notamment en ce qui concerne l'accès à Internet. En effet, les établissements ne disposent pas systématiquement d'un accès Internet sans fil (Wi-Fi), et lorsque cet accès existe, il est peu fiable.

Quant à la formation continue des maîtres, les pratiques ont évolué dans le temps, passant des regroupements de personnel enseignant aux formations en cascade et aux formations à distance axées sur les innovations pédagogiques. Les contraintes observées dans les modalités de formation continue mises en place par le passé ont conduit les autorités éducatives, dans le cadre du Programme décennal de développement de l'éducation (PRODEC), à repenser et à privilégier une forme de formation continue plus proche du personnel enseignant, au sein des écoles. C'est ainsi qu'a été mise en place la communauté d'apprentissage des maîtres (CAM) comme stratégie de formation des maîtres d'une même école, qui semble susciter un certain engouement chez le personnel enseignant en exercice. Cependant, certaines dispositions envisagées dans le cadre du renforcement des compétences du personnel enseignant par la formation continue n'ont pu voir le jour, notamment la certification des formations qui aurait davantage motivé le personnel enseignant à se former régulièrement.

Contexte de l'étude

Les menaces à la paix et à la sécurité dans la région du Sahel mettent en péril le rôle impératif joué par l'éducation pour favoriser un avenir pacifique. En effet, un nombre relativement important d'élèves ont été déplacés, et leurs écoles, fermées. Si des stratégies transitoires ont été mises en œuvre pour permettre à ces élèves de poursuivre leurs études, il est encore nécessaire d'améliorer les conditions d'apprentissage compte tenu de l'impact potentiel sur la qualité de l'apprentissage. Les experts s'attendent à ce que le déplacement forcé de personnel enseignant et de familles avec des enfants d'âge scolaire demeure un défi à long terme, auquel s'ajoute la crise sanitaire de la COVID-19.

Ainsi, le projet « Améliorer l'enseignement dans la région du Sahel » a pour objectif de respecter le droit à l'éducation pour tous, d'assurer l'amélioration des résultats d'apprentissage pour les enfants et ainsi de contribuer à l'atteinte du quatrième objectif de développement durable (ODD 4) pour les pays du Sahel (Burkina Faso, Mali, Mauritanie, Niger et Tchad). Pour atteindre cet objectif, le projet interviendra sur trois axes : i) l'amélioration de la gouvernance et de la gestion du personnel enseignant ; ii) la formation initiale renforcée et plus inclusive du personnel enseignant ainsi que son développement professionnel continu, et iii) le renforcement des capacités à concevoir, mettre en œuvre, suivre et évaluer les réformes curriculaires en vue d'un alignement systémique. Les deux premiers volets sont portés par le Bureau régional multisectoriel de l'UNESCO pour l'Afrique de l'Ouest (Sahel), et le troisième par le Bureau International d'Éducation de l'UNESCO. Ces interventions viseront également à améliorer l'équilibre entre les sexes dans la profession enseignante dans chacun des pays concernés.

La formation initiale renforcée et plus inclusive du personnel enseignant et son perfectionnement professionnel continu comprendront une assistance technique pour soutenir les institutions de formation dans la mise à niveau de leurs programmes de formation initiale et continue. Afin de mettre en place une assistance technique et de pouvoir identifier les actions à entreprendre, il est nécessaire, entre autres, de pouvoir faire un état des lieux précis des institutions de formation du personnel enseignant du primaire et du premier cycle du secondaire dans chacun des pays de la région du Sahel, en vue d'avoir une image de l'existant, et plus particulièrement sur quatre thématiques : i) les programmes de formation incluant la pédagogie sensible au genre ; ii) les capacités du personnel formateur en matière de conception de matériel de formation ; iii) les programmes mixtes pour le personnel enseignant (en présentiel et à distance) ; iv) les infrastructures des technologies de l'information et de la communication (TIC).

Objectifs spécifiques

S'inscrivant dans la deuxième dimension du projet, à savoir la formation initiale renforcée et plus inclusive du personnel enseignant ainsi que son développement professionnel continu, l'étude, telle que balisée par les termes de référence, a les objectifs spécifiques suivants :

- réaliser un bref historique sur les 30 dernières années de l'évolution de la formation initiale du personnel enseignant du primaire et du premier cycle du secondaire (p. ex. réformes, évolution des niveaux de recrutement et de la durée de formation) dans chacun des cinq pays concernés ;
- brosser un portrait du personnel enseignant du primaire et du premier cycle du secondaire (p. ex. caractéristiques sociodémographiques, professionnelles, linguistiques) dans les cinq pays au cours des cinq dernières années ;

- décrire la formation initiale du personnel enseignant du primaire et du premier cycle du secondaire telle qu'elle est dispensée actuellement ainsi que sa mise en contexte par rapport aux réformes récentes (p. ex. niveau de recrutement, durée de la formation, cadre d'assurance qualité, normes et standards pour chaque niveau d'enseignement concerné) ;
- recenser toutes les institutions et écoles publiques de formation du personnel enseignant du primaire et du premier cycle du secondaire, en indiquant notamment pour chacune d'elles l'année d'ouverture, les formations initiales et continues professionnalisantes dispensées, la capacité d'accueil, l'effectif et les caractéristiques du personnel formateur ;
- analyser le programme de formation initiale (programme officiel au niveau national) destiné au personnel enseignant du primaire et du premier cycle du secondaire, selon une grille d'analyse existante ou à élaborer et en tenant compte des objectifs des curricula, en s'intéressant également à la concordance avec les programmes scolaires pour les élèves ainsi qu'à la pédagogie sensible au genre ;
- identifier et analyser le matériel de formation conçu par le personnel formateur et indiquer les besoins en matière de renforcement des capacités pour la conception du matériel de formation, sur la base d'un échantillon représentatif d'institutions/écoles de formation (discuté et validé avec le Bureau UNESCO à Dakar) du personnel enseignant du primaire et du premier cycle du secondaire ;
- cataloguer les programmes et interventions du ministère de l'éducation nationale (MEN) et de ses partenaires de formation continue professionnalisante pour le personnel enseignant, y compris les forces et faiblesses des programmes d'encadrement pédagogique de proximité du personnel enseignant.

Méthodologie

L'étude s'est déroulée en deux phases. Au cours de la première phase, l'équipe de la Chaire UNESCO de développement curriculaire de l'Université du Québec à Montréal (CUDC-UQAM) a procédé à une première recension d'un certain nombre de publications existantes dressant déjà un portrait large de la formation du personnel enseignant de certains des pays de la région du Sahel. La CUDC-UQAM s'est ensuite adjoint un expert national bien positionné en matière de formation du personnel enseignant du primaire et du premier cycle du secondaire dans chacun des pays concernés. Ces experts nationaux avaient pour mission de bonifier le corpus des écrits et d'assurer la coordination de la collecte des données de terrain à partir des outils élaborés (p. ex. questionnaires, canevas d'entretien, grilles d'analyse des programmes). Les experts ont ensuite élaboré des synthèses, intitulées « rapports-pays », consistant à établir un état des lieux réaliste de la question enseignante au primaire et au premier cycle du secondaire dans leurs pays respectifs.

Ainsi, le corpus final d'écrits a été constitué à partir des sources suivantes :

- bases de données classiques (p. ex. ERIC, PROQUEST) avec différentes combinaisons de mots-clés (en anglais et en français) ;
- bases de données des organisations internationales (Planipolis, IIPE, ISU, UNESCO, Banque mondiale, GEM-UNESCO, ONG internationales et centrales syndicales telles que l'Internationale de l'éducation, BIE, IIPE-UNESCO Dakar, IICBA, CONFEMEN) ;
- bases de données des thèses et mémoires déposés dans les pays concernés, notamment par le biais de l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF) ;
- littérature grise émanant des experts nationaux dans chacun des pays.

La seconde phase de l'étude a consisté à recueillir des données par le biais, d'une part, de questionnaires fournis à l'ensemble des directions des institutions de formation ainsi que des directions des études d'un échantillon d'institutions et, d'autre part, d'entretiens semi-dirigés réalisés avec des formateurs lors de visites dans cet échantillon. Ces visites visaient également à documenter l'existence et l'état de l'infrastructure et de l'équipement technologique (p. ex. salle informatique, ordinateurs, accès Internet) dans les institutions ciblées.

Il est enfin à noter que l'approche méthodologique de cette étude s'inscrit dans une démarche collaborative. Les experts nationaux des différents pays ont ainsi été impliqués dans l'ensemble du processus, de la collecte des données à l'interprétation des résultats, et ce, dans un souci d'assurer un portrait de qualité.

Données collectées au Mali

Trois approches de collecte d'information ont été préconisées dans le cadre de cette étude au Mali :

1. Des entretiens individuels et collectifs à distance, conduits par l'auteur de ce rapport, qui ont permis d'apporter les éclairages nécessaires tout le long de l'étude, de recentrer certains points de vue et de consolider le contenu du rapport-pays.
2. Une grille d'analyse des programmes de formation qui a permis d'analyser le contenu des programmes en application dans les Instituts de formation des maîtres (IFM), notamment les disciplines enseignées, l'articulation et la masse horaire.
3. Des enquêtes de terrain réalisées à l'aide de questionnaires adressés aux directions d'établissement des IFM et à un échantillon de direction des études, qui ont rencontré certaines difficultés : le remplissage des questionnaires transmis aux directions des IFM et aux directeurs des études a pris du retard en raison de l'absence de connexion Internet dans la plupart des IFM.

Les différentes informations collectées ont fait l'objet d'une triangulation, afin d'apporter des éléments de réponse à la compréhension de la thématique. Les échanges constants avec l'équipe de la CUDC-UQAM ont contribué à consolider des aspects pertinents de la thématique au fur et à mesure de l'avancée du travail de rédaction.

La collecte de données de terrain pour le présent rapport a été menée par l'expert national auprès de directeurs généraux (DG) et de directeurs des études (DE) de 8 IFM, comme précisé dans le tableau 1.

Tableau 1. Collecte de données de terrain

Institution	DG	DE
IFM Kangaba		1
IFM Mopti-Sévaré		1
IFM Koutiala		1
IFM Kati	1	
IFM Kita	1	
IFM Nioro	1	
IFM Djimé Diallo	1	
IFM Bambi Gakou (Nara)	1	

Section 1

Contexte national

1.1. Contexte économique, démographique et politique

Le Mali est un pays continental enclavé n'ayant aucun débouché sur la mer. Cette situation affecte négativement l'économie du pays en alourdissant les factures à la fois des importations et des exportations. Sur le plan climatique, le Mali est partagé en trois zones : le désert au nord (2/3 de la superficie nationale), le Sahel au centre et la zone soudanienne au sud (1/3 de la superficie nationale). L'avancée d'année en année du désert vers le sud, en dépit des efforts de reboisement et des mesures de lutte contre la sécheresse mises en place par les gouvernements successifs, constitue une contrainte réelle au développement du pays.

Sur le plan démographique et humain, la population du Mali est estimée à 20 933 072 habitants en 2020¹, avec un taux de croissance annuel moyen de 3,36 %. La structure de cette population se caractérise par une proportion élevée de personnes de moins de 15 ans, estimée à 48 %. La pauvreté constitue une autre contrainte majeure au développement du pays : avec un indice de développement humain (IDH) de 0,427, le Mali figure parmi les pays les plus pauvres au monde. Selon l'IDH du Programme des Nations unies pour le développement (PNUD), le pays occupait le 222^e rang mondial en 2018, après s'être classé 184^e en 2015, soit un recul de 38 places. Comme on le verra plus bas, cette situation s'explique notamment par l'instabilité sociopolitique que connaît le pays depuis un certain temps.

Concernant la situation politique, trois régimes se sont succédé au Mali : le socialisme (1960-1968), le régime militaire (1968-1991) et le pluralisme démocratique (1991-2021). Cette dernière étape de l'évolution du pays aura connu deux coups d'État militaires : le premier, perpétré en 2012, a occasionné la chute du président démocratiquement élu Amadou Toumani Touré, et le second, en 2020, a entraîné le départ précipité, avant terme, du président Ibrahim Boubacar Keïta et l'instauration d'une transition de 18 mois avec la désignation d'un président et d'un Premier ministre, tous deux issus de la société civile. Un gouvernement de transition et un Conseil national de transition (CNT) ont été mis en place, faisant office d'Assemblée nationale, en attendant l'organisation d'élections démocratiques dans le pays.

Depuis le coup d'État militaire de 2012, les groupes armés multiplient les attaques contre les Casques bleus, l'armée malienne et les civils, essentiellement dans le nord et le centre du pays. Cette situation, conjuguée aux revendications corporatistes et aux nombreuses grèves, notamment celles que le monde de l'éducation a connues en 2019 et 2020, compromet le processus de développement du Mali.

D'autre part, l'accentuation du chômage des jeunes, d'année en année, a entraîné une expansion sensible du nombre de candidats à l'émigration vers l'Europe, qui représentent aujourd'hui une frange considérable de la jeunesse. Le nombre d'emplois créés chaque année (44 520) ne peut effectivement pas absorber la forte demande (300 000). Le faible niveau de qualification de la force de travail est aggravé par l'inadéquation entre l'offre de formation et les besoins du marché. Ainsi le pays se vide-t-il de sa jeunesse, élément précieux sans lequel aucun développement n'est possible à long terme.

Sur le plan économique, le produit intérieur brut (PIB) a enregistré, en termes réels, des taux de croissance positifs. En termes nominaux, le PIB est passé de 15,36 milliards de dollars américains en 2003 à 14,03 milliards en 2016, pour remonter à 16,98 milliards en 2018, puis à 17,69 milliards en 2020. Cette croissance est liée au fort développement de l'agriculture (culture vivrière et coton) et à la production d'or. Le PIB par habitant est estimé à 901 dollars américains en 2018. En dépit des contraintes multiformes et multidimensionnelles, la croissance économique du Mali était dans une situation favorable en 2014,

1. Article « Démographie du Mali » sur Wikipédia, disponible sur : https://fr.wikipedia.org/wiki/Démographie_du_Mali.

avec un taux d'environ 7 %. Mais ce taux tombe à 6 % en 2015, puis à 4,9 % en 2018². De notre point de vue, en l'absence de stratégies et de politiques viables pour inverser l'ordre actuel des choses, il faudrait probablement s'attendre à une baisse continue du taux de croissance économique pour plusieurs raisons, notamment :

- La persistance de l'instabilité sécuritaire dans tout le pays qui empêche de nombreuses populations des zones rurales d'accéder pleinement à leurs activités routinières génératrices de revenus.
- Le déplacement et la marginalisation de nombreuses populations qui, privées de leurs zones d'habitation régulières, sont contraintes de s'exiler dans des camps de réfugiés, en général entretenus par des organisations humanitaires.
- Le choix de nombreux paysans de se détourner de la culture du coton en 2020, en raison de l'augmentation du coût des intrants, sachant que le coton constitue la deuxième richesse du pays.
- L'épidémie de COVID-19 qui, en limitant les interactions entre groupes sociaux, contrarie indéniablement tout effort de développement : en dépit d'un impact limité de la maladie sur l'économie malienne, le nombre de personnes infectées par le virus progresse néanmoins de jour en jour dans le pays.

Toujours sur le plan économique, le Mali, à l'instar de nombreux pays à faible revenu de la sous-région, ne dispose pas de moyens suffisants pour profiter pleinement de ses ressources naturelles. En dépit de cet état de fait, le pays figure en bonne place en matière de production d'or : il occupe le 3^e rang en Afrique, après l'Afrique du Sud et le Ghana. Le Mali compte aujourd'hui 10 sociétés minières, produisant plus de 60 tonnes en 2018, contre 46,5 tonnes en 2017. Les recettes issues des dividendes des sociétés minières représentent plusieurs centaines de milliards de francs CFA au budget de l'État.

S'agissant des recettes fiscales, elles demeurent structurellement faibles (14,3 % du PIB) et en dessous du niveau préconisé (20 %) par l'Union économique et monétaire ouest-africaine (UEMOA). Le recouvrement des recettes fiscales constitue également une autre contrainte à laquelle l'État doit faire face. Cette situation occasionne un manque à gagner considérable pour les recettes de l'État. Ainsi, entre 2005 et 2017, la corruption et la fraude auront coûté à l'État malien un montant de 741,5 milliards de francs CFA. Ce montant représente en moyenne 44 % de l'aide au développement alloué chaque année par les bailleurs internationaux (MEF, 2018).

Une autre contrainte au développement du Mali réside dans son niveau d'endettement. En effet, de 3 621 millions d'euros, soit 30,66 % du PIB, le niveau d'endettement du pays passe à 4 895 millions en 2017, soit 35,99 % du PIB, pour s'établir à 5 420 millions en 2018, soit 37,72 % du PIB (MEF, 2018). L'évolution de la dette publique a été marquée par plusieurs opérations de restructuration dont le pays a bénéficié dans le cadre de l'initiative Pays pauvres très endettés (PPTE) et de l'Initiative d'allègement de la dette multilatérale (IADM) en 2006. Ces allègements ont contribué à une forte diminution de l'encours de la dette, qui est passé de 130 % du PIB en 2000 à 19 % en 2006. Puis, cet encours a connu une hausse pendant quelques années et s'établissait à 27,1 % du PIB en 2013, pour atteindre 30,6 % en 2015, avant de franchir les 35 % du PIB en 2016 et 2017. Au 31 décembre 2018, il est estimé à 35,5 % du PIB (MEF, 2018).

Sur le plan commercial, les échanges du Mali avec les autres régions du monde font ressortir un solde commercial déficitaire de 243 milliards de francs CFA au 1^{er} trimestre de 2019, occasionné par des exportations estimées à 441,93 milliards, contre 684,94 milliards pour les importations (SIKA Finance, juillet 2019). Cette contre-performance de la balance commerciale malienne résulte de la forte dépendance du pays aux produits industriels (199,73 milliards) ainsi qu'aux combustibles et lubrifiants (182,5 milliards).

S'agissant du budget de l'État, il est estimé à 2 049,61 milliards de francs CFA en 2020, contre 1 971,97 milliards en 2018, soit une augmentation différentielle de 77,64 milliards. Quant au budget de l'éducation, il représentait environ un montant de 300 milliards de francs CFA en 2018 et 352 milliards en 2019³, soit environ 15,66 % du budget de l'État. Par ailleurs, 33 % des dépenses courantes de l'État ont été consacrées au secteur éducatif en 2019, et en 2018, le budget de l'éducation représentait une proportion

de 3,79 % du PIB. Ainsi, en dépit des contraintes macroéconomiques et sociopolitiques auxquelles le pays fait face, aucun département n'atteint un tel niveau d'allocation budgétaire. Cette situation traduit, dans une certaine mesure, une volonté manifeste et un engagement du gouvernement à faire de l'éducation une priorité de développement. En l'absence de données plus récentes sur le financement de l'enseignement fondamental, les statistiques du ministère de l'Éducation nationale (MEN) montrent qu'en 2015, le primaire – premier cycle de l'enseignement fondamental (fondamental 1) – représentait 37 % des dépenses courantes du budget de l'éducation, tandis que le premier cycle du secondaire – second cycle de l'enseignement fondamental (fondamental 2) – en représentait 18,1 % (PRODEC 2, 2020).

Conclusion de la sous-section

Au vu de cette analyse économique, démographique et politique, nous constatons qu'il existe un certain nombre de facteurs compromettant le développement du Mali :

- accentuation de la pauvreté, qui pourrait constituer un obstacle majeur au développement des populations ;
- agitations sociales et revendications corporatistes ;
- phénomène de la corruption, qui gangrène tout le tissu économique ;
- persistance de l'instabilité sécuritaire, qui se métastase à toutes les régions du pays.

À l'opposé, le pays dispose d'un certain nombre d'atouts favorables à son développement, notamment :

- taux de croissance de 4,9 % en 2018 (encore dans la limite d'un développement souhaité) ;
- évolution positive du PIB ;
- exploitation de l'or, première ressource du pays, en nette progression ;
- exploitation du coton, sur laquelle il convient de fonder un espoir, en espérant pouvoir compter sur plus d'appui du gouvernement aux producteurs.

En dépit d'un environnement économique mondial défavorable à la croissance, le Mali dispose encore de marges de manœuvre susceptibles de lui permettre de faire face aux contraintes de développement identifiées, dans l'optique d'assurer une éducation plus accrue des populations, et notamment de la jeunesse sans laquelle aucun développement n'est possible. À court et à moyen termes, le pays pourrait déjà s'engager à relever un certain nombre de défis, notamment ce qui suit :

- gestion et assainissement des comptes publics ;
- maîtrise du phénomène de la corruption ;
- maîtrise de la croissance démographique ;
- renforcement des appuis financiers et humains aux secteurs prioritaires de développement pour le pays (p. ex. éducation, santé).

3. À propos de l'école malienne, Boubou Cissé mentionne que « le budget alloué à l'éducation est géré à 95 % par les collectivités décentralisées et les unités décentralisées ». Disponible sur : <https://30minutes.net/boubou-cisse-a-propos-de-lecole-malienne-le-budget-alloue-a-leducation-est-gere-a-95-par-les-collectivites-decentralisees-et-les-unites-decentralisees/>.

1.2. Contexte éducatif

1.2.1 Réformes éducatives au Mali

En accédant à l'indépendance en 1962, le Mali proclame l'une des premières réformes de son système éducatif, communément appelée la « réforme de 62 ». Cette réforme, qui voulait rompre avec certains aspects du système légué par le colonisateur, avait pour objectif principal d'offrir « un enseignement qui puisse fournir, avec une économie maximale de temps et d'argent, tous les cadres dont le pays avait besoin » (Loua, 2017, p.2). Cette réforme a connu plusieurs modifications successives, issues de différentes concertations, séminaires et conférences, entre autres :

- premier séminaire national sur l'éducation (1964) ;
- conférence des cadres (1968) ;
- second séminaire national sur l'éducation (1978) ;
- États généraux de l'éducation (1989) ;
- table ronde et débat national sur l'éducation (1991).

La deuxième grande réforme de l'éducation est consécutive à la révolution de 1991, qui a vu le pays se défaire d'une dictature militaire de 23 ans. Souhaitant que le système éducatif national réponde aux aspirations des populations, cette nouvelle démocratie donna naissance à la Nouvelle école fondamentale (NEF) en 1994. Elle se proposait d'adapter l'école aux réalités du pays, en d'autres termes de « faire de l'école malienne le lieu d'émergence du citoyen bâtisseur d'une société démocratique, profondément ancré dans sa culture et ouvert aux autres cultures, maîtrisant les savoir-faire populaires et apte à intégrer les connaissances et compétences liées au progrès scientifique et à la technologie moderne » (Loua, 2017, p.2). Cependant, la mise en œuvre de cette réforme a connu de nombreux problèmes, notamment des difficultés dans la préparation du dispositif, l'absence de planification cohérente des actions, l'insuffisance de matériel et de ressources humaines, et des résultats insuffisants en matière d'apprentissage.

Toutes ces contraintes ont contribué à l'abandon de la réforme et à la mise en place d'une troisième réforme majeure de l'éducation, le Programme décennal de développement de l'éducation (PRODEC⁴), orienté sur l'ensemble du système éducatif. Basé sur une planification stratégique de la politique nationale de refondation de l'ensemble du système éducatif, le PRODEC s'articule autour de 11 axes prioritaires :

1. éducation de base de qualité pour tous ;
2. enseignement professionnel adapté aux besoins de l'économie ;
3. enseignement secondaire général et technique rénové et performant ;
4. enseignement supérieur de qualité répondant à des besoins prioritaires et aux coûts maîtrisés ;
5. utilisation des langues maternelles dans l'enseignement formel, concomitamment avec le français ;
6. politique du livre et du matériel didactique opérationnel ;
7. politique soutenue de formation du personnel enseignant ;
8. partenariat véritable autour de l'école ;

-
9. restructuration et ajustement institutionnel nécessaires à la refondation du système éducatif;
 10. politique de communication centrée sur le dialogue et la concertation avec tous les partenaires;
 11. politique de financement soutenue, rééquilibrée, rationnelle et s'inscrivant dans la décentralisation.

Certes, l'état des lieux de la réforme montre des avancées en ce qui concerne, entre autres, l'amélioration des infrastructures scolaires, le taux de scolarisation, l'extension du nombre d'Instituts de formation des maîtres (IFM), la réforme du lycée avec de nouvelles filières, et la mise en œuvre du système licence-master-doctorat (LMD). Mais il révèle aussi les faiblesses liées à la gestion des flux d'élèves, à la qualité insuffisante des apprentissages scolaires et à l'insuffisance de personnel enseignant et de matériel didactique. La massification de l'éducation que le PRODEC n'est pas parvenu à contenir a eu comme conséquence une baisse du niveau d'apprentissage à tous les niveaux d'enseignement. Ainsi, de nombreux enfants parvenus à la fin du fondamental 1 ne parviennent toujours pas à lire un texte de quelques paragraphes.

Dans le but d'améliorer la qualité du système éducatif, le Mali, à travers le PRODEC, a procédé à la mise en place d'un curriculum de l'enseignement fondamental basé sur l'approche par compétences (APC). Le curriculum est défini par la loi no 99-046 du 28 décembre 1999, portant loi d'orientation sur l'éducation, comme étant « l'ensemble des dispositifs (finalités, programmes, emplois du temps, matériels didactiques, méthodes pédagogiques, modes d'évaluation) qui, dans le système scolaire et universitaire, permet d'assurer la formation des apprenants ». Ce curriculum bilingue utilise essentiellement les langues nationales comme langue d'enseignement durant les deux premières années de la scolarité de l'enfant, en même temps que le français qui est introduit progressivement sous forme orale, comme langue de communication. Des spécialistes de l'éducation considèrent l'APC comme étant utile pour l'enseignement-apprentissage et pouvant améliorer les relations entre les élèves et le personnel enseignant, tout en développant la créativité et l'autonomie.

Cependant, en dépit de l'utilité reconnue à cette approche dans le processus d'enseignement-apprentissage, force est de reconnaître que son application dans les classes rencontre de nombreuses difficultés, entre autres le manque de spécialistes de l'APC en ce qui concerne l'élaboration du curriculum et la conduite des séances de formation à tous les niveaux ; la complexité de l'APC compte tenu du niveau académique et pédagogique faible du personnel enseignant ; la préparation des leçons qui prend beaucoup de temps aux enseignants et requiert de nombreuses ressources, notamment pour la planification des séquences et la réalisation des activités intégratives ; et la difficulté du personnel enseignant à réaliser l'évaluation des compétences (USAID, 2016). Par ailleurs, des contraintes sont fréquemment signalées dans la mise en œuvre de ce curriculum, notamment les effectifs trop élevés dans les salles de classe, la formation insuffisante du personnel enseignant et la non-adhésion de nombreux parents d'élèves à l'innovation. Loua (2017) rapporte que 96 % des parents de Bamako ayant fait des études supérieures sont défavorables à l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement fondamental. Certains considèrent même cette innovation éducative comme une source de baisse d'efficacité interne du système éducatif.

Une quatrième réforme majeure de l'éducation est la mise en place du système LMD dans l'enseignement supérieur. Instituée dans le but de répondre aux exigences de la mondialisation en matière d'enseignement supérieur, la réforme peine toutefois à répondre avec efficacité aux besoins et préoccupations des acteurs et bénéficiaires du système d'enseignement supérieur. De nombreuses difficultés de mise en œuvre sont observées, notamment l'insuffisance de personnel enseignant et de formation ainsi que le manque de matériel, de documents, de laboratoires et de connexion Internet fiable.

Les différentes réformes et innovations mises en place au Mali depuis 1962 ont toutes visé, sans exception, à faire de l'école un lieu d'apprentissage pour permettre au pays de répondre à des objectifs de développement. Comme nous le verrons plus loin, tout laisse penser que les résultats attendus n'ont pas satisfait les attentes des acteurs et des populations bénéficiaires des actions de l'école. En effet, les résultats scolaires restent inférieurs à ceux escomptés, de nombreux enfants attendent toujours d'accéder

à l'école, et la qualité des apprentissages s'effrite d'année en année. Ces constats se traduisent par des taux de redoublement en augmentation : au fondamental 1, la proportion des élèves qui redoublent passe de 11,8 % en 1re année à 20,3 % en 6e année, en 2018-2019 ; au fondamental 2, cette proportion passe de 26,2 % en 7e année à 32,4 % en 9e année, en 2017-2018 (année la plus récente pour laquelle des données sont disponibles sur cet indicateur pour ce cycle). La situation interpelle et exige la mise en place de politiques éducatives cohérentes et orientées vers la formation et le recrutement massif de personnel enseignant plus qualifié dans les écoles.

1.2.2 Configuration du système éducatif

Le système éducatif malien est structuré comme suit :

- sous la responsabilité du ministère de l'Éducation nationale (MEN) :
 - éducation préscolaire ;
 - enseignement fondamental ;
 - enseignement secondaire général ;
 - enseignement secondaire technique et professionnel ;
 - enseignement normal ;
- sous la responsabilité du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique (MESRS) :
 - enseignement supérieur et universitaire.

Le tableau 2 présente les structures du système relevant du MEN.

Tableau 2. Organisation des structures relevant du MEN

Au niveau déconcentré et local	Structures de gestion et d'encadrement	• Académies d'enseignement (AE) • Centres d'animation pédagogique (CAP) • Inspections pédagogiques régionales
	Structures de formation et d'enseignement	• Centre d'alphabétisation fonctionnelle (CAF) • Centre d'apprentissage féminin (CAFé) • Centre de développement de la petite enfance (CDPE) • Centre d'éducation pour le développement (CED) • Centre d'éducation pour l'intégration (CEI) • Centres de la Stratégie de scolarisation accélérée/Passerelle (SSA/P) • Clos d'enfants • Écoles à classe unique (ECU) • Écoles fondamentales • Écoles franco-arabes • Écoles mobiles • Facultés universitaires • Grandes écoles • Instituts d'enseignement supérieur • Instituts de formation de maîtres (IFM) • Lycées et écoles professionnels • Medersas (écoles franco-arabes)
	Directions nationales	• Centre national des examens et des concours de l'éducation (CNECE) • Direction des Finances et du Matériel (DFM) • Direction nationale de l'Éducation non formelle et des Langues nationales (DNENF-LN) • Direction nationale de l'Éducation préscolaire et spéciale (DNEPS) • Direction nationale de l'Enseignement fondamental (DNEF) • Direction nationale de l'Enseignement normal (DNEN) • Direction nationale de l'Enseignement secondaire général (DNESG) • Direction nationale de l'Enseignement supérieur (DNES) • Direction nationale de l'Enseignement technique et professionnel (DNETP) • Direction nationale de la Pédagogie (DNP) • Direction des Ressources humaines (DRH) du secteur de l'éducation • Inspection générale de l'éducation nationale (IGEN)

Au niveau central	Services rattachés	• Cellule d'appui à la décentralisation et à la déconcentration de l'éducation (CADDE) • Cellule de planification et de statistiques (CPS) • Centre national de la recherche scientifique et technologique (CNRST) • Centre national des cantines scolaires (CNCS) • Commission nationale malienne pour l'UNESCO et l'ISESCO
	Organismes personnalisés	• Académie malienne des langues (AMALAN) • Centre national des ressources de l'éducation non formelle (CNR-ENF) • École normale d'enseignement technique et professionnel

Source : Tableau constitué à partir de documents du MEN, 2021.

Les ministères responsables de l'éducation ont tantôt été mis ensemble pour constituer un ministère unique, tantôt ont été séparés en ministères distincts, au gré des changements politiques et en l'absence de toute argumentation solide et pertinente. Cette situation a des répercussions sur l'organigramme des ministères, en même temps qu'elle contribue à créer une certaine confusion dans les responsabilités et les missions des directions nationales affiliées à chacun des ministères. Il arrive ainsi très souvent que deux ou trois directions nationales poursuivent des missions similaires, au point de ne pas pouvoir distinguer avec exactitude quelle direction est véritablement responsable de tel ou tel aspect de la mission.

Le personnel enseignant du fondamental en exercice dans les écoles relève de la direction nationale de l'Enseignement fondamental (DNEF), tandis que le personnel enseignant en formation initiale dans les IFM est géré par la direction nationale de l'Enseignement normal (DNEN). Celle-ci est également en charge de la formation continue du personnel enseignant de l'enseignement normal, en collaboration avec d'autres directions nationales (direction nationale de la Pédagogie [DNP] et DNEF).

Au-delà de ces aspects institutionnels, il convient de rappeler que l'enseignement fondamental, lieu d'exercice des diplômés de l'IFM, comprend deux cycles :

1. premier cycle de l'enseignement fondamental ou fondamental 1 (primaire), d'une durée de 6 ans, dispensé par des maîtres généralistes ;
2. second cycle de l'enseignement fondamental ou fondamental 2 (premier cycle du secondaire), d'une durée de 3 ans, dispensé par des maîtres spécialistes et sanctionné par le diplôme d'études fondamentales (DEF) qui donne accès aux études secondaires.

Au Mali, la loi no 99-046 AN RM portant loi d'orientation sur l'éducation stipule, en son article 34, que « l'enseignement fondamental est un bloc unique de 9 ans [qui] accueille les enfants à partir de 6 ans ». Selon l'article 6 de la même loi, « l'enseignement est obligatoire dans les conditions déterminées par la loi ». Le droit à l'éducation crée une obligation pour les parents d'inscrire leurs enfants à l'école et de les y maintenir au moins jusqu'au terme de l'enseignement fondamental (article 26 de la même loi). Dans la réalité, ces dispositions n'ont rien de contraignant : de nombreux enfants décrocheurs de la tranche d'âge 6-7 ans et probablement de tranches d'âges supérieures traînent toujours dans les rues, en l'absence de dispositions visant à rendre obligatoire une éducation de base de quelques années. La figure 1 permet de visualiser la structure du système éducatif de la petite enfance à la fin du secondaire.

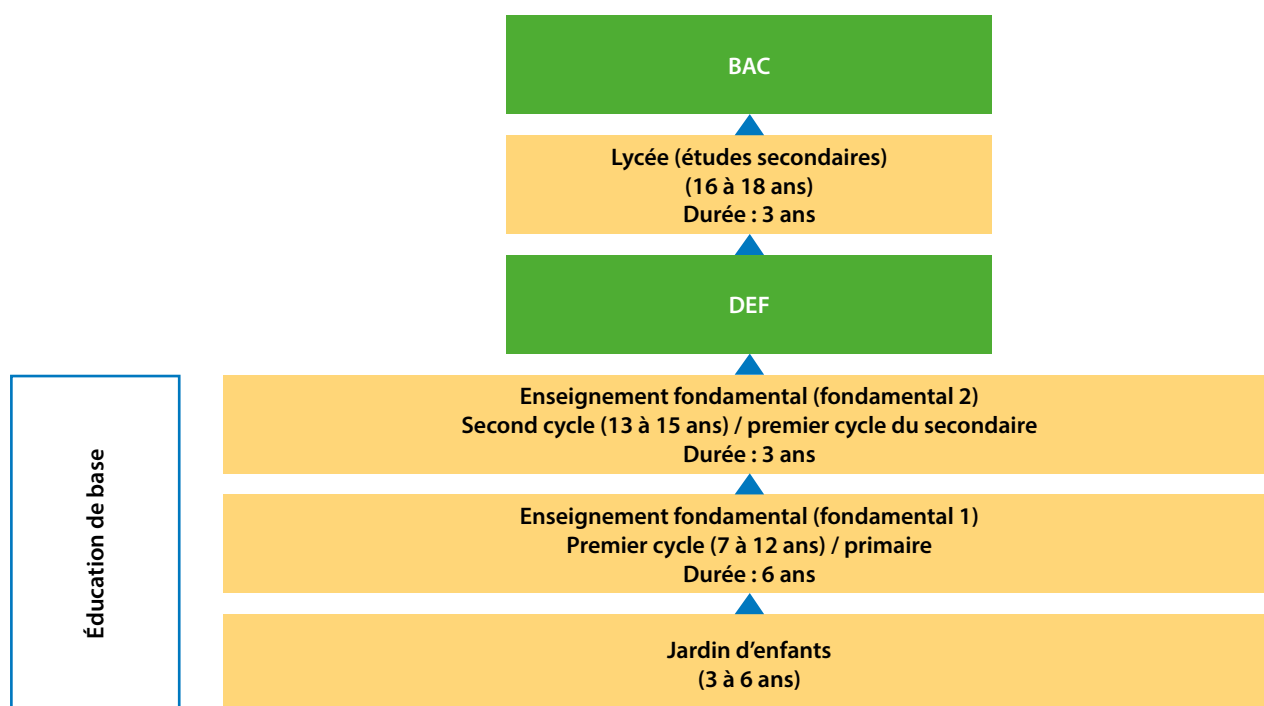


Figure 1. Structure de l'enseignement fondamental et secondaire

Le cursus d'un élève commence au jardin d'enfants, qui accueille les enfants de 3 à 6 ans. La fréquentation d'un jardin d'enfants n'est pas obligatoire et dépend de plusieurs facteurs, comme l'existence de la structure dans le voisinage proche de l'enfant ou l'initiative et la motivation des parents à faire scolariser précocement leurs enfants, compte tenu des moyens dont ils disposent. La scolarisation formelle commence avec l'entrée au premier cycle ou fondamental 1 (6 ans), qui regroupe les enfants de 7 à 12 ans. La fin du fondamental 1 était auparavant sanctionnée par un examen assorti, pour ceux qui le réussissaient, d'un certificat de fin d'études du premier cycle. Dans le cadre du PRODEC, cet examen a été éliminé, car il limitait considérablement l'accès au second cycle ou fondamental 2 (3 ans), qui regroupe les enfants de 13 à 15 ans. À présent, les élèves parvenant à la fin du fondamental 1 sont admis au fondamental 2 sur la base d'une moyenne annuelle de 5/10. À la fin du fondamental 2, les élèves sont soumis à un examen dans le cadre de l'obtention du DEF, qui autorise l'accès aux études secondaires. Ensuite, ceux d'entre eux qui se destinent à l'enseignement secondaire sont appelés à passer un examen de fin de cycle, sanctionné par le baccalauréat (BAC).

1.2.3. Indicateurs quantitatifs de l'enseignement fondamental

Cette sous-section traite de quelques indicateurs quantitatifs de l'enseignement fondamental au premier cycle et au second cycle. Intéressons-nous d'abord au fondamental 1 en commençant par l'évolution des effectifs, comme l'illustre le tableau 3.

Tableau 3. Évolution des effectifs scolaires selon le genre de l'élève et le statut de l'école au fondamental 1 (2017-2018 et 2018-2019)

Type d'école	2017-2018			2018-2019		
	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total
Publique	811 201	699 204	1 510 405	838 992	720 348	1 559 340
Privée	219 465	202 148	421 613	226 591	211 846	438 437
Communautaire	88 669	67 868	156 537	91 377	69 184	160 561
Medersa	220 244	201 434	421 678	235 717	216 985	452 702
Total	1 339 579	1 170 654	2 510 233	1 392 677	1 218 363	2 611 040

Source : MEN (2019)

Au fondamental 1, en 2017-2018, l'effectif scolaire total est estimé à 2 510 233 élèves. Les écoles publiques totalisent un effectif de 1 510 405 élèves, soit 60,16 % de l'ensemble des élèves scolarisés du cycle. Les écoles privées et les medersas occupent une position comparable (16,80 %) de l'ensemble des effectifs scolaires. Quant aux écoles communautaires, elles occupent une position de dernier ordre, ayant enregistré un effectif de 156 537 élèves, soit 6,24 % de l'ensemble des effectifs scolaires.

Sur un autre plan, nous observons une sous-représentation des filles par rapport aux garçons. Ainsi, sur un effectif scolaire de 2 510 233 élèves en 2017-2018, les filles représentent un effectif de 1 170 654, soit une proportion de 46,64 % de l'ensemble des élèves. Dans les écoles publiques, la proportion de garçons est plus élevée que celle des filles, avec respectivement 53,71 % contre 46,29 %. Dans les écoles privées, les garçons sont aussi plus nombreux que les filles (52 % contre 48 %). Les mêmes tendances s'observent dans les écoles communautaires et les medersas, avec respectivement 56,64 % contre 43,36 % et 52,23 % contre 47,77 %. Les tendances observées en 2017-2018 dans la répartition garçons/filles, selon le statut de l'école, se réactualisent en 2018-2019. Si les écoles publiques scolarisent plus d'élèves, les filles restent numériquement inférieures aux garçons, en dépit d'une augmentation globale des effectifs scolaires.

Au cours des deux années de référence, la tendance est globalement à l'augmentation des effectifs scolaires. De 2017-2018 à 2018

-2019, l'effectif total a ainsi évolué de 2 510 233 à 2 611 040 élèves, soit un écart brut de 100 807 élèves. Nous attribuons cette évolution à l'ouverture d'écoles non formelles, initiée par le gouvernement à la rentrée scolaire 2018-2019, ainsi qu'à la sensibilisation des parents d'élèves à la cause de l'école. Notons que de nombreuses écoles dans diverses localités du pays, notamment celles des régions du nord et du centre, ont fait l'objet d'une fermeture en raison de la situation d'instabilité sécuritaire qui a entraîné le redéploiement de certains enseignants vers les zones sans conflits.

Tableau 4. Indicateurs du fondamental 1 (2017-2018 et 2018-2019)

Indicateur	2017-2018			2018-2019		
	Filles	Garçons	Total	Filles	Garçons	Total
Taux brut d'admission (TBA)	71 %	82 %	76 %	71 %	82 %	76 %
Taux brut de scolarisation (TBS)	70 %	83 %	76 %	74 %	86 %	80 %
Taux d'achèvement du primaire (TAP)	44 %	51 %	47 %	47 %	52 %	50 %

Source : MEN (2019)

Les données du tableau 4 révèlent une progression des taux bruts de scolarisation (TBS) entre 2017-2018 et 2018-2019. Le TBS pour l'ensemble des élèves passe de 76 à 80 %, soit une augmentation de 4 % sur la période. Les garçons enregistrent un TBS de 83 % en 2017-2018 contre 86 % en 2018-2019, soit un gain de 3%. Chez les filles, le TBS passe de 70 % en 2017-2018 à 74 % en 2018-2019, soit une augmentation de 4%. La décision prise par le gouvernement de rouvrir en 2018-2019 des écoles fermées à cause de l'instabilité sécuritaire a contribué à augmenter les taux de scolarisation.

S'agissant du taux brut d'admission (TBA), il est resté constant (76 %) pour l'ensemble des élèves entre 2017-2018 et 2018-2019. Le TBA apparaît plus élevé chez les garçons (82 %) que chez les filles (71%) en 2017-2018. Ces proportions restent constantes en 2018-2019. Quant au taux d'achèvement du primaire (TAP), l'un des indicateurs de la qualité des apprentissages, il passe pour l'ensemble des élèves de 47 % en 2017-2018 à 50% en 2018-2019, soit un gain de 3%. En dépit d'une tendance à l'évolution de cet indicateur, la moitié des élèves d'une cohorte parvenue à la fin du fondamental 1 ne parvient pas à l'achever dans le temps imparti. Cette situation pose, dans une certaine mesure, le problème de l'efficacité interne du système d'enseignement au niveau fondamental.

Tableau 5. Évolution des effectifs scolaires selon le genre de l'élève et le statut de l'école au fondamental 2 (2017-2018 et 2018-2019)

Type d'école	2017-2018			2018-2019		
	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total
Publique	262 495	223 962	486 457	247 738	218 524	466 262
Privée	73 358	72 903	146 261	74 284	74 190	148 474
Communautaire	3 755	3 823	7 578	3 061	3 088	6 149
Medersa	36 811	25 558	62 369	38 035	27 458	65 493
Total	376 419	326 246	702 665	363 118	323 260	686 378

Source : MEN (2019)

Au fondamental 2, en 2017-2018, l'effectif scolaire total est estimé à 702 665 élèves. Pour des raisons qui restent à éclairer, cet effectif chute à 686 378 élèves en 2018-2019, soit une baisse de 16 287 élèves par rapport à l'année précédente. Par ailleurs, en dépit d'une baisse des effectifs entre 2017-2018 et 2018-2019, l'enseignement public a continué à présenter un effectif plus important que dans les autres types d'écoles, avec 486 457 élèves en 2017-2018, soit 69 % de l'effectif total, et 466 262 élèves en 2018-2019, soit 68 % de l'effectif total. Les écoles privées se positionnent après les écoles publiques, avec un effectif de 146 261 élèves en 2017-2018, soit 21 % de l'ensemble des élèves, et un effectif de 148 474 élèves en 2018-2019, soit 22 % de l'ensemble des élèves.

La distribution des effectifs selon le genre révèle une sous-représentation des filles par rapport aux garçons dans tous les types d'écoles en 2017-2018, à l'exception des écoles communautaires qui comptent un nombre de garçons légèrement inférieur à celui des filles (3 755 garçons contre 3 823 filles). En 2018-2019, la proportion de filles dans les écoles reste plus faible que celle des garçons, à l'exception toujours des écoles communautaires où le nombre de garçons demeure relativement moins important (quelques élèves) que celui des filles (3 061 garçons contre 3 088 filles).

Tableau 6. Indicateurs du fondamental 2 (2017-2018 et 2018-2019)

Indicateur	2017-2018			2018-2019		
	Filles	Garçons	Total	Filles	Garçons	Total
Taux brut d'admission (TBA)	44 %	49 %	47 %	46 %	51 %	49 %
Taux brut de scolarisation (TBS)	45 %	53 %	49 %	46 %	53 %	49 %
Taux d'achèvement du primaire (TAP)	29 %	35 %	32 %	32 %	37 %	35 %

Source : MEN (2019)

Au fondamental 2, le TBS pour l'ensemble des élèves est estimé à 49 % aussi bien en 2017-2018 qu'en 2018-2019. Chez les filles, ce taux a légèrement augmenté sur la même période, passant de 45 % en 2017-2018 à 46 % en 2018-2019, soit un gain de 1 %. Le TBS est relativement plus élevé chez les garçons (53 %) et demeure inchangé entre 2017-2018 et 2018-2019. S'agissant du TBA pour l'ensemble des élèves, il a augmenté de 47 à 49 % entre 2017-2018 et 2018-2019. Cette tendance s'observe à la fois chez les filles et les garçons, le taux passant respectivement de 44 à 46 % et de 49 à 51 %, soit une même augmentation de 2 points de pourcentage.

Le taux d'achèvement du secondaire (TAS) pour l'ensemble des élèves a progressé entre 2017-2018 et 2018-2019, passant de 32 à 35 %. Cette tendance à l'augmentation s'observe à la fois chez les filles (de 29 à 32 %) et chez les garçons (de 35 à 37 %). En dépit de l'évolution de cet indicateur, celui-ci tend à exacerber un problème lié à l'efficacité de l'enseignement dispensé à ce niveau d'éducation, se traduisant par une faible proportion des élèves qui achèvent le second cycle de l'enseignement fondamental.

Conclusion de la sous-section

Au fondamental 1, la tendance est à l'augmentation des effectifs scolaires. Toutefois, nous observons une sous-représentation des filles par rapport aux garçons dans les écoles publiques, les écoles privées, les écoles communautaires et les medersas. Au fondamental 2, si les effectifs totaux ont connu une baisse, l'enseignement public se caractérise par un effectif plus important que celui des autres types d'écoles. La distribution des effectifs selon le genre de l'élève révèle une sous-représentation des filles en général. Par ailleurs, si les taux d'admission des filles sont plus faibles que ceux des garçons, les taux de scolarisation ont augmenté chez les deux sexes. Quant au taux d'achèvement, malgré une tendance à la progression de cet indicateur, seule une moitié des élèves en fin du fondamental 1 termine ce cycle dans les temps impartis. Cette situation s'accroît au fondamental 2, avec des taux d'achèvement plus faibles (32 % en 2017-2018 et 35 % en 2018-2019).

Au vu de ces données, il appartient au gouvernement de stimuler la demande d'éducation et de renforcer les dispositifs actuels par l'extension des infrastructures scolaires, afin de pouvoir contenir les effectifs scolaires en augmentation. En outre, il devra en même temps procéder à un recrutement massif de personnel enseignant qualifié.

Section 2

Caractéristiques du personnel enseignant

2.1. Politiques à l'égard de la profession enseignante

Les différentes politiques relatives à la profession enseignante qui ont été initiées et mises en œuvre au Mali demeurent intimement liées au développement socioéconomique du pays qui, à son tour, reste tributaire des grandes orientations politiques et des changements qui jalonnent le fonctionnement de la société. Les stratégies et décisions de développement peuvent être internes au pays, mais aussi suscitées de l'extérieur comme c'est très souvent le cas pour les pays à faible revenu, notamment en ce qui concerne les décisions relevant de partenaires techniques et financiers ou d'organisations internationales qui se donnent pour mission d'assister financièrement le pays, sans toujours nécessairement considérer les conditions et préoccupations spécifiques des populations concernées.

Dans les années 1980, les premières mesures de dégraissage de la fonction publique ont essentiellement visé à inciter le personnel enseignant à faire valoir ses droits à la retraite anticipée, moyennant une contribution financière modeste destinée à lui ouvrir d'autres perspectives d'emplois dans le privé. Réalistes ou pas, ces mesures relevaient la plupart du temps d'institutions financières mondiales qui estimaient que le retard du pays s'expliquait par l'alourdissement des dépenses budgétaires de l'État lié à la masse salariale du personnel enseignant. Ce fut une occasion inespérée pour de nombreux enseignants d'abandonner la profession dans un contexte où il fallait souvent attendre trois mois pour se faire payer un seul salaire. Puis, dans les années 1990 s'est présentée la question de la revalorisation de la fonction enseignante, après que le noyau dur du personnel enseignant a quitté la fonction, notamment le personnel le plus expérimenté et le plus qualifié. Il s'agissait alors pour le gouvernement d'attirer des candidats à l'enseignement. Enfin, de la fin des années 1990 au début des années 2000 vinrent les politiques de contractualisation, qui ont entraîné la prolétarianisation du personnel enseignant et une dévalorisation de la profession.

Tous les régimes qui se sont succédé ont été confrontés à l'épineux problème de développement de la carrière du personnel enseignant. Dans la mesure où les enseignants de la fonction publique demeurent les plus nombreux, ils sont censés accaparer une proportion importante du budget de l'État. Une des mesures envisagées pour limiter les dépenses a consisté à contourner le problème en recrutant du personnel enseignant contractuel relativement sous-payé par les collectivités territoriales (CT) avec des fonds décentralisés de l'État. Certes, cette stratégie a permis de recruter un nombre plus important d'enseignants à coût réduit, mais elle a également contribué à baisser la qualité des apprentissages scolaires. Dans la perspective du maintien d'un recrutement massif de maîtres contractuels dans l'enseignement, il faut s'attendre à une forte diminution, voire une disparition du personnel enseignant de la catégorie des fonctionnaires de l'État dans le pays (Fomba, 2004).

Aujourd'hui, il est certain que les problèmes de développement de carrière du personnel enseignant prennent de plus en plus d'ampleur, dans un contexte marqué généralement par les difficultés sociales et familiales. Dans ce cas, l'amélioration des conditions de vie occupe une place centrale dans les revendications corporatistes, davantage que ce qui touche l'amélioration des conditions de travail. Ce positionnement naît de la frustration observée chez de nombreux enseignants face à des dirigeants qui leur semblent n'avoir d'autre souci que leur vie personnelle et leurs familles. Les syndicats des différentes corporations en arrivent à la conclusion que les caisses de l'État ne sont pas vides et qu'ils sont tout simplement victimes de la mauvaise gestion et de la mauvaise répartition des revenus entre les habitants du pays. L'importance numérique du personnel enseignant et la fonction éducative qu'il exerce constituent a priori un pilier majeur du développement, et tendent à placer les enseignants dans une situation où ils se sentent plus forts. Les enseignants étant conscients de la force qu'ils représentent et du rôle qu'ils sont amenés à jouer, les revendications allant dans le sens d'une amélioration de leurs conditions de vie tendent à occuper une part importante du temps consacré aux apprentissages scolaires.

Plus récemment, en 2020, le personnel enseignant a bénéficié d'un traitement particulier (article 39 de la loi n° 2018-007⁵) qui lui confère des droits et des indemnités financières dans l'exercice de ses fonctions. En matière de traitement salarial, les enseignants constituent, en quelque sorte, les parents (relativement) riches de la fonction publique par rapport aux autres fonctionnaires ayant un diplôme équivalent. Cependant, les bénéfices de toutes ces mesures visant à reconforter financièrement le personnel enseignant demeurent relativement peu perceptibles, en raison de l'augmentation constante du coût de la vie. Pour de nombreux enseignants, la fonction enseignante demeure ainsi une zone de refuge, en attendant de trouver mieux. Ce sentiment de frustration naît d'une situation où les individus qui réussissent financièrement ne sont pas nécessairement les plus éduqués, en matière d'instruction et d'études formelles.

Outre les aspects politiques qui ont marqué et continuent de marquer le développement de la carrière du personnel enseignant, il s'avère nécessaire de poser un regard sur les voies d'accès à la profession et le parcours professionnel des enseignants. Pendant longtemps, la politique du Mali a consisté à recruter du personnel enseignant parmi les sortants des Instituts de formation des maîtres (IFM), situation qui a évolué au fil du temps, comme nous le verrons à la section 3 du rapport consacrée à la formation initiale du personnel enseignant. Le recrutement se faisait directement par la fonction publique, d'abord sur titre, puis sur concours à partir de 1983. À l'heure actuelle, la politique de recrutement a évolué et les différentes catégories d'enseignants sur le terrain ont été recrutés selon des modalités différentes.

Les enseignants fonctionnaires actuellement en poste dans les écoles ont en général été recrutés par la fonction publique malienne et mis à la disposition du ministère de l'Éducation nationale (MEN). Ils émargent au budget national et peuvent être affectés partout sur le territoire national. L'application des textes de la décentralisation a abouti à la fin du recrutement de personnel enseignant fonctionnaire du fondamental dans la fonction publique. Le gouvernement a donc été amené à explorer d'autres voies de recrutement du personnel enseignant pour l'enseignement fondamental. Ainsi, plusieurs voies d'accès étaient offertes aux candidats à l'enseignement :

- Des élèves de niveau 9^e année ou d'un niveau inférieur étaient recrutés pour servir comme enseignants dans les écoles communautaires ; ces maîtres n'étaient ni soumis à un concours ni astreints à une formation formelle avant ou après leur recrutement.
- Des détenteurs de tout diplôme secondaire pouvaient se soumettre à un concours de recrutement des maîtres et, en cas de réussite, ils devraient suivre une formation professionnelle de 90 jours avant d'accéder à la profession comme contractuels de l'État, contractuels des CT ou maîtres des écoles communautaires. Ces enseignants étaient communément appelés « sarpiens », car ils relevaient de la Stratégie alternative de recrutement du personnel enseignant (SARPE) (Samaké, 2008).
- Des diplômés issus d'un IFM (généralistes et spécialistes) recrutés, présentant un profil pédagogique particulier pour avoir étudié dans une école dont les enseignements se conforment aux aspects pédagogiques attendus d'un enseignant du fondamental.

Avec l'arrivée sur le marché de l'emploi d'un nombre important de maîtres issus des IFM avec une qualification pédagogique, l'accès à la fonction enseignante du fondamental au Mali s'effectue désormais par deux voies formelles, en cohérence avec le niveau académique des candidats, comme l'illustre la figure 2.

5. L'article 39 de la loi n° 2018-007 du 16 janvier 2018 stipule que « toute majoration des rémunérations des fonctionnaires relevant du statut général des fonctionnaires s'applique de plein droit au personnel enseignant de l'enseignement fondamental, secondaire, de l'éducation préscolaire et spéciale ». Par cette disposition, le personnel enseignant a réclamé et obtenu du gouvernement les 20 % de la nouvelle grille alloués aux fonctionnaires.

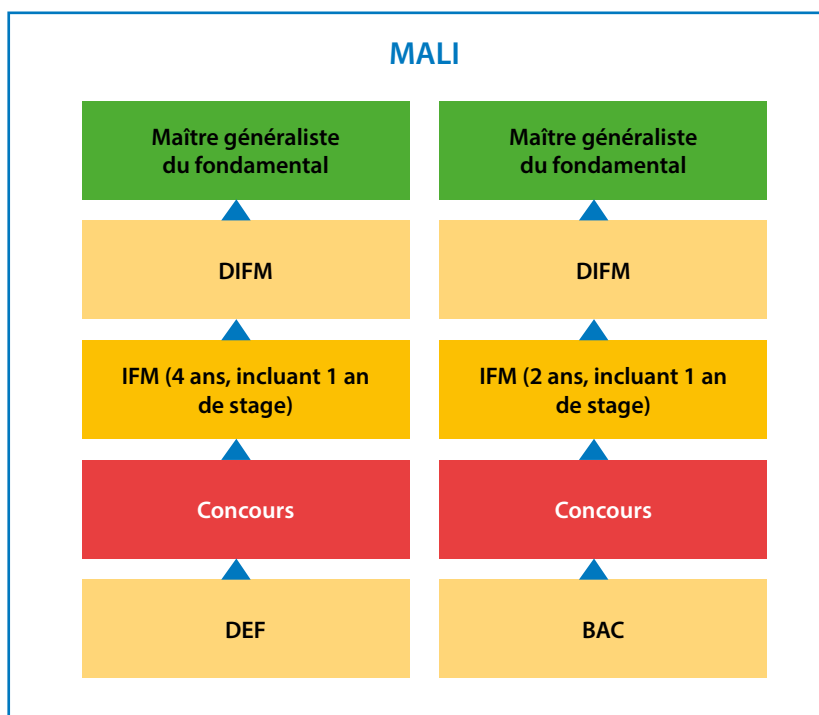


Figure 2. Voies d'accès à la profession enseignante au fondamental

La première voie d'accès à la profession enseignante au fondamental s'adresse aux détenteurs du diplôme d'études fondamentales (DEF). Les candidats doivent accéder à l'IFM sur concours, passer l'examen de sortie après 4 ans d'études et réussir le concours de recrutement des maîtres généralistes ou spécialistes.

La seconde voie d'accès s'apparente à la précédente, mais elle s'adresse cette fois-ci aux détenteurs du baccalauréat (BAC). Les candidats doivent passer un concours d'entrée à l'IFM pour suivre une formation de 2 ans. À l'issue de cette formation, sanctionnée par un diplôme, ils doivent réussir un concours national de recrutement pour devenir enseignants spécialistes ou généralistes.

Le concours de recrutement du personnel enseignant dans toutes ses dimensions (p. ex. choix des sujets, désignation des correcteurs, correction des copies, proclamation des résultats) est organisé par le Centre national des examens et des concours de l'éducation (CNECE), qui relève du MEN. Comme pour tout concours, le nombre de maîtres à recruter dépend à la fois des besoins des écoles, mais aussi de l'enveloppe budgétaire dont dispose l'État, laquelle sera affectée aux CT pour la prise en charge des maîtres recrutés. Une fois le concours réussi, les futurs enseignants sont mis à la disposition du ministère de l'Administration territoriale et de la Décentralisation (MATD) pour être redéployés auprès des CT en fonction de leurs besoins.

Les besoins en personnel enseignant des écoles sont exprimés depuis la base et communiqués au MEN par la direction des Académies d'enseignement (AE). En dépit d'un processus adéquat pour déterminer les besoins initiés depuis la base, le déficit entre l'offre et la demande de personnel enseignant est constant, ce qui peut s'expliquer par la demande d'éducation de plus en plus pressante. Le budget affecté à l'éducation, bien qu'étant l'un des budgets les plus élevés de l'État, ne parvient toujours pas à répondre à l'évolution des effectifs scolaires. Cette situation fait que le problème du financement de l'éducation est toujours d'actualité, en particulier l'éducation de base. Dans le cadre du développement de l'enseignement fondamental, une façon de mobiliser des fonds consisterait d'abord à réexaminer la distribution interne du budget affecté au MEN, afin de pouvoir réaliser des économies, notamment sur les postes d'activités peu sensibles en matière d'impact direct sur le niveau de scolarisation.

Le transfert au MATD des responsabilités de gestion des contractuels du fondamental, notamment en ce qui concerne leur redéploiement sur le terrain et le soutien financier que l'État est amené à apporter aux CT dans le cadre de la décentralisation, est souvent source de tensions entre les AE, les Centres d'animation pédagogique (CAP), les mairies et les Conseils régionaux et de cercles. Deux maillons importants de la chaîne du dispositif de gestion du personnel enseignant sont l'AE et le CAP, qui se voient

privés de l'une de leurs missions régaliennes de contrôle et de supervision du personnel enseignant de leurs circonscriptions.

Il est à rappeler que l'AE a pour mission de coordonner et de suivre la mise en œuvre de la politique nationale de formation initiale et continue ; au niveau déconcentré, les CAP et les IFM relèvent de l'AE dans l'accomplissement de leurs missions respectives. Quant aux CAP, ils sont issus des anciennes Inspections de l'enseignement fondamental (IEF). Le rôle essentiel des CAP, en matière de formation initiale des maîtres, est d'assurer les formations pratiques des élèves-maîtres par l'intermédiaire des conseillers pédagogiques, soutenus par les directions d'écoles et l'appui technique des professeurs d'IFM.

La réalité est que toutes ces structures essentielles n'ont aucune emprise réelle sur les contractuels mis à la disposition du MATD. En effet, ceux-ci tendent de plus en plus à ignorer les injonctions de la hiérarchie pédagogique. Les directeurs d'écoles se voient également privés de toute responsabilité sur les contractuels de leurs écoles. Les seuls interlocuteurs légitimes aux yeux des contractuels demeurent ceux qui les gèrent financièrement. Une solution à cette contrainte consisterait, par exemple, à mettre en place un cadre formel de concertation élargi à tous ceux qui détiennent une part de responsabilité de gestion de la carrière du personnel enseignant, chaque fois qu'il s'agit de prendre des décisions et d'engager des actions structurant la carrière du personnel enseignant contractuel d'une circonscription administrative donnée.

S'agissant de l'affectation et de la mutation, le personnel enseignant fonctionnaire est soumis aux textes régissant les autres corps de la fonction publique. Quant aux contractuels de l'État et des CT, ils sont régis par des textes spécifiques qui définissent notamment les conditions du recrutement, de l'activité, de la rémunération, de la notation et de l'avancement. Les contractuels de l'État peuvent régulièrement être mutés, à la différence de leurs homologues des CT qui sont tenus de rester dans la sphère d'origine pour laquelle ils ont été recrutés. Les problèmes de salaires et d'accessoires de salaires se posent moins pour le personnel enseignant fonctionnaire que pour les contractuels, situation à l'origine des multiples grèves observées ces dernières années.

2.2 Caractéristiques professionnelles et sociodémographiques du personnel enseignant

Le tableau 7 donne des indications sur la répartition des enseignants en fonction de leur statut. Il existe trois catégories de personnel enseignant (fonctionnaires de l'État, fonctionnaires contractuels des CT, contractuels), en plus d'une catégorie non précisée de personnel enseignant en exercice au fondamental, qui avait été recruté à un moment d'intenses crises d'effectifs, souvent par des opérateurs privés, pour suppléer le manque de personnel enseignant dans les classes.

Tableau 7. Répartition du personnel enseignant selon le statut en 2015 et en 2019

Cycle d'enseignement	Fonctionnaires de l'État		Fonctionnaires des CT		Contractuels		Autres ⁶		Total	
	2015	2019	2015	2019	2015	2019	2015	2019	2015	2019
Fondamental 1	3 964	2 305	15 086	20 093	21 802	28 102	10 776	11 626	52 148	62 126
Fondamental 2	2 418	1 255	9 121	12 036	8 725	11 144	10 597	7 203	30 861	31 638
Total	6 382	3 560	24 207	32 129	30 527	39 246	21 373	18 834	83 009	93 764
Pourcentage du total	8 %	4 %	29 %	34 %	37 %	42 %	26 %	20 %		

Source : MEN (2019)

En 2015, le nombre total d'enseignants en exercice au fondamental (1 et 2) est estimé à 83 009. Cet effectif est constitué de 8 % d'enseignants fonctionnaires de l'État, de 29 % des fonctionnaires CT, de 37 % d'autres contractuels, et de 26 % d'une catégorie de personnel enseignant dont le statut reste indéterminé. Ces chiffres montrent une faible représentativité de la catégorie du personnel enseignant fonctionnaire au profit des autres catégories.

En 2019, l'enseignement fondamental totalise un effectif de 93 764 enseignants (toutes catégories confondues) comprenant 62 126 enseignants pour le fondamental 1 et 31 638 enseignants pour le fondamental 2, soit un rapport de 1,96. La situation se caractérise par une baisse sensible de la proportion des enseignants fonctionnaires de l'État exerçant au fondamental : leur nombre passe de 6 382 en 2015 à 3 560 en 2019, soit une baisse quantitative de 2 822 enseignants fonctionnaires sur une période de 4 ans. En 2015, le personnel enseignant fonctionnaire de l'État ne représente que 8 % de l'effectif total, et en 2019, il ne représente que 4 %, soit une baisse de 50 % sur la période considérée.

La baisse du nombre d'enseignants fonctionnaires de l'État s'accompagne d'un renforcement du nombre de contractuels (contractuels des CT et autres contractuels). Ainsi, en 2015, les fonctionnaires des CT représentent 29 % du corps enseignant en exercice au fondamental et les autres contractuels, 37 %. En 2019, ces proportions passent respectivement à 34 % et 42 %. S'agissant de la catégorie « autres » (enseignants non spécifiés), la tendance est à la diminution : de 26 % du personnel enseignant en exercice dans le système éducatif en 2015, ils n'en représentent que 20 % en 2019. Par ailleurs, en 2019, la proportion du personnel enseignant en exercice sans titre de capacité professionnelle est de 49,8 % au fondamental 1 et de 41,05 % au fondamental 2.

Au vu de l'analyse des différents chiffres, nous observons une tendance à l'extinction progressive à la fois du personnel enseignant fonctionnaire de l'État et du personnel enseignant « autre » non spécifié. La diminution des enseignants fonctionnaires est sans doute liée à la fin du recrutement dans la fonction publique du personnel enseignant de cette catégorie ainsi qu'aux départs annuels à la retraite. Quant aux enseignants de la catégorie non spécifiée, ils tendent également à disparaître progressivement du système éducatif.

Outre la répartition du personnel enseignant selon le statut, des indications sont données dans les tableaux suivants sur la proportion du personnel enseignant selon le diplôme par statut, aux deux niveaux du fondamental.

6. La catégorie « autres » relative aux enseignants n'est pas précisée dans le document de référence.

Tableau 8. Pourcentage du personnel enseignant selon le diplôme par statut au fondamental 1 en 2018-2019

Type d'école	2018-2019			
	IFM	SARPE	FAC/GE ⁷	Autres
Publique	58,96 %	19,91 %	1,29 %	19,83 %
Privée	20,49 %	11,20 %	13,28 %	55,03 %
Communautaire	4,06 %	13,92 %	2,64 %	79,38 %
Medersa	4,88 %	4,67 %	6,33 %	84,13 %
Total	35,10 %	14,71 %	4,76 %	45,44 %

Source : MEN (2019)

Au fondamental 1, en 2018-2019, environ 6 enseignants sur 10 n'ont pas bénéficié d'une formation dans un IFM et ne détiennent donc pas de diplôme pour enseigner. Seulement 35,10 % sont sortis des IFM.

Tableau 9. Pourcentage du personnel enseignant selon le diplôme par statut au fondamental 2 en 2018-2019

Type d'école	2018-2019			
	IFM	SARPE	FAC/GE ⁷	Autres
Publique	75,82 %	16,42 %	2,23 %	5,43 %
Privée	22,50 %	10,16 %	22,99 %	44,35 %
Communautaire	24,58 %	27,12 %	9,75 %	38,56 %
Medersa	9,99 %	6,64 %	10,52 %	72,85 %
Total	46,09 %	12,87 %	11,20 %	29,85 %

Source : MEN (2019)

Au fondamental 2, en 2018-2019, 46,09 % des enseignants en exercice sont issus des IFM, 12,87 % relèvent de la SARPE (offrant une formation de 90 jours), 11,20 % sont des diplômés issus des facultés ou grandes écoles et 29,85 % n'ont pas de statut défini pour le moment.

Une autre préoccupation de l'étude a été de s'enquérir de la situation du personnel enseignant selon le genre. La séquence qui suit examine cette question en fonction des données présentées dans le tableau 10.

Tableau 10. Répartition du personnel enseignant selon le genre au fondamental 1 et 2 (2018-2019)

Année scolaire	Fondamental 1		Fondamental 2	
	Total	Femmes	Total	Femmes
2016-2017	63 691	31,33 %	30 558	16,30 %
2017-2018	65 933	31,78 %	31 598	18,40 %
2018-2019	62 126	31,59 %	31 638	16,26 %

Source : MEN (2019)

7. FAC/GE : Facultés/Grandes écoles

Les données du tableau 10 laissent apparaître une évolution en dents de scie du personnel enseignant du fondamental 1 : de 63 691 enseignants en 2016-2017, l'effectif monte à 65 933 en 2017-2018 pour redescendre à 62 126 en 2018-2019. Les femmes représentent une proportion de 31,59 % du personnel enseignant pour cette dernière période. Ces chiffres indiquent une sous-représentation des femmes dans le corps enseignant du fondamental 1. Au fondamental 2, les mêmes tendances sont observées, et la sous-représentation des femmes se renforce davantage. Ainsi, pour l'année scolaire 2018-2019, les femmes enseignantes ne représentent que 16,26 % du personnel en exercice.

Au regard de ces chiffres, nous pouvons nous demander pourquoi les femmes sont peu nombreuses à exercer la profession enseignante. Pour répondre à cette question, nous pouvons émettre des hypothèses, qu'il conviendrait de vérifier, en supposant notamment que la sous-représentation des femmes aux différents échelons du système éducatif est consécutive à leur sous-représentation dans l'enseignement, que le système de sélection des IFM les défavorise ou simplement que les femmes sont moins attirées par ce métier. Dans un contexte de sous-scolarisation des filles, il s'avère pertinent de motiver et d'entraîner plus de femmes vers l'enseignement pour qu'elles puissent servir de modèles à de nombreuses filles non scolarisées ou quittant l'école avant d'avoir acquis les connaissances de base nécessaires à leur vie en société.

Outre la présentation du personnel enseignant selon le genre, il s'avère également important d'appréhender la répartition du nombre d'élèves par maître au sein de types d'écoles donnés, comme l'illustre le tableau 11.

Tableau 11. Ratio élèves/maître par statut au fondamental 1 et 2

Type d'école	2018-2019 Ratio élèves/maître	
	Fondamental 1	Fondamental 2
Publique	57	61
Privée	32	29
Communautaire	34	45
Medersa	43	25
Moyenne nationale	45	45

Source : MEN (2019)

En 2018-2019, le fondamental 1 compte 14 513 écoles pour un effectif total de 2 611 040 élèves encadrés par 62 126 maîtres. Le fondamental 2 enregistre 4 709 écoles pour un effectif total de 686 378 élèves encadrés par 31 638 maîtres. Le ratio élèves/maître cache de fortes disparités entre les types d'écoles, par exemple entre les écoles publiques (57 au fondamental 1 et 61 au fondamental 2) et privées (32 au fondamental 1 et 29 au fondamental 2), ainsi que d'autres disparités qui ne figurent pas dans ce tableau. Par exemple, au fondamental 1, les ratios élèves/maître dans les écoles publiques des régions de Gao (74), Tombouctou (76) et Kidal (53) sont plus élevés que la moyenne nationale (45).

Par ailleurs, l'étude aborde la question de la rémunération des enseignants. Dans le cas présent, il s'agit de salaires mensuels nets. Le tableau 12 présente le salaire des enseignants de l'enseignement fondamental selon la catégorie professionnelle.

Tableau 12. Salaire du personnel enseignant (nouvelle grille en application) selon la catégorie professionnelle

Catégorie de personnel enseignant	Salaire	Montant (en FCFA)
Fonctionnaire	Salaire en début de carrière	163 600
	Salaire en fin de carrière	348 400
Contractuel de l'État	Salaire en début de carrière	163 600
	Salaire en fin de carrière	348 600
Contractuel des écoles communautaires	Salaire en début de carrière	25 000 à 40 000

Source : Données collectées auprès de la direction des Finances et du Matériel (DFM) du MEN, 2021.

La rémunération du personnel enseignant est quelque peu difficile à estimer, en raison des ajustements ponctuels observés fréquemment sur son salaire, notamment en matière d'émoluments et d'accessoires de primes, consécutivement aux revendications corporatistes liées à l'amélioration de ses conditions de vie. Les échelles salariales du personnel enseignant fonctionnaire sont établies en fonction des barèmes de salaire de la fonction publique. Si le personnel enseignant contractuel de l'État était relativement moins bien payé il y a encore quelques années, ses revendications salariales formulées lors de grèves répétées depuis une décennie ont eu pour conséquence un relèvement du niveau des salaires. À présent, le personnel enseignant contractuel de l'État est autant payé que le personnel enseignant fonctionnaire.

Nous pourrions bien nous interroger aujourd'hui sur la pertinence de la pratique qui a consisté à aligner les salaires du personnel enseignant fonctionnaire sur ceux de son homologue contractuel de l'État. A priori, le déséquilibre dans les rapports de force entre l'État et les contractuels, au bénéfice de ces derniers, a contraint le gouvernement à céder sur plusieurs aspects de revendications, avec comme conséquence l'uniformisation du niveau des salaires pour les deux catégories de personnel enseignant, à la seule différence que le personnel enseignant fonctionnaire compte directement dans le budget de la fonction publique et les contractuels de l'État, dans celui des CT. Quant aux contractuels qui interviennent dans les écoles communautaires, ils perçoivent une contribution mensuelle de l'État, à hauteur de 25 000 FCFA; les parents d'élèves et la communauté se chargent d'apporter un complément, dans la limite de leurs dispositions financières, qui peut faire monter le salaire des contractuels communautaires à 40 000 FCFA mensuellement. Ainsi, un contractuel communautaire perçoit environ 24,45 % du salaire d'un enseignant fonctionnaire ou contractuel de l'État en début de carrière.

Cette situation soulève un problème d'équité concernant le traitement salarial. En effet, pour l'exercice de la même profession, des écarts importants de salaire sont observés en défaveur du personnel enseignant contractuel des écoles communautaires. Le mutisme de ce dernier en matière de revendications salariales s'explique par les conditions dans lesquelles il a été recruté pour exercer sa fonction, mais aussi par son faible poids au sein du corps enseignant. Notons que le recrutement de personnel contractuel communautaire est de moins en moins important, car le type d'écoles dans lesquelles il exerce tend à disparaître du système éducatif.

2.3. Caractéristiques linguistiques du personnel enseignant

Au Mali, le français est la langue officielle et celle de l'administration. En plus du français, le pays compte 13 langues nationales transcrites et utilisées comme langues d'enseignement : bamanan, fulfulde, songhay, tamasheq, bomu, mamara, dogoson, sienara, arabe assania, kassongué, maninka, soninké et bozo. Les locuteurs du bamanan sont les plus nombreux et sont présents dans toutes les régions, dans des proportions très variables. Le fulfulde et le dogoson constituent les langues dominantes au centre du pays (la région de Mopti), tandis que le songhay, le tamasheq et l'arabe assania constituent les langues dominantes dans les régions du nord du pays (Tombouctou, Gao, Kidal, Menaka, Tessalit et Taoudenit). Le kassongué et le soninké se parlent plus dans la région de Kayes.

A priori, il semble difficile de caractériser le personnel enseignant ou tout individu sur la base de son appartenance à un groupe linguistique, puisque celle-ci est fortement liée aux contacts qu'il a pu tisser et entretenir en société. Ainsi, il arrive très souvent qu'un individu se sente plus à l'aise dans une langue différente de sa langue maternelle, pour l'avoir apprise dans un contexte donné. Dans ce cas de figure, à moins de se rendre sur le terrain et d'interroger tout le personnel enseignant locuteur des différentes langues en usage dans le pays, il est impossible de déterminer avec exactitude quelles proportions du personnel enseignant s'expriment dans telle ou telle langue.

L'utilisation des langues nationales dans l'enseignement formel, concomitamment avec le français, vise à adapter l'école aux réalités socioculturelles et économiques de l'apprenant et à prendre sa langue maternelle en compte dans le processus d'apprentissage. Pour atteindre ces objectifs, la prise en considération de ces langues s'impose déjà dans les programmes de formation initiale des élèves-maîtres des IFM, afin qu'ils soient capables de s'en servir comme médium et matière d'enseignement. Dans le même sens, il s'agit de créer un environnement écrit en langues nationales, pour permettre aux élèves et aux maîtres de développer et de perfectionner leurs connaissances de ces langues.

Section 3

Formation initiale du personnel enseignant

3.1 Institutions de formation initiale

Plusieurs aspects de la formation initiale seront abordés dans les séquences qui suivent. Dans un premier temps, des indications seront données sur les intervenants institutionnels de la formation initiale. Dans un second temps, l'accent sera mis sur l'évolution de la formation initiale dans une perspective historique, qui sera suivie d'une présentation et d'une analyse de données quantitatives.

Intervenants de la formation au niveau central

Jusqu'en 2000, la formation initiale des maîtres de l'enseignement fondamental était assurée par l'Institut pédagogique national (IPN), et le service employeur était la direction nationale de l'Enseignement fondamental (DNEF). Depuis la mise en œuvre du nouveau schéma institutionnel du premier Programme décennal de développement de l'éducation (PRODEC 1), la direction nationale de l'Enseignement de base (DNEB), qui a intégré plusieurs anciennes directions nationales (DNEF, DNAFLA⁸ et DNEPS⁹), cumulait les missions de formation initiale et d'utilisation des maîtres. La division de l'Enseignement normal issue de l'IPN, responsable de la formation initiale des maîtres à travers les Instituts de formation des maîtres (IFM), s'est vue rattachée en 2000 à la DNEB pour ensuite être érigée en 2013 en une direction nationale de l'Enseignement normal (DNEN) par l'ordonnance n° 2013-026/P-RM du 31 décembre 2013. La DNEN est responsable de la formation initiale des maîtres (FIM) à travers les IFM, avec les missions suivantes :

- élaborer les éléments de la politique nationale de la formation initiale et continue du personnel enseignant et des éducateurs dans les sous-secteurs de l'enseignement fondamental, de l'éducation préscolaire et spéciale ;
- assurer la coordination et le contrôle de la mise en œuvre de la formation.

À ce titre, la DNEN est chargée de ce qui suit :

- promouvoir des stratégies pour améliorer la qualité de la formation initiale et continue ;
- concevoir et animer une plateforme de formation à distance au profit du personnel enseignant ou du personnel éducateur de l'enseignement fondamental, préscolaire et spécial ;
- coordonner, suivre et évaluer la mise en œuvre des programmes de formation initiale et continue des maîtres ou éducateurs de l'enseignement fondamental, préscolaire et spécial ;
- contribuer au renforcement des capacités des encadreurs et du personnel formateur ;
- assurer la coordination, le contrôle technique et le suivi des services déconcentrés de l'éducation chargés de la mise en œuvre de la politique de formation des maîtres ou éducateurs de l'enseignement fondamental, préscolaire et spécial ;
- élaborer et rendre disponibles des modules de formation continue des maîtres ou éducateurs de l'enseignement fondamental, préscolaire et spécial.

Intervenants de la formation au niveau déconcentré

Les écoles, les Centres d'animation pédagogique (CAP), les IFM et les Académies d'enseignement (AE) constituent également des intervenants de la formation initiale des maîtres, chacun jouant un rôle spécifique. D'autres partenaires interviennent également dans la formation des maîtres, à la limite de leurs engagements, comme les collectivités territoriales (CT), les communautés, les associations de parents d'élèves (APE) et les comités de gestion, ou encore les syndicats et les partenaires techniques et financiers (PTF).

8. La direction nationale de l'Alphabétisation fonctionnelle et de la Linguistique appliquée.

9. La direction nationale de l'Éducation préscolaire et spéciale.

Historique de la formation du personnel enseignant

Au Mali, la formation initiale du personnel enseignant, qui est assurée par les IFM fondés par le décret n° 00529/P-RM du 28 octobre 2000, demeure une prérogative de l'État. Il n'existe donc pas d'institutions privées pour la formation du personnel enseignant. Cependant, certains enseignants en exercice au fondamental n'ont pas été formés à l'IFM. De profils de formation diversifiés, ceux-ci ont généralement été recrutés comme contractuels à un moment où le besoin en personnel enseignant se faisait sentir fortement dans les écoles, en attendant l'arrivée sur le marché de l'emploi des premiers diplômés des IFM.

La formation initiale du personnel enseignant au Mali a subi de nombreuses mutations. Avant l'indépendance, la formation des maîtres du premier cycle de l'enseignement fondamental (fondamental 1) pour les cours préparatoires, élémentaires et moyens s'effectuait déjà dans les cours normaux, durant 4 ans, après l'obtention du certificat d'études primaires élémentaires (CEPE) et la réussite à l'examen « bourse¹⁰ ». Quant au personnel enseignant destiné au second cycle de l'enseignement fondamental (fondamental 2), il était formé à l'École normale supérieure de Katibougou (ENSK). Il existait alors quatre cours normaux et une école normale pour pourvoir aux besoins en personnel enseignant de l'ensemble du pays.

La situation de ces deux types de structures a vite évolué avec la mise en œuvre de la réforme de 1962. Ainsi, l'année 1963 vit la transformation des cours normaux en Centres pédagogiques régionaux (CPR), créés par le décret n° 167/PGRM du 31 août 1963, et la fondation des écoles normales : d'abord, l'école normale supérieure créée par le décret n° 121/PG-RM du 6 juin 1963, chargée de la formation des maîtres de l'enseignement secondaire général pour les lycées et les écoles normales ; puis, les écoles normales secondaires créées par le décret n° 188/PGRM, chargées de la formation des maîtres du second cycle de l'enseignement fondamental.

Dans les CPR étaient admis les élèves de 17 ans et plus qui n'avaient pas obtenu le diplôme d'études fondamentales (DEF). La durée de formation fut réduite à 1 an avec des contenus de culture générale et de psychopédagogie ainsi qu'un stage d'application dans les écoles. Les CPR n'ont pas pu donner les résultats escomptés du fait que les véritables candidats et les plus nombreux au recrutement n'étaient que des élèves de 9e année qui n'avaient pas réussi leur examen. Par ailleurs, la courte durée de la formation (1 an) ne permettait pas aux élèves-maîtres d'assimiler le contenu des programmes en vigueur dans les centres.

À partir des années 1970, les CPR ont été transformés en Instituts pédagogiques d'enseignement général (IPEG) par le décret n° 107/PG-RM du 21 août 1970. La durée de la formation dans les IPEG variait selon le niveau de recrutement : 1 an pour les titulaires du baccalauréat (BAC) et 2 ans pour les titulaires du DEF.

En 1980, de nombreux pays de la sous-région faisaient face à des contraintes financières pour financer leur système éducatif. Cette situation s'est manifestée au Mali par le départ massif à la retraite anticipée d'enseignants fonctionnaires, à la suite de l'application du programme d'ajustement structurel des institutions financières internationales. Ainsi, 831 maîtres du fondamental 2 et 276 maîtres du fondamental 1 ont été admis à la retraite anticipée entre 1985 et 1997. Il s'en est naturellement suivi une réduction du nombre des établissements de formation initiale, qui passèrent de 8 à 3 en 1989. En 1986, la durée de formation dans les IPEG a été portée à 4 ans pour les titulaires du DEF et à 2 ans pour les titulaires du BAC. Puis, en 1990, le niveau de recrutement des élèves-maîtres a été revu et rehaussé au niveau du BAC. Cette politique a notamment eu comme conséquence une diminution du nombre de candidats, les seuls autorisés à accéder aux IPEG étant les bacheliers. Cette nouvelle situation a ainsi entraîné la fermeture des IPEG de Kayes, Bamako et Diré.

10. L'examen de fin de cycle du primaire était sanctionné par le diplôme du CEPE. Les élèves qui réussissaient à cet examen devaient se soumettre à un autre appelé « bourses ». La réussite, à ce second niveau, accordait à l'élève le bénéfice d'un accompagnement financier de l'État au cycle suivant. Le département de l'éducation nationale a mis fin à cette pratique en 1964.

Paradoxalement, la baisse du nombre de candidats à la profession enseignante s'est produite alors que la demande d'éducation se faisait de plus en plus pressante dans le pays. Pour faire face à cette nouvelle situation, le gouvernement a été amené à procéder à la mise en place de la Stratégie alternative de recrutement du personnel enseignant (SARPE). Cette mesure consistait à former pendant de courts stages (90 jours normalement) de jeunes diplômés issus des différentes écoles professionnelles qui n'avaient pas le profil requis pour être enseignants, puis à les utiliser comme enseignants contractuels. Jusqu'en 2002, cette opération s'effectuait dans un cadre non structuré, chaque structure régionale organisant sa formation au gré des financements acquis. Ainsi, au lieu des 90 jours requis, la formation ne durait que 10 jours dans certaines localités, alors qu'elle pouvait atteindre 20 jours dans d'autres localités (Samake, 2008). Dans le souci d'attirer plus de candidats et de relever la qualité de la formation, les IPEG devaient donc de nouveau former les titulaires du DEF, pour une durée de 4 ans.

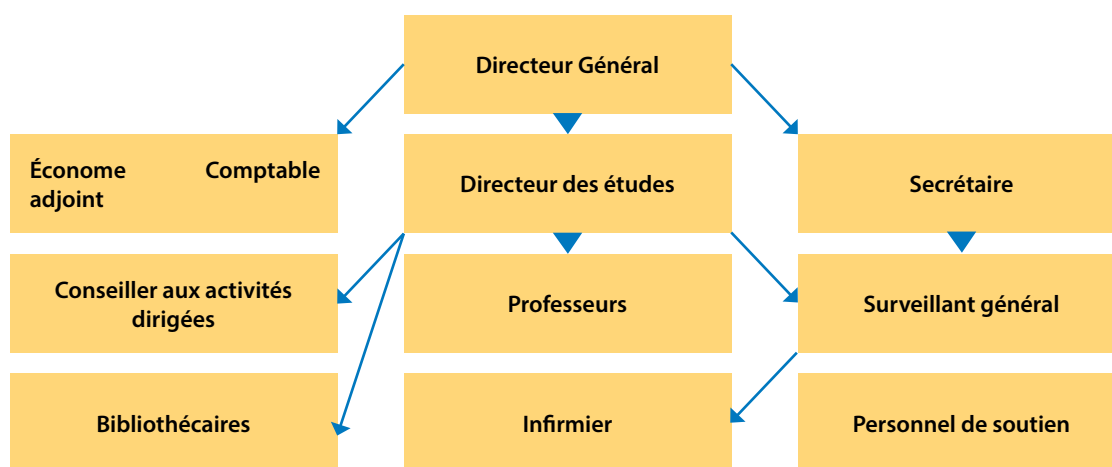


Figure 3. Organigramme des IFM

Source : MEN, DNEM (2020)

Dans le cadre de la mise en œuvre du PRODEC 1, les IPEG furent remplacés en 2000 par les IFM, selon le décret n° 529/P-RM du 26 octobre 2000. Comme l'illustre la figure 3, d'un point de vue administratif, l'IFM est dirigé par une direction générale (DG), laquelle est assistée dans l'exécution de sa tâche par une direction des études (DE) qui tient également le rôle de chef du personnel. Celle-ci pilote les activités pédagogiques liées à la répartition des heures des professeurs, au suivi, à la gestion du personnel et aux stages. Le surveillant général est chargé du maintien de la discipline et du respect du règlement intérieur ainsi que de la sauvegarde des biens de l'établissement. Quant à l'économe comptable, il est le conseiller financier et le payeur de l'IFM.

En 2018-2019, le pays comptait 19 IFM, répartis entre le district de Bamako et 7 régions du pays, comme indiqué dans la figure 4. Le découpage territorial présenté dans le tableau 13, et sur la carte de la figure 4, ne tient pas compte du découpage politico-administratif récent du pays qui attend de voir les régions se mettre en place de manière opérationnelle. Sur un total de 19 IFM, le district de Bamako compte 2 IFM, tandis que les régions de Kayes, Koulikoro, Ségou et Sikasso totalisent 12 IFM, à raison de 3 IFM par région citée. Les régions de Mopti et Tombouctou totalisent 4 IFM et celle de Gao seulement 1 IFM, ce petit nombre s'expliquant par la faible densité de la région et par l'instabilité sécuritaire qui frappe tout particulièrement les régions du nord. Cette situation a entraîné la fermeture des IFM de Taoudéni et de Kidal avant même que ces institutions ne connaissent une véritable envolée en matière de fonctionnement et d'ancrage institutionnels.

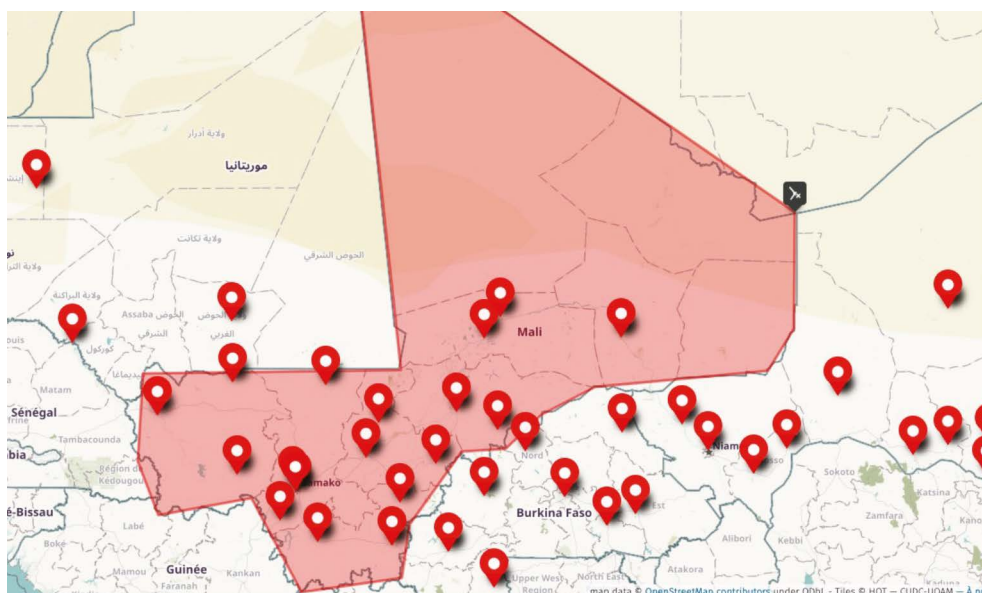


Figure 4. Répartition géographique des IFM au Mali

À l'analyse de la création et de la multiplication des IFM, nous nous rendons compte que la préoccupation sous-jacente était de couvrir toutes les régions du pays, indépendamment des conséquences potentielles à long terme. Cette situation nous amène à poser la question de l'avenir des IFM, une fois que seront comblés les besoins en personnel enseignant. Dans un tel contexte, il pourrait s'agir de filtrer l'entrée du cycle en fonction des besoins futurs en personnel enseignant, liés à l'ouverture de nouvelles classes au niveau de l'enseignement fondamental. La multiplication des écoles de formation des maîtres a des limites qu'il faudrait anticiper dans le cadre d'un développement harmonieux du secteur.

Sur un autre plan, les IFM ont été fondés sans engagement à les doter systématiquement de matériels et d'équipements suffisants et adéquats. Cette situation invite à renforcer les dispositifs actuels de formation des maîtres, plutôt que de se fixer comme objectif de créer d'autres IFM.

Répartition des élèves-maîtres des IFM par région selon le genre de 2016-2017 à 2018-2019

Comme nous pouvons le voir dans le tableau 13, en 2016-2017, les 19 IFM totalisent un effectif de 13 016 élèves-maîtres, comprenant 25,0 % de femmes. En 2017-2018, le nombre total d'élèves-maîtres tombe à 10 807, la proportion de femmes étant de 24,4 %. L'année 2018-2019 se caractérise par une augmentation du nombre d'élèves-maîtres, estimé à 11 282, toujours avec 24,4 % de femmes. Nous constatons donc une sous-représentation des femmes (3 fois moins que les hommes) dans les élèves-maîtres qui se destinent à l'enseignement. La scolarisation des filles étant notamment tributaire de la présence d'enseignantes dans les classes, celles-ci apparaissant souvent comme des modèles, ces statistiques montrent qu'il est urgent pour le département de l'Éducation nationale de mettre en place des mesures incitatives ou de discrimination positive en faveur des femmes dans les IFM. En amenant plus de femmes à accéder à la fonction enseignante, ces mesures pourraient aussi contribuer, à plus long terme, à diminuer la proportion de filles en situation d'échec et d'abandon scolaire.

Tableau 13. Répartition des élèves-maîtres des IFM par région selon le genre

Région/district	Nombre d'IFM	2016-2017		2017-2018		2018-2019	
		Total	Femmes	Total	Femmes	Total	Femmes
Kayes	3	1 975	20,8 %	1 613	20,3 %	1 798	20,3 %
Koulikoro	3	1 554	37,2 %	1 099	28,6 %	1 364	29,4 %
Sikasso	3	3 236	26,1 %	2 717	23,9 %	3 062	26,6 %
Ségou	3	1 536	22,9 %	897	24,0 %	1 622	23,0 %
Mopti	2	1 623	29,9 %	1 334	35,1 %	1 317	35,1 %
Tombouctou	2	1 051	15,5 %	1 123	16,1 %	1 232	7,8 %
Gao	1	704	17,8 %	560	24,5 %	560	24,5 %
Bamako	2	1 337	23,1 %	1 464	23,5 %	1 464	23,3 %
Total national	19	13 016	25,0 %	10 807	24,4 %	11 282	24,4 %

Source : MEN, 2019

Les chiffres présentés dans le tableau 13 font apparaître des disparités. Ainsi, la région de Sikasso représente un nombre plus élevé d'élèves-maîtres, quelle que soit l'année, suivie de celle de Kayes. Pour la période de 2018-2019, le district de Bamako, qui possède 2 IFM, enregistre plus d'élèves-maîtres (1 464) que la région de Koulikoro (1 364) qui possède 3 IFM, et que celles de Mopti (1 317) et Tombouctou (1 232), qui ont chacune 2 IFM.

Capacités de production des IFM (nombre de diplômés)

Tableau 14. Capacités de production des IFM (2018-2019 et 2019-2020)

IFM/ Localité d'implantation	Année de création	2018-2019		2019-2020	
		Effectif	Diplômés	Effectif	Diplômés
Kayes	2000	476	171	410	201
Kangaba	1987 ¹¹	591	311	552	228
Nara	2004	338	140	386	125
Sikasso	2004	1 114	377	994	197
Bougouni	2000	875	363	756	256
Niono	1989	747	182	789	294
Tominian	2004	879	193	812	166
Mopti-Sévaré	2000	719	234	748	237
Koro	2004	513	198	631	118
Diré	2000	410	188	392	151
Gao	2001	368	190	527	129
Tombouctou	1997	629	120	550	200
Bamako (J. Nyerere)	2009	271	172	378	21
EFEP Bamako	2014	703	630	609	522

Nioro	2010	471	166	464	178
Ségou	2010	403	92	439	39
Kati	2011	334	101	467	59
Kita	2010	610	272	544	214
Koutiala	2011	913	262	783	143
TOTAL		11 364	4 362	11 231	3 478

Source : Données constituées auprès des directeurs des études (DE) des IFM (mars 2021).

Comme l'indique le tableau 14, en 2018-2019, la production des diplômés de l'ensemble des IFM est estimée à 4 362 enseignants. Ce chiffre tombe à 3 478 diplômés en 2019-2020. Par ailleurs, il apparaît que la production de diplômés n'est pas souvent liée à la taille des effectifs d'élèves-maîtres. Ainsi, à l'IFM Julius Nyerere de Bamako, pour un effectif de 378 élèves-maîtres, la production n'est que de 21 diplômés en 2019-2020. Pour un effectif comparable de 392 élèves-maîtres à Diré, la production est de 151 diplômés pour la même période. En l'absence de statistiques compilées selon le genre, il faudrait également s'attendre tout naturellement à voir moins de femmes que d'hommes à la sortie des IFM, les effectifs étant quantitativement inférieurs au départ.

Le nombre moyen de nouveaux enseignants requis par an (2 450¹²) pour atteindre la scolarisation universelle est largement dépassé. Cependant, de nombreux documents et rapports internes et externes au ministère de l'Éducation nationale (MEN) évoquent très souvent la pénurie de personnel enseignant qualifié pour tenir les classes du fondamental. Pourtant, au regard des chiffres présentés, nous sommes en droit de soutenir l'hypothèse alternative d'une présence accrue de candidats à l'enseignement. Le déficit supposé de personnel enseignant sur le marché de l'emploi ne cadre donc pas avec la réalité des IFM, en matière de production. En l'occurrence, il est possible que les nouveaux diplômés soient très nombreux à exercer d'autres emplois (p. ex. ouvriers, chauffeurs, gardiens de nuit, conducteurs de taxi) en deçà de leur qualification, puisque les contraintes budgétaires de l'État ne leur ouvrent pas la voie à la profession pour laquelle ils ont été formés. Dans ce contexte, la remise en cause de la capacité des IFM à répondre aux besoins en personnel enseignant dans les écoles ne se justifie pas, au regard des milliers d'enseignants sortis des IFM et restés au chômage.

De notre point de vue, pour répondre au besoin de personnel enseignant dans les écoles dans l'immédiat, une stratégie prometteuse consisterait, par exemple, à admettre sur titre à la fonction tout le personnel enseignant de profil pédagogique ayant obtenu un diplôme dans un IFM. Cette alternative supposerait que tous les diplômés d'une année se fassent immédiatement embaucher comme contractuels de l'État à l'issue de leur formation. La mesure supposerait également l'affectation d'une part considérable des ressources du sous-secteur à la formation et au recrutement d'enseignants pour faire face au besoin de personnel enseignant des écoles.

3.2 Accès aux ressources numériques dans les institutions de formation initiale

Selon les données de terrain figurant dans le tableau 15, qui ont été recueillies dans les IFM de Kati, Kita, Nioro et Kangaba, les établissements ne disposent pas systématiquement d'un accès Internet sans fil

11. Il est à rappeler que les IFM ont été créés par le décret n° 02-00529/P-RM du 26 octobre 2000. Les dates de création indiquées dans le tableau 14 concernant les IFM de Kangaba, Niono et Tombouctou se réfèrent plutôt à la création des IPEG (ancienne dénomination des IFM).

12. Donnée provenant du ministère de l'Éducation nationale (MEN).

(Wi-Fi), et quand il y a un accès, il est peu fiable. Les DG des IFM ont indiqué que l'accès à Internet est une première nécessité.

Les IFM ne disposent pas tous non plus d'un laboratoire informatique (à l'IFM de Kati, un centre virtuel de formation [CVF] est attendu depuis 2011), et les laboratoires existants ne disposent pas d'une connexion à Internet. Dans les IFM concernés, les élèves-maîtres ont à leur disposition de 0 à 29 ordinateurs, et ceux-ci ont entre 7 et 13 ans d'âge.

Au sujet des technologies de l'information et de la communication (TIC), les DG consultés mentionnent qu'il est absolument nécessaire d'intégrer les TIC dans les établissements de formation et de disposer d'une connexion Internet, en précisant que le gouvernement devrait prendre le tout en charge, notamment le renouvellement du parc informatique des IFM.

Tableau 15. Caractérisation des ressources informatiques dans les IFM

IFM	Nombre d'ordinateurs à la disposition des étudiants	Âge du parc informatique	Présence d'un laboratoire informatique formel	Accès à Internet au laboratoire	Accès à Internet sans fil dans l'IFM
Kati	29	10 ans	prévu	non	non
Kita	23	7 ans	oui	non	non
Nioro	0	n.d.	non	non	oui
Kangaba	9	13 ans	oui	non	oui

Source : Enquête de terrain menée entre mars et juillet 2021.

3.3 Durée et modalités de la formation initiale

Durée et filières de formation

Dans les IFM, la formation initiale du personnel enseignant dure 2 ans pour les détenteurs du BAC et 4 ans pour les titulaires du DEF. Des réformes sont en cours avec pour objectif, à l'horizon 2030, de recruter les candidats seulement avec un niveau BAC, pour une durée de formation de 3 ans. Par ailleurs, il faut savoir que les IFM forment du personnel enseignant généraliste et du personnel enseignant spécialiste.

Pour accéder à la filière du personnel enseignant généraliste, il faut être titulaire du DEF ou du BAC et avoir réussi le concours d'entrée à l'IFM. Cette filière permet à l'élève-maître qui obtient le diplôme de l'Institut de formation des maîtres (DIFM) d'accéder au statut de maître stagiaire de l'enseignement fondamental (MSEF), à l'issue d'un test de recrutement national organisé par le Centre national des examens et des concours de l'éducation (CNECE), au niveau des CT.

Pour accéder à la filière du personnel enseignant spécialiste, il faut également être titulaire du DEF ou du BAC et avoir été admis au concours d'entrée à l'IFM dans une spécialité donnée. Au bout de 2 ans pour les titulaires du BAC et de 4 ans pour les titulaires du DEF, le programme permet l'obtention du DIFM, filière des spécialistes. Les maîtres issus de cette filière exercent au fondamental 2 dans les classes de 7e, 8e et 9e année (l'équivalent du premier cycle du secondaire). La figure 5 permet de visualiser l'accès aux filières des IFM pour les maîtres généralistes et les maîtres spécialistes.

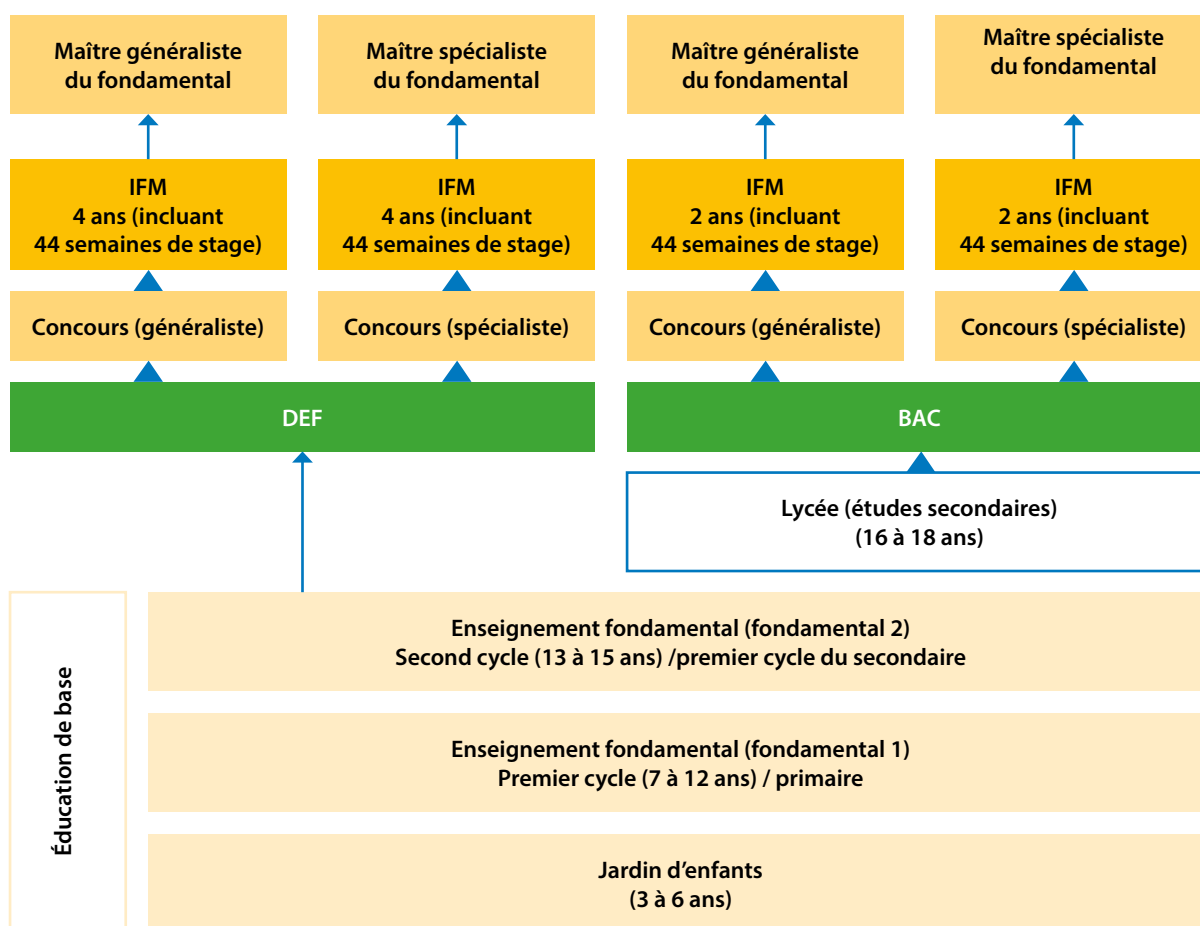


Figure 5. Accès à la profession enseignante

Le DEF et le BAC sont actuellement les seuls diplômes qui permettent d'accéder aux IFM. Comme nous l'avons souligné plus haut, il est possible d'intégrer la filière du personnel enseignant généraliste ou la filière du personnel enseignant spécialiste avec le DEF (formation de 4 ans) ou avec le BAC (formation de 2 ans), à la condition de réussir le test d'entrée à l'IFM. Ce test est organisé annuellement aux mois d'août et de septembre par le CNECE, sous la responsabilité du MEN. L'effectif des admis est déterminé, d'une part, par les résultats du concours et, d'autre part, par les possibilités financières de l'État en matière de prise en charge des boursiers. En effet, il faut savoir que pour inciter plus de candidats vers la profession enseignante, l'État offre des bourses (trousseau et pension alimentaire) à tous les élèves-maîtres des IFM. Une fois les candidats admis au programme de formation de l'IFM, le passage d'une année à l'autre dans le cycle est conditionné par la réussite d'un examen, dont la note de passage est de 10/20. Les examens de passage (de la 1^{re} à la 4^e année) et de fin de cycle sont organisés par le MEN à travers le CNECE.

Il convient de faire remarquer que les mesures visant à allonger la durée de formation à 3 ans pour les futurs enseignants titulaires d'un BAC (réforme nommée BAC +3), prévues par les textes du PRODEC 2, naissent de l'hypothèse qu'un temps d'exposition plus long aux études devrait s'accompagner d'un relèvement du niveau de performance de l'élève-maître dans la maîtrise des contenus d'enseignement. Cependant, les mesures préconisées dans cette perspective ne reposent pas sur des constats fiables ni sur des résultats issus d'une recherche sur la thématique. Elles pourraient en conséquence alourdir inutilement le coût de formation d'un élève-maître. La réalité du terrain tend à montrer que, quelle que soit la durée de formation du personnel enseignant, le facteur déterminant dans le processus d'enseignement-apprentissage demeure la motivation personnelle de l'élève-maître à exercer le métier.

Or, de notre point de vue, il semble qu'aujourd'hui de nombreux enseignants qui exercent le métier ne sont pas motivés à réaliser un travail difficile et contraignant, en dehors de toute considération sociale. Très souvent, ils sont en attente de trouver une meilleure opportunité sur le marché de l'emploi.

Répartition des disciplines et du temps d'enseignement hebdomadaire par catégorie de personnel enseignant et par année d'études

Les IFM comptent deux catégories d'élèves-maîtres : ceux admis avec le DEF pour une durée de formation de 4 ans et ceux admis avec le BAC pour une durée de formation de 2 ans. Dans les deux cas, quelle que soit la nature du diplôme, l'élève-maître a le choix entre deux options : généraliste ou spécialiste. Le maître généraliste enseigne au premier cycle de l'enseignement fondamental ou fondamental 1 (aussi nommé le primaire), tandis que le maître spécialiste enseigne au second cycle de l'enseignement fondamental ou fondamental 2 (aussi appelé le premier cycle du secondaire). Le choix de l'option implique un horaire réparti selon différentes disciplines dépendant de la filière sélectionnée. Il est à noter qu'un élève-maître qui se spécialise en 2 ans ne peut disposer d'un temps d'apprentissage équivalent à celui d'un autre qui se spécialise dans le même domaine sur 4 ans. En outre, le temps d'apprentissage dans une discipline donnée n'est évidemment pas le même pour un élève-maître généraliste au fondamental 1 et son homologue spécialiste au fondamental 2 qui se spécialise dans cette discipline.

Parcours des élèves-maîtres détenteurs du DEF (4 ans)

Élèves-maîtres généralistes

Comme l'indique le tableau 16, les élèves-maîtres généralistes détenteurs du DEF suivent un programme de formation comprenant une formation générale et une formation professionnelle. La formation générale comporte 6 disciplines fondamentales (dissertation française/étude de langue, mathématiques, physique-chimie, histoire-géographie et sciences naturelles) auxquelles s'ajoutent 6 disciplines complémentaires (linguistique et langues nationales, musique, dessin-écriture, éducation civique et morale, éducation physique et sportive). La seule activité liée à la formation professionnelle se réfère, dans une certaine mesure, aux activités pratiques et dirigées.

Tableau 16. Cycle pour généralistes (DEF en 4 ans) : nombre d'heures hebdomadaires par discipline

Formation	1 ^{re} année		2 ^e année		3 ^e année		4 ^e année	Total	
<i>Formation générale</i>	28h	90 %	27 h	75 %	16 h	49 %	STAGE PRATIQUE	71 h	70 %
Dissertation française	4 h		4 h		2 h			9 h	38,61 %
Étude de langue	3 h		3 h					7 h	6,93 %
Linguistique et langues nationales	2 h		2 h					4 h	3,96 %
Histoire-géographie	3 h		3 h		2 h			8 h	7,92 %
Éducation civique et morale	2 h		2 h		2 h			6 h	5,94 %
Mathématiques	4 h		3 h		2 h			9 h	38,61 %
Physique-chimie	3 h		3 h		2 h			8 h	7,92 %
Sciences naturelles	3 h		3 h		2 h			8 h	7,92 %
Dessin-écriture	1 h		1 h					2 h	1,98 %
Musique	1 h		1 h					2 h	1,98 %
Éducation physique et sportive	2 h		2 h		1 h			5 h	4,95 %
Philosophie					3 h			5 h	4,95 %
<i>Formation professionnelle</i>	3 h	10 %	9 h	25 %	18 h			30 h	30 %
Psychologie			2 h		2 h			4 h	3,96 %
Pédagogie générale			2 h		2 h			4 h	3,96 %
Pédagogie spéciale (didactique)					10 h			10 h	9,90 %
Législation et morale professionnelle			2 h		2 h			4 h	3,96 %
Activités pratiques et dirigées	3 h		3 h		2 h			8 h	7,92 %
Total	31 h		36 h	100 %	34 h	100 %		101 h	100 %
Stage pratique								8 mois	

En 1^{re} année, le temps effectif consacré à l'enseignement des disciplines est de 31 heures par semaine ; la part de la formation générale est estimée à 28 heures, soit 90 %, et celle consacrée à la formation professionnelle, à 3 heures, soit 10 %. La décision de mettre l'accent sur la formation générale aux dépens de la formation professionnelle en première année se fonde sur l'hypothèse que les diplômés de l'enseignement fondamental qui accèdent à l'IFM ont en général un niveau de maîtrise relativement faible des enseignements dispensés. En conséquence, la nécessité s'impose de leur offrir une formation théorique générale, en relation avec les disciplines de base enseignées dans les classes de l'enseignement fondamental.

En 2^e année du cycle de formation, le temps effectif consacré à l'enseignement des disciplines augmente de 5 heures par rapport à l'année précédente, passant de 31 heures à 36 heures hebdomadaires. Le temps consacré à la formation générale baisse légèrement (27 heures au lieu de 28), tandis que celui consacré à la formation professionnelle augmente : de 3 heures en 1^{re} année, il s'établit à 9 heures en 2^e année, soit 25 % du temps total hebdomadaire consacré à la formation. Cette disposition vise à préparer dès la 2^e année du cycle l'élève-maître à l'exercice de la fonction qui l'attend à l'issue de la formation. La formation

professionnelle offerte à ce niveau concerne la psychologie (2 heures), la pédagogie générale (2 heures), la législation et morale professionnelle (2 heures) et les activités pratiques et dirigées (3 heures).

Dans les classes de 3^e année, le temps hebdomadaire consacré à la formation professionnelle augmente significativement par rapport à l'année précédente, passant de 9 heures à 18 heures, soit 53 % du temps total consacré aux enseignements hebdomadaires du niveau considéré. À la différence de la 2^e année, la pédagogie spéciale (didactique des disciplines) en 3^e année du cycle intervient dans une proportion plus importante, à raison de 10 heures par semaine.

La 4^e année du cycle de formation pour généralistes est consacrée à un stage pratique de 8 mois dans une classe de l'enseignement fondamental où l'élève-maître a l'occasion de mettre en pratique les compétences acquises au cours de sa formation, sous la supervision d'un enseignant plus expérimenté.

Tableau 17. Cycle pour généralistes (DEF en 4 ans) : écoles franco-arabes (IFM Hégire de Tombouctou)

Formation	1 ^{re} année		2 ^e année		3 ^e année		4 ^e année	Total	
Formation générale	29h	100 %	28 h	82 %	17 h	49 %	STAGE PRATIQUE	74 h	76 %
Littérature arabe	3 h		3 h		2 h			8 h	8,16 %
Étude de la langue arabe	2 h		2 h					4 h	4,08 %
Français	5 h		4 h		2 h			11 h	11,22 %
Mathématiques	4 h		4 h		2 h			10 h	10,20 %
Physique-chimie	3 h		3 h		2 h			8 h	8,16 %
Éducation civique et morale	2 h		2 h		2 h			6 h	6,12 %
Histoire-géographie	2 h		2 h		2 h			6 h	6,12 %
Sciences naturelles	2 h		2 h		2 h			6 h	6,12 %
Éducation islamique	1 h		1 h		1 h			3 h	3,06 %
Civilisation islamique	1 h		1 h		1 h			3 h	3,06 %
Dessin	1 h		1 h					2 h	2,04 %
Musique	1 h		1 h						
Éducation physique et sportive	2 h		2 h		1 h			5 h	5,10 %
Philosophie					2 h			2 h	2,04 %
Formation professionnelle			6 h	18 %	18 h	51 %	STAGE PRATIQUE	24 h	24 %
Psychopédagogie			4 h		6 h			10 h	10,20 %
Didactique des disciplines					10 h			10 h	10,20 %
Législation et morale professionnelle			2 h		2 h			4 h	4,09 %
Total	29 h	100 %	34 h	100 %	35 h	100 %		98 h	100 %
Stage pratique							8 mois		

Il convient de rappeler l'existence d'une autre catégorie de maîtres généralistes, qui se destinent à exercer dans les écoles franco-arabes (medersas) de l'enseignement fondamental. En général, ils sont issus de l'IFM Hégire de Tombouctou et ont suivi une formation de 4 ans. À l'instar de leurs homologues de l'enseignement fondamental, ils suivent une formation générale et une formation professionnelle.

Comme nous pouvons le voir dans le tableau 17, la 1^{re} année du parcours des généralistes destinés aux medersas se limite à la formation générale qui comprend 14 disciplines : littérature arabe, étude de la langue arabe, français, mathématiques, physique-chimie, éducation civique et morale, histoire-géographie, sciences naturelles, éducation islamique, civilisation islamique, philosophie, dessin, musique, éducation physique et sportive. Le temps d'enseignement hebdomadaire consacré à l'ensemble de ces disciplines est de 29 heures.

En 2^e année, la formation professionnelle est amorcée avec l'introduction de la psychopédagogie (4 heures) et de la législation et morale professionnelle (2 heures), soit un total de 6 heures par semaine, représentant 18 % du temps hebdomadaire de formation du niveau indiqué.

En 3^e année, la formation professionnelle se renforce davantage, avec l'introduction de la didactique des disciplines (10 heures) en complément de la psychopédagogie (6 heures) et de la législation et morale professionnelle (2 heures) ; elle s'établit à 51 % des heures hebdomadaires du niveau considéré.

La 4^e année est consacrée à un stage en responsabilité de 8 mois dans une classe des écoles franco-arabes, pour permettre à l'élève-maître de mettre en pratique les compétences acquises au cours de sa formation.

Élèves-maîtres spécialistes

La possibilité est également offerte aux élèves-maîtres qui suivent un parcours de 4 ans avec le DEF de se spécialiser pour exercer au fondamental 2 dans l'une des séries suivantes :

- Lettres, histoire-géographie (LHG)
- Langues
- Sciences naturelles, physique-chimie (SNPC)
- Mathématiques, physique-chimie (MPC)

Cette formation est centrée sur les disciplines de spécialisation : la didactique des disciplines est intégrée aux programmes des matières principales enseignées. D'une façon générale, en matière de spécialisation, pour enseigner au fondamental 2, l'accent est mis sur les disciplines de spécialisation au détriment des autres, puisque ce sont spécifiquement ces disciplines que les élèves-maîtres enseigneront dans le cadre de l'exercice de leur fonction.

Tableau 18. Cycle pour spécialistes (DEF en 4 ans) : nombre d'heures hebdomadaires par discipline en LHG

Formation	1 ^{re} année		2 ^e année		3 ^e année		4 ^e année	Total	
<i>Formation générale</i>	28 h	90 %	26 h	74 %	22 h	71 %	STAGE PRATIQUE	76 h	78 %
Dissertation française	10 h		8 h		8 h			26 h	26,80 %
Étude de langue									
Linguistique et langues nationales	3 h		3 h					6 h	6,19 %
Histoire	4 h		4 h		4 h			12 h	12,37 %
Géographie	4 h		4 h		4 h			12 h	12,37 %
Éducation civique et morale	2 h		2 h		2 h			6 h	6,19 %
Philosophie					3 h			3 h	3,09 %
Anglais	1 h		1 h					2 h	2,06 %
Dessin-écriture	1 h		1 h					2 h	2,06 %
Musique	1 h		1 h					2 h	2,06 %
Éducation physique et sportive	2 h		2 h		1 h			5 h	5,15 %
<i>Formation professionnelle</i>	3 h	10 %	9 h	26 %	9 h	29 %		21 h	22 %
Psychologie			2 h		2 h			4 h	4,12 %
Pédagogie générale			2 h		2 h			4 h	4,12 %
Pédagogie spéciale (didactique)									
Législation et morale professionnelle			2 h		2 h			24 h	4,12 %
Activités pratiques et dirigées	3 h		3 h		3 h			9 h	9,29 %
Total	31 h	100 %	35 h	100 %	31 h	100 %		97 h	100 %
Stage pratique							8 mois		

Note : Pour les séries spécialistes, la didactique des disciplines est intégrée aux programmes des matières principales enseignées.

Par exemple, les élèves-maîtres qui choisissent de se spécialiser en LGH consacrent plus de temps à l'apprentissage en lettres, histoire et géographie. Comme l'indique le tableau 18, en 1^{re} année, la formation générale à elle seule occupe 28 des 31 heures hebdomadaires consacrées à la formation. Chaque semaine, il est notamment consacré un temps de 10 heures à la dissertation française et à l'étude de langue, de 4 heures à l'histoire et de 4 heures à la géographie. Le temps hebdomadaire consacré à la formation générale en LGH passe de 28 heures en 1^{re} année à 26 heures en 2^e année et à 22 heures en 3^e année. Dans le même temps, la formation professionnelle bénéficie de 3 heures en 1^{re} année, puis de 9 heures aussi bien en 2^e année qu'en 3^e année, soit respectivement 10 %, 26 % et 29 % du temps hebdomadaire aux niveaux d'études indiqués.

Tableau 19. Cycle pour spécialistes (DEF en 4 ans) : nombre d'heures hebdomadaires par discipline en langues

Formation	1 ^{re} année		2 ^e année		3 ^e année		4 ^e année	Total	
Formation générale	28 h	90 %	23 h	72 %	23 h	72 %	STAGE PRATIQUE	74 h	78 %
Dissertation française	6 h		4 h		4 h			14 h	14,74 %
Étude de langue									
Linguistique et langues nationales	3 h		3 h		3 h			9 h	9,47 %
Anglais écrit et oral	10 h		8 h		8 h			26 h	27,37 %
Histoire-géographie	3 h		2 h		2 h			7 h	7,36 %
Éducation civique et morale	2 h		2 h		2 h			6 h	6,32 %
Philosophie					3 h			3 h	3,16 %
Dessin-écriture	1 h		1 h					2 h	2,11 %
Musique	1 h		1 h					2 h	2,11 %
Éducation physique et sportive	2 h		2 h		1 h			5 h	5,26 %
Formation professionnelle	3 h	10 %	9 h	28 %	9 h	28 %		21 h	22 %
Psychologie			2 h		2 h			4 h	4,21 %
Pédagogie générale			2 h		2 h			4 h	4,21 %
Pédagogie spéciale (didactique)									
Législation et morale professionnelle			2 h		2 h			4 h	4,21 %
Activités pratiques et dirigées	3 h	2 %	3 h		3 h			9 h	9,47 %
Total	31 h	100 %	32 h	100 %	32 h	100 %		95 h	100 %
Stage pratique							8 mois		

Note : Pour les séries spécialistes, la didactique des disciplines est intégrée aux programmes des matières principales enseignées.

En langues, le temps hebdomadaire consacré à la formation générale passe de 28 heures en 1^{re} année à 23 heures en 2^e année et en 3^e année, comme le précise le tableau 19. Par ailleurs, le temps alloué à la formation professionnelle passe de 3 heures en 1^{re} année à 9 heures en 2^e année et en 3^e année.

Tableau 20. Cycle pour spécialistes (DEF en 4 ans) : nombre d'heures hebdomadaires par discipline en SNPC

Formation	1 ^{re} année		2 ^e année		3 ^e année		4 ^e année	Total	
Formation générale	28 h	90 %	25 h	74 %	25 h	74 %	STAGE PRATIQUE	78 h	79 %
Sciences naturelles	6 h		6 h		6 h			18 h	18,18 %
Physique-chimie	8 h		6 h		8 h			22 h	22,22 %
Mathématiques	4 h		4 h		4 h			12 h	12,12 %
Français	3 h		2 h		2 h			7 h	7,07 %
Linguistique et langues nationales									
Éducation civique et morale	2 h		2 h		2 h			6 h	6,06 %
Philosophie					2 h			2 h	2,02 %
Anglais	1 h		1 h					2 h	2,02 %
Dessin-écriture	1 h		1 h					2 h	2,02 %
Musique	1 h		1 h					2 h	2,02 %
Éducation physique et sportive	2 h		2 h		1 h			5 h	5,05 %
Formation professionnelle	3 h	10 %	9 h	26 %	9 h	26 %		21 h	21 %
Psychologie			2 h		2 h			4 h	4,04 %
Pédagogie générale			2 h		2 h			4 h	4,04 %
Pédagogie spéciale (didactique)									
Législation et morale professionnelle			2 h		2 h			4 h	4,04 %
Activités pratiques et dirigées	3 h		3 h		3 h			9 h	9,09 %
Total	31 h	100 %	34 h	100 %	34 h	100 %		995 h	100 %
Stage pratique							8 mois		

Note : Pour les séries spécialistes, la didactique des disciplines est intégrée aux programmes des matières principales enseignées.

En SNPC, les mêmes tendances sont observées, comme l'illustre le tableau 20. Ainsi, la formation générale passe de 28 heures hebdomadaires en 1^{re} année à 25 heures en 2^e année et en 3^e année. Quant à la formation professionnelle, elle évolue de 3 heures hebdomadaires en 1^{re} année à 9 heures en 2^e année et en 3^e année.

Tableau 21. Cycle pour spécialistes (DEF en 4 ans) : nombre d'heures hebdomadaires par discipline en MPC

Formation	1 ^{re} année		2 ^e année		3 ^e année		4 ^e année	Total		
Formation générale	30 h	91 %	25 h	74 %	25 h	74 %	STAGE PRATIQUE	80 h	79 %	
Mathématiques	10 h		8 h		8 h			26 h	25,74 %	
Physique-chimie	10 h		8 h		10 h			28 h	25,72 %	
Français	3 h		2 h		2 h			7 h	6,93 %	
Linguistique et langues nationales										
Éducation civique et morale	2 h		2 h		2 h			6 h	5,94 %	
Philosophie					2 h			2 h	1,98 %	
Anglais	1 h		1 h					2 h	1,98 %	
Dessin-écriture	1 h		1 h					2 h	1,98 %	
Musique	1 h		1 h					2 h	1,98 %	
Éducation physique et sportive	2 h		2 h		1 h			5 h	4,95 %	
Formation professionnelle	3 h	9 %	9 h	26 %	9 h	26 %		21 h	21 %	
Psychologie			2 h		2 h			4 h	3,96 %	
Pédagogie générale			2 h		2 h			4 h	3,96 %	
Pédagogie spéciale (didactique)										
Législation et morale professionnelle			2 h		2 h			4 h	3,96 %	
Activités pratiques et dirigées	3 h		3 h		3 h			9 h	8,92 %	
Total	33 h	100 %	34 h	100 %	34 h	100 %			101 h	100 %
Stage pratique							8 mois			

Note : Pour les séries spécialistes, la didactique des disciplines est intégrée aux programmes des matières principales enseignées.

En MPC, le temps hebdomadaire alloué à la formation générale en 1^{re} année augmente de deux heures par rapport aux cycles spécialisés dans les autres disciplines : de 28 heures en LHG, langues et SNPC, il passe ici à 30 heures, comme le montre le tableau 21. Ensuite, il est de 25 heures en 2^e année et en 3^e année. Quant au temps consacré à la formation professionnelle, il reste le même que dans les autres séries, c'est-à-dire 3 heures en 1^{re} année, et 9 heures en 2^e année et en 3^e année.

Tableau 22. Cycle pour spécialistes (DEF en 4 ans) : nombre d'heures hebdomadaires par discipline en MPC dans les écoles franco-arabes (IFM Hégire de Tombouctou)

Formation	1 ^{re} année		2 ^e année		3 ^e année		4 ^e année	Total	
<i>Formation générale</i>	36 h	100 %	35 h	85 %	27 h	82 %	STAGE PRATIQUE	98 h	89 %
Littérature arabe	3 h		3 h		2 h			8 h	7,27 %
Français	5 h		4 h		2 h			11 h	10 %
Mathématiques	10 h		10 h		8 h			28 h	25,45 %
Physique	5 h		5 h		4 h			14 h	12,73 %
Chimie	5 h		5 h		4 h			14 h	12,73 %
Éducation civique et morale	2 h		2 h		2 h			6 h	5,45 %
Éducation islamique	1 h		1 h		1 h			3 h	2,73 %
Philosophie					2 h			2 h	1,82 %
Civilisation islamique	1 h		1 h		1 h			3 h	2,73 %
Dessin-écriture	1 h		1 h					2 h	1,82 %
Musique	1 h		1 h					2 h	1,82 %
Éducation physique et sportive	2 h		2 h		1 h			5 h	4,55 %
<i>Formation professionnelle</i>			6 h	15 %	6 h	18 %		12 h	11 %
Psychopédagogie			4 h		4 h			8 h	7,27 %
Activités pratiques et dirigées			2 h		2 h			4 h	3,63 %
Total	36 h	100 %	41 h	100 %	33 h	100 %		110 h	100 %
Stage pratique							8 mois		

Note : Pour les séries spécialistes, la didactique des disciplines est intégrée aux programmes des matières principales enseignées.

Comme nous pouvons l'observer dans le tableau 22, les élèves-maîtres de l'IFM Hégire de Tombouctou qui choisissent de se spécialiser en MPC (seul domaine de spécialisation réservé) observent un temps hebdomadaire d'enseignement différent. À ce niveau, le temps alloué chaque semaine à la formation générale passe de 36 heures en 1^{re} année à 35 heures en 2^e année et à 27 heures en 3^e année. La formation professionnelle se limite aux seules classes de 2^e année et 3^e année, à raison de 6 heures par semaine.

Parcours des élèves-maîtres détenteurs du BAC (2 ans)

Les élèves-maîtres qui accèdent à l'IFM avec le BAC suivent une formation de 2 ans et ils ont aussi le choix entre deux options : cycle pour généralistes ou cycle pour spécialistes.

Élèves-maîtres généralistes

Comme le montre le tableau 23, pour les maîtres généralistes détenteurs du BAC, la 1^{re} année est consacrée à la formation générale (19 heures par semaine) et à la formation professionnelle (16 heures par semaine), soit respectivement 54 % et 46 % des 35 heures hebdomadaires. Quant à la 2^e année, elle est dédiée à un stage pratique de 8 mois en responsabilité dans une classe de l'enseignement fondamental.

La formation générale couvre 10 disciplines : dissertation française, étude de la langue, histoire-géographie, mathématiques, sciences naturelles, physique-chimie, éducation civique et morale, dessin-

écriture, musique, et éducation physique et sportive. Quant à la formation professionnelle, elle se limite à 4 disciplines : psychologie (2 heures), pédagogie générale (2 heures), didactique (10 heures) et législation et morale professionnelle (2 heures). Notons que la didactique des disciplines est une préoccupation centrale de la formation professionnelle des maîtres généralistes, et que le programme de formation des généralistes détenteurs du BAC s'apparente à celui de leurs homologues détenteurs du DEF en 3^e année.

Tableau 23. Cycle pour généralistes (BAC en 2 ans) : nombre d'heures hebdomadaires par discipline

Formation	1 ^{re} année		2 ^e année
<i>Formation générale</i>	19 h	54 %	STAGE PRATIQUE
Dissertation française	3 h		
Étude de la langue	2 h	5,71 %	
Histoire-géographie	2 h	5,71 %	
Mathématiques	2 h	5,71 %	
Sciences naturelles	2 h	5,71 %	
Physique-chimie	2 h	5,71 %	
Linguistique et langues nationales			
Éducation civique et morale	2 h	5,71 %	
Philosophie			
Anglais			
Dessin-écriture	1 h	2,86 %	
Musique	1 h	2,86 %	
Éducation physique et sportive	2 h	5,71 %	
<i>Formation professionnelle</i>	16 h	46 %	
Psychologie	2 h	5,71 %	
Pédagogie générale	2 h	5,71 %	
Didactique	10 h	28,57 %	
Législation et morale professionnelle	2 h	5,71 %	
Total	35 h	100 %	
Stage pratique			8 mois

Élèves-maîtres spécialistes

Les élèves-maîtres spécialistes titulaires du BAC ont les mêmes choix de spécialisation (LHG, langues, SNPC, MPC) et étudient en 2 ans les mêmes disciplines que leurs homologues titulaires du DEF en 4 ans, mais avec des volumes horaires légèrement inférieurs.

Comme l'indique le tableau 24, les élèves-maîtres qui choisissent de se spécialiser en LHG bénéficient d'un temps d'enseignement hebdomadaire de 30 heures, comprenant 24 heures de formation générale et 6 heures de formation professionnelle, soit respectivement 80 % et 20 % du temps de formation. Ceux qui se spécialisent en langues bénéficient d'un temps d'enseignement de 28 heures par semaine, réparti entre la formation générale de 22 heures (79 %) et la formation professionnelle de 6 heures (21 %). Ceux qui se spécialisent en SNPC bénéficient d'un enseignement de 33 heures par semaine, réparties entre la formation générale de 27 heures (82 %) et la formation professionnelle de 6 heures (18 %). En MPC, le temps d'enseignement hebdomadaire est estimé à 29 heures, à raison de 23 heures (82 %) de formation générale et de 6 heures (18 %) de formation professionnelle.

En matière de spécialisation, il n'existe pas un temps d'enseignement exclusivement réservé à la didactique des disciplines. Ce temps est intégré au programme des matières principales enseignées, ce qui contribue, dans une certaine mesure, à relever le volume horaire consacré à l'enseignement de ces matières. Par ailleurs, il est à faire remarquer que la formation générale occupe un temps d'enseignement hebdomadaire plus important : 80 % en LHG, 79 % en langues, 82 % en SNPC et 82 % en MPC. Quant au temps consacré à la formation professionnelle, il varie de 18 % à 21 %. Sous certaines conditions, ce temps pourrait être considéré comme un maximum en apprentissage hebdomadaire, dans la mesure où il ne concerne que 4 disciplines.

Tableau 24. Cycle pour spécialistes (BAC en 2 ans) : nombre d'heures hebdomadaires par discipline

Formation	Lettres, histoire-géographie		Langues		Sciences naturelles, physique-chimie		Mathématiques, physique-chimie	
	1 ^{re} année	2 ^{re} année	1 ^{re} année	2 ^{re} année	1 ^{re} année	2 ^{re} année	1 ^{re} année	2 ^{re} année
<i>Formation générale</i>	24 h	80 %	22 h	79 %	27 h	82 %	23 h	79 %
Dissertation française	4-2 h		6 h		3 h		3 h	
Étude de la langue	5-2 h							
Histoire-géographie	8 h		2 h					
Mathématiques					4 h		6 h	
Sciences naturelles					6 h			
Physique-chimie	1h				8 h		8 h	
Linguistique et langues nationales								
Éducation civique et morale	2 h		2 h		2 h		2 h	
Philosophie								
Anglais	1 h		8 h					
Dessin-Écriture	1 h		1 h		1 h		1 h	
Musique	1 h		1 h		1 h		1 h	
Éducation physique sportive	2 h		2 h		2 h		2 h	
<i>Formation professionnelle</i>	6 h	20 %	6 h	21 %	6 h	18 %	6 h	21 %
Psychologie	2 h		2 h		2 h		2 h	
Pédagogie générale	2 h		2 h		2 h		2 h	
Didactique								
Législation et morale professionnelle	2 h		2 h		2 h		2 h	
Total	30 h	100 %	28 h	100 %	33 h	100 %	29 h	100 %
Stage pratique		8 mois		8 mois		8 mois		8 mois

3.4 Programmes de formation initiale

Les programmes de formation initiale en usage dans les IFM sont encore ceux des IPEG des années 1970-1980. Un nouveau programme de l'enseignement normal vient d'être élaboré et validé, mais il n'a pas été officiellement mis en application dans les IFM. Dans la formation du maître généraliste, toutes les disciplines sont prises en compte en raison du fait qu'il aura à les enseigner au niveau du cycle fondamental 1 (le primaire, de la 1^{re} à la 6^e année). En ce qui concerne la formation du maître spécialiste, l'accent est mis sur les disciplines enseignées au cycle fondamental 2 (le premier cycle du secondaire, de la 7^e à la 9^e année).

Dans le cycle de formation de 4 ans pour les titulaires du DEF, les deux premières années sont consacrées essentiellement au renforcement de la culture générale en français, en mathématiques et en sciences ainsi qu'à une introduction à la culture professionnelle (psychopédagogie). Puis, pendant la 3^e année, la formation générale est réduite et l'accent est mis sur la formation professionnelle, c'est-à-dire la pédagogie générale et spéciale, la didactique des disciplines ainsi que la législation et la morale professionnelle.

En 3^e année, l'élève-maître effectue un stage d'initiation de 1 mois en vue d'observer une classe, à l'aide d'une grille d'observation, dans une école d'application où il est encadré par son professeur de pédagogie spéciale, la direction de l'école d'accueil et le maître titulaire. Par la suite, l'élève-maître est lui-même amené à préparer et à exécuter des leçons qui seront observées à l'aide de la même grille, puis critiquées à la fin de chaque séance. Au cours des vacances de 3^e année, l'élève-maître participe à un stage de 1 mois visant au renforcement de ses compétences en didactique des disciplines qu'il devra ensuite enseigner. Finalement, la 4^e année est consacrée au stage en responsabilité de 8 mois dans les écoles fondamentales, dans le cadre duquel l'élève-maître est responsable d'une classe pendant une année scolaire. Il est suivi par le directeur de l'école et par le conseiller pédagogique (CP) du CAP de la localité.

La figure 6 permet de visualiser le parcours de formation de 4 ans, y compris les différents stages à suivre par l'élève-maître.

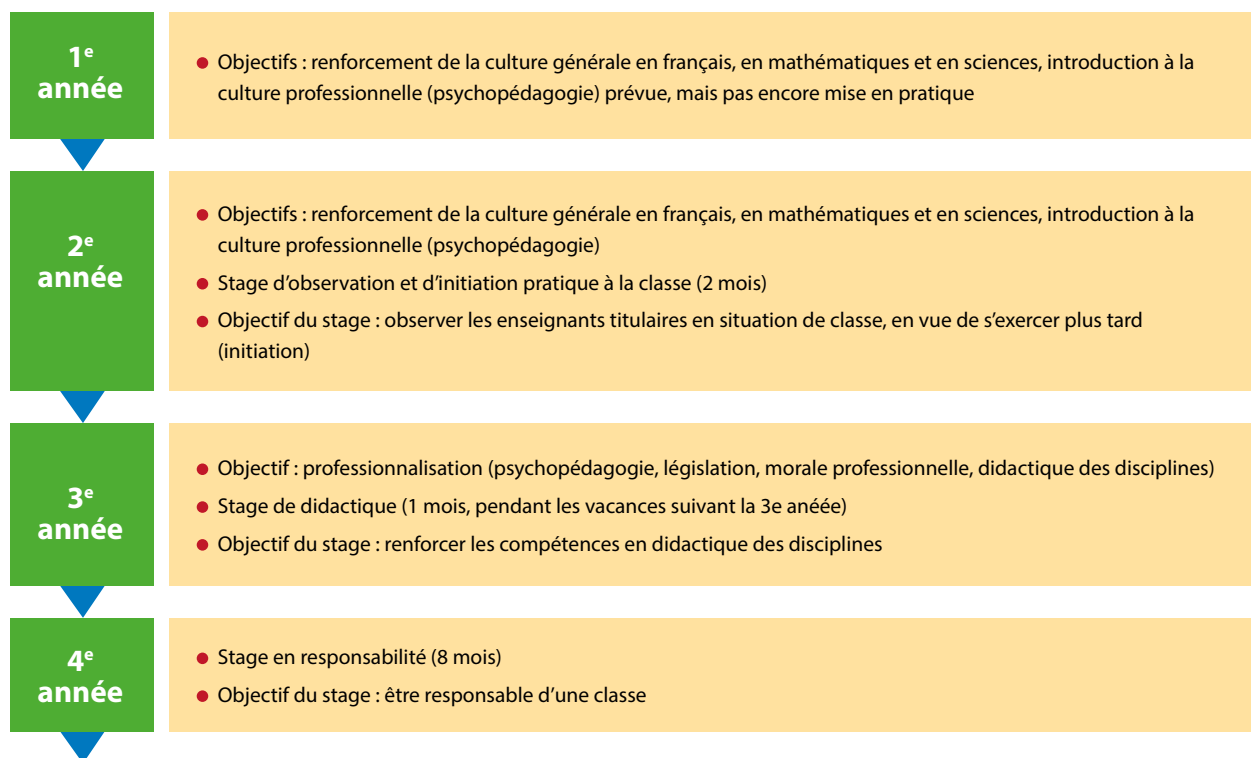


Figure 6. Parcours de formation du personnel enseignant au Mali (4 ans)

Dans le cycle de formation de 2 ans pour les titulaires du BAC, des compléments de culture générale sont offerts pendant la 1^{re} année ; compte tenu du niveau de culture générale des bacheliers, relativement plus élevé que celui de leurs homologues titulaires du DEF, l'accent est surtout mis sur la formation professionnelle.

Durant les vacances de la 1^{re} année de la formation, les élèves-maîtres participent au même stage de renforcement des capacités en didactique que leurs homologues de 3^e année titulaires du DEF. La 2^e année de la formation est consacrée au stage en responsabilité de 8 mois dans les écoles : les élèves-maîtres sont répartis sur l'ensemble du territoire national et chacun a la charge d'une classe pendant une année scolaire. Cette stratégie permet aux élèves-maîtres d'assoir une certaine expérience utile pour la profession qu'ils envisagent d'exercer, tout en permettant à l'État de combler momentanément le déficit en personnel enseignant. En théorie, les compétences prévues par les programmes de formation des maîtres devraient leur permettre d'enseigner, de manière efficace, dans les écoles de l'enseignement fondamental. Toutefois, la pratique s'avère tout autre.

La figure 7 permet de visualiser le parcours de formation de 2 ans des élèves-maîtres de la filière des spécialistes.

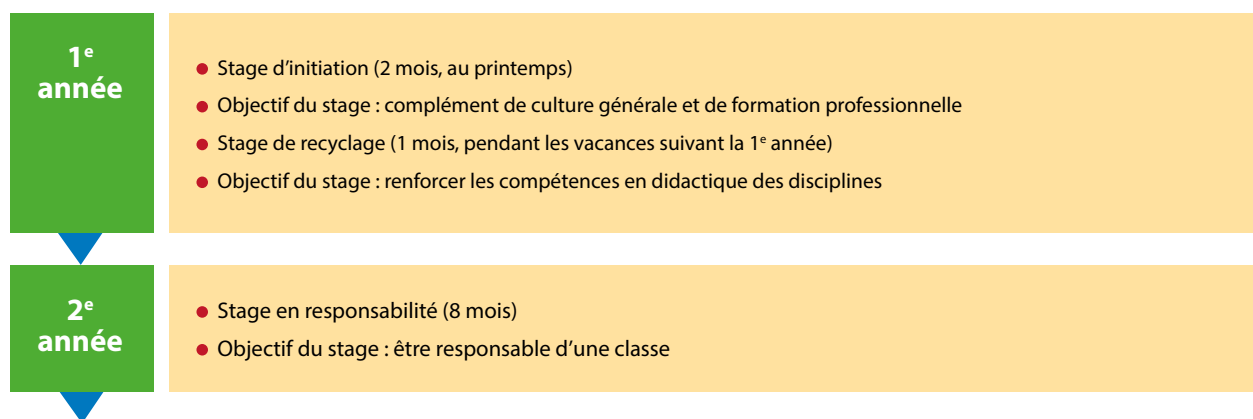


Figure 7. Parcours de formation du personnel enseignant au Mali (2 ans)

Agencement des programmes disciplinaires

Les programmes de formation initiale en usage dans les IFM sont issus des anciennes structures de formation des maîtres des années 1970-1980, à savoir, d'une part, les IPEG qui formaient les maîtres destinés au fondamental 1 et, d'autre part, les écoles normales secondaires (ENSec) qui formaient les maîtres destinés au fondamental 2. Les programmes classiques des IFM couvrent l'ensemble des années d'études et des disciplines pratiquées. Pour les détenteurs du DEF, destinés à être généralistes ou spécialistes, la formation dure 4 ans, avec un programme par discipline étalé sur 3 ans, de la 1^{re} à la 3^e année, complété par 1 an de stage pratique. Pour les détenteurs du BAC, destinés à être généralistes ou spécialistes, la formation dure 2 ans, avec un programme par discipline étalé sur 1 an, complété par 1 an de stage pratique.

De manière générale, les programmes s'articulent sur trois trimestres (1^{er}, 2^e et 3^e trimestres), correspondant aux 9 mois de l'année scolaire. Ils se caractérisent par leur pluralité et sont élaborés par des spécialistes de profils différents, en l'absence de l'adoption d'un modèle standardisé. Cependant, un trait commun à tous les programmes est de faire des objectifs pédagogiques opérationnels (OPO) le socle pédagogique sur lequel devra se fonder toute la démarche d'enseignement-apprentissage. Sur ce plan, le cheminement pédagogique préconisé se réfère à des modèles qui diffèrent d'une discipline à l'autre. Dans la plupart des cas, comme l'illustre le tableau 25, la démarche observée se présente comme suit :

- présentation du thème à étudier ;
- contenus d'enseignement ;
- objectifs pédagogiques, déclinés la plupart du temps en objectifs intermédiaires (OI).

Tableau 25. Exemple de programme de 1^{re} année en sciences naturelles

Thème 1	Contenu	OI
Notion de cellule (4 h)	I. Éléments fondamentaux de la cellule 1. Observation de la cellule 1.1. Cellules végétales (épidermique de bulbe d'oignon) 1.2. Cellules animales (épithélium buccal) 2. Inclusions cytoplasmiques Observations de plastes (chloroplaste, amyloplaste, chromoplaste) 3. Autres inclusions (mitochondrie, appareil de Golgi, vacuoles, enclaves lipidiques, centrosome) II. Synthèse des observations : schémas comparatifs de cellule animale et de cellule végétale	L'élève de 1^{re} année doit être capable de faire ce qui suit : 1.2.1. Réaliser une préparation microscopique d'épiderme de bulbe d'oignon, d'épithélium buccal avec ou sans colorant, identifier, décrire, dessiner et annoter une cellule végétale et une cellule animale 1.2.2. Réaliser une préparation microscopique de cellule végétale mettant en évidence les plastes, identifier, décrire, dessiner et annoter les différents types de plastes 1.2.3. Identifier, à partir de schémas, les inclusions cytoplasmiques telles que mitochondrie, appareil de Golgi, centrosome, vacuoles, enclaves lipidiques 1.2.4. Dessiner et annoter une cellule végétale et une cellule animale, comparer les deux cellules

Ce modèle de présentation s'apparente plus à la démarche de présentation d'une fiche de préparation de leçon, très souvent recommandée aux enseignants. Dans d'autres cas, le modèle se limite à la présentation de la thématique, suivie immédiatement des OPO (un objectif terminal décliné en OI), en l'absence de toute indication relative aux contenus disciplinaires.

Par ailleurs, il est à faire remarquer que les disciplines liées à la formation académique (pédagogique) comme la psychologie, la pédagogie générale et la pédagogie spéciale (didactique des disciplines), se distinguent des autres en matière de conception et présentation de programmes. En règle générale, la présentation de ces disciplines se subdivisent en cinq parties :

1. indications des objectifs généraux (compétences attendues) ;
2. contenus (structurés en chapitres) ;
3. méthodes et techniques pédagogiques ;
4. matériel didactique ;
5. modalités et instruments d'évaluation.

Les disciplines enseignées dans les IFM se répartissent donc en deux catégories complémentaires : les disciplines liées à la formation générale et celles liées à la formation professionnelle. La formation générale (dissertation française, étude de langue, linguistique et langues nationales, histoire-géographie, éducation civique et morale, mathématiques, physique-chimie, sciences naturelles, dessin-écriture,

musique, éducation physique et sportive, philosophie) vise à développer et à renforcer les connaissances académiques de l'élève-maître sur des thématiques en relation avec le domaine considéré. Quant à la formation professionnelle (psychologie, pédagogie générale, pédagogie spéciale, didactique, législation et morale professionnelle), considérée comme une formation pédagogique, elle vise à développer chez l'élève-maître des compétences pédagogiques permettant de communiquer avec efficacité, d'évaluer les apprentissages des élèves et de mieux gérer sa classe, une fois en exercice au fondamental.

La plupart des disciplines observées se caractérisent dans leurs contenus par un ancrage local, national et même sous-régional. À titre d'exemple, la géographie aborde les problèmes environnementaux et de développement auxquels le pays et la sous-région sont confrontés. Quant à l'histoire, elle rapporte des faits et réalités du terroir, de la commune, du village, du pays et des pays avoisinants (p. ex. empires, royautes, conflits communautaires, souverains, pénétration française). Le cours de législation et de morale professionnelle vise à faire connaître à l'élève-maître, d'une part, les lois qui régissent le monde scolaire et, d'autre part, la déontologie de la profession. Ces dispositions engagent l'élève-maître à s'orienter sur l'histoire de l'éducation du Mali ainsi que sur les lois, décrets et arrêtés qui organisent l'école malienne. Le programme d'éducation civique et morale a les objectifs suivants :

- former l'élève-maître en lui faisant acquérir une morale et un civisme pouvant lui permettre de participer efficacement à la vie sociale et économique dans un monde en mutation ;
- donner à l'élève-maître des connaissances en vue de le préparer à devenir un citoyen conscient de ses devoirs, de ses droits et de ses responsabilités vis-à-vis de lui-même, de sa société et de sa patrie ;
- donner à l'élève-maître une formation démocratique pour lui permettre de comprendre et de participer à la vie politique de son pays ;
- permettre à l'élève-maître de découvrir son environnement immédiat et son pays, et d'avoir des connaissances sur les institutions nationales et internationales (MEN, s.d.).

Les orientations des programmes de formation initiale des IFM visent toutes à permettre à l'élève-maître de mieux connaître les réalités de son environnement proche, les dispositions qui expliquent le niveau de développement du pays et les défis à relever pour un mieux-être des populations, dans le cadre d'un renforcement du secteur de l'éducation. Dans le même ordre d'idées, le futur enseignant se doit de former et d'éduquer à son tour les jeunes, afin de permettre au pays de relever les défis de développement auxquels il est confronté.

Au regard des bouleversements en cours dans nos sociétés, notamment en matière de conflits interethniques, communautaires et politiques, nous pourrions nous poser la question de savoir quelle aura été la place de l'éducation dans la prévention des conflits et de l'extrémisme auxquels les sociétés sont de plus en plus confrontées. Cette question soulève deux hypothèses : la première hypothèse suggère que l'école dans sa forme actuelle a failli à sa mission d'éducation et de préparation des populations à vivre en harmonie dans un monde épris de paix, de justice et d'égalité ; la seconde hypothèse postule que l'accentuation des conflits sociaux et le non-respect des règles de conduite et de fonctionnement de groupes sociaux s'expliquent par le niveau d'éducation relativement faible des populations. Dans un pays où le taux d'analphabétisme figure parmi les plus élevés du monde, il n'est pas évident qu'un climat de bon voisinage puisse s'instaurer entre les populations, dans un monde où l'émergence individuelle se positionne davantage comme un système de valeurs et un référentiel de conduites à observer. Ce nouveau contexte de développement a accentué les inégalités sociales et a fortement effrité les valeurs de déontologie professionnelle, notamment de l'enseignement. De nombreux enseignants sont ainsi peu enclins à respecter les règles de bonne conduite apprises en formation initiale et à les appliquer lorsqu'ils accèdent à la profession.

Référentiel de compétences et modalités d'évaluation

En 2017-2018, il a été élaboré au Mali un référentiel de compétences et modalités d'évaluation des enseignants de l'enseignement fondamental et de l'éducation préscolaire. Celui-ci a été mis en place officiellement à la rentrée scolaire 2021-2022. Le référentiel se réfère à une variété de champs de compétences (disciplinaires, didactiques, pédagogiques, socioculturelles, administratives) liées à la fonction enseignante. Les modalités d'évaluation s'expriment conformément aux champs de compétences déterminées. À titre d'exemples, les compétences liées à l'appropriation du curriculum consistent à évaluer les apprentissages des élèves dans une logique pédagogique formative et sommative, et les compétences disciplinaires requièrent que l'enseignant montre une bonne maîtrise des disciplines à enseigner (capacités et contenus relatifs à chaque discipline). Toutes ces compétences sont traduites en critères/indicateurs pour être évaluées, et les modalités d'évaluation et les outils sont précisés.

Il est à noter que le référentiel de compétences du personnel enseignant se réfère à l'exercice de la profession dans le contexte de l'application du nouveau curriculum bilingue de l'enseignement fondamental, qui est structuré en cinq domaines :

1. langue et communication (LC) ;
2. sciences humaines (SH) ;
3. sciences, mathématiques et technologies (SMT) ;
4. développement de la personne (DP) ;
5. arts.

Structuré en niveaux d'études – niveau I (1^{re} et 2^e années), niveau II (3^e et 4^e années) et niveau III (5^e et 6^e années) –, ce programme bilingue a pour finalité de former i) un citoyen patriote et apte à contribuer à bâtir une société démocratique, ii) un acteur du développement profondément ancré dans sa culture et ouvert à la culture universelle, et iii) un individu moderne possédant les compétences liées aux progrès scientifiques et technologiques.

Comme l'indiquent les documents du MEN (2011), le curriculum bilingue, bâti à partir du profil de sortie de l'enseignement fondamental défini dans le Cadre général d'orientation du curriculum, a les objectifs suivants :

- préparer l'élève à son insertion dans la vie active par l'acquisition de compétences de vie ;
- entraîner l'élève à connaître et à pratiquer les prérogatives et les obligations d'un membre actif d'une société démocratique respectueuse de la paix, des droits de l'homme et du citoyen ;
- préparer l'élève à poursuivre des études plus avancées (secondaires générales ou techniques ou professionnelles).

De l'avis des concepteurs du curriculum, les modes d'évaluation des apprentissages proposés devraient permettre ce qui suit :

- favoriser l'évaluation formative ;
- prévoir un bilan régulier des apprentissages pour permettre au personnel enseignant d'intervenir et d'appliquer les mesures requises relatives au soutien, à la remédiation et à l'enrichissement ;
- prévoir des outils d'évaluation des compétences congruents avec les formes d'évaluation ;
- privilégier l'évaluation des compétences au lieu de se centrer exclusivement sur les connaissances ;
- favoriser la pratique de l'autoévaluation par les élèves ;
- favoriser les occasions d'appréciation des activités et performances des élèves par leurs pairs, les parents, la communauté et les partenaires sociaux.

Ainsi, le programme de formation initiale actuel des IFM, élaboré et validé en 2017-2018, se conforme à celui des écoles fondamentales et du préscolaire. Il procède par un agencement orienté sur les compétences et s'articule autour de sept domaines de formation, présentant chacun, ses disciplines respectives. Ces domaines de formation sont les suivants :

1. langues et communications (langue nationale et langues étrangères : français, anglais, arabe) ;
2. sciences, mathématiques et technologie ;
3. sciences humaines (histoire, géographie, philosophie) ;
4. arts (arts plastiques, musique, danse, art dramatique) ;
5. développement de la personne (éducation civique et morale, législation et morale professionnelle, éducation physique et sportive) ;
6. psychopédagogie (psychologie et pédagogie) ;
7. préscolaire (quatre axes : éducateur et enfant, éducateur et curriculum, éducateur en tant que professionnel, éducateur et communauté).

Une des spécificités de ce programme est l'importance accordée à la psychologie et à la pédagogie, qui doivent constituer l'ossature de la formation de l'élève-maître. L'objectif est de former un enseignant compétent qui maîtrise toute la gamme de pratiques de classe indispensables aux apprentissages scolaires.

Chaque domaine du programme de formation initiale est assorti d'un guide d'accompagnement qui donne des précisions sur les compétences, les éléments de vérification du développement des compétences, les stratégies de mise en œuvre et les indications inter- et intra-domaines. Le guide explicite également l'unité de formation (UF), les principes de planification, les principes d'élaboration des fiches séquence et des tâches intégratives, le volume horaire et l'emploi du temps. Par ailleurs, il aborde les ressources éducatives, l'évaluation des apprentissages et les conditions de réussite du curriculum (MEN, 2011).

Le nouveau curriculum des IFM a été mis en application à la rentrée scolaire 2021-2022. Depuis cette date et avant sa mise en œuvre, le département de l'Éducation nationale poursuit la formation de tous les maîtres en exercice dans les IFM à la stratégie d'enseignement-apprentissage axée sur l'approche par compétences (APC), qui constitue le socle pédagogique du curriculum en application au fondamental. Dans le même cadre, le personnel enseignant déjà en fonction dans les écoles fondamentales est en train d'être formé à l'APC.

Pendant longtemps, de nouveaux programmes ont été mis en œuvre dans les écoles fondamentales sans que le personnel enseignant responsable de les appliquer y soit formé au préalable, ce qui a certainement contribué à affaiblir l'efficacité interne du système éducatif. D'une manière générale, les réformes en éducation réalisées au Mali ces dernières années ont été marquées par des motivations suscitées de l'extérieur, en l'absence de toute stratégie de mise en œuvre visant à établir, en amont, une congruence entre les éléments de la chaîne de distribution de l'offre et de la demande d'éducation. Dans un tel contexte, les réformes engagées tendent à affaiblir l'efficacité du système éducatif plutôt que de permettre à tous un accès à une éducation de qualité.

3.4.1 Intégration des TIC dans les programmes de formation initiale

Selon les données de terrain recueillies dans les IFM de Kangaba, Mopti-Sévaré et Koutiala, les élèves-maîtres sont peu à l'aise avec les TIC, et ils ne sont pas formés à leur intégration dans la pratique enseignante (cette discipline n'est pas au programme).

Toutefois, quelques élèves-maîtres s'initient parfois à l'informatique (Word, Excel, recherches sur Internet en lien avec les cours) en 3^e année et, dans les IFM qui disposent d'un CVF, les élèves-maîtres qui le désirent peuvent se former aux TIC. Étant donné que plusieurs écoles fondamentales ne sont pas équipées en TIC, voire n'ont pas d'électricité (en région éloignée), les élèves-maîtres ont peu l'occasion de réinvestir leur apprentissage dans ce domaine lors du stage.

3.4.2 Intégration d'enjeux liés au genre, à l'environnement et à l'inclusion

La dimension du genre a pris des proportions évolutives depuis la mise en œuvre du PRODEC 1. Cette situation résulte d'une sous-scolarisation et d'un abandon scolaire plus prononcé des filles, dès les premières années d'école. Dans la perspective de circonscrire le phénomène, le département de l'Éducation nationale a préconisé plusieurs mesures, dont la révision et l'adaptation des contenus d'enseignement, la discrimination positive en faveur des filles, et la formation continue des maîtres à exercer dans un contexte dénué de toute pratique sexiste. A priori, on suppose que cet ensemble de dispositions devrait permettre une scolarisation plus poussée et une rétention marquée des filles à l'école.

Quant à la dimension environnementale, elle s'exerce également à travers les programmes d'enseignement. L'analyse des programmes en application dans les écoles montre que les leçons de géographie, de biologie, d'environnement et même de littérature font ressortir les problèmes environnementaux de nature à contrarier le développement du pays. Les problèmes d'agroforesterie et de changement climatique que vivent notamment les pays du sud sont mis en exergue. Sur chacun de ces aspects, la sensibilisation constitue l'un des fondements essentiels de la durabilité des pratiques et des comportements acquis à l'école. Dans ce cadre, il est indéniable que les médias contribuent à compléter et à renforcer les acquisitions scolaires en matière d'environnement.

Concernant la dimension de l'inclusion, notamment pour les enfants à défis particuliers, la situation se caractérise par l'absence d'une politique élaborée et mise en œuvre dans ce cadre. Seuls quelques projets éparses d'ONG ont vu le jour et contribuent à la promotion de l'intégration des enfants présentant des défis particuliers.

3.5 Personnel formateur dans les institutions de formation initiale

Dans un premier temps, nous présenterons la répartition du personnel formateur dans les IFM (aussi nommé personnel enseignant chargé de cours ou personnel d'encadrement) par région. Puis, dans un deuxième temps, nous évoquerons les ratios d'encadrement et, dans un troisième temps, les catégories de personnel formateur dans les IFM.

Tableau 26. Répartition du personnel formateur dans les IFM par région

Région/district	Nombre d'IFM	2016-2017		2017-2018		2018-2019	
		Total	Femmes	Total	Femmes	Total	Femmes
Kayes	3	94	7,4 %	121	6,6 %	121	4,1 %
Koulikoro	3	86	2,3 %	104	11,5 %	125	12,2 %
Sikasso	3	145	6,9 %	165	8,5 %	164	10,4 %
Ségou	3	88	2,3 %	70	4,3 %	103	3,9 %
Mopti	2	62	4,8 %	64	6,3 %	62	4,8 %
Tombouctou	2	49	10,2 %	56	12,5 %	47	0,1 %
Gao	1	36	8,3 %	48	6,3 %	48	0,1 %
Bamako	2	42	42,9 %	92	32,6 %	108	17,78 %
Total national	19	602	8,3 %	720	11,3 %	778	6,17 %

Source : MEN, 2019

Le tableau 26 laisse apparaître une évolution numérique du personnel formateur dans les IFM. Ainsi, en 2016-2017, il y a un total de 602 enseignants chargés de cours, puis ce chiffre monte à 720 en 2017-2018 pour atteindre 778 en 2018-2019. Paradoxalement, l'augmentation de cet effectif laisse peu de place aux femmes, qui se destinent peu à l'enseignement. La proportion de femmes chargées de cours dans les IFM passe en effet de 8,3 % en 2016-2017 à 11,3 % en 2017-2018 pour fléchir à 6,17 % en 2018-2019.

Par ailleurs, des disparités sont constatées dans la répartition du personnel formateur des IFM. Sur les trois années successives présentées dans le tableau, la région de Sikasso, qui compte 3 IFM, regroupe le nombre le plus élevé d'enseignants chargés de cours. Cette situation est en phase avec la répartition des élèves-maîtres dans les IFM, qui indique également un nombre plus élevé d'élèves-maîtres dans cette région. En revanche, la région de Koulikoro qui enregistre moins d'élèves-maîtres que la région de Kayes se retrouve paradoxalement avec plus d'enseignants chargés de cours que cette dernière en 2018-2019, soit 125 contre 121. Cette situation semble poser un problème de répartition du personnel formateur entre les IFM. Cette faiblesse nous a été rapportée lors d'un récent atelier de formation tenu à Bamako (mars 2021) avec les DE des IFM, qui relevaient une forte concentration de personnel formateur d'une spécialité donnée dans un IFM, tandis que d'autres en manquaient cruellement. Le tableau 27 donne ainsi des indications sur les ratios élèves-maîtres/formateur dans les IFM qui devraient éclairer cette problématique.

Tableau 27. Ratios élèves-maîtres/formateur dans les IFM

Région/district	2016-2017	2017-2018	2018-2019
Kayes	21	13	15
Koulikoro	18	11	11
Sikasso	22	17	19
Ségou	18	13	16
Mopti	26	21	22
Tombouctou	22	20	26
Gao	20	12	12
Bamako	32	16	14
Total national	22	15	15

Comme l'indiquent les données du tableau, au niveau national, le ratio élèves-maîtres/formateur le plus élevé (22) est observé en 2016-2017. Puis, il diminue les années suivantes en s'établissant à 15 en 2017-2018 et 2018-2019. D'une façon générale, nous observons une amélioration des ratios d'encadrement sur la période. Dans une certaine mesure, cette situation traduit une augmentation du nombre d'enseignants chargés de cours. La pléthore d'effectifs d'élèves-maîtres, régulièrement signalée dans les IFM, est probablement liée à l'organisation des effectifs de classes, laquelle est déterminée à son tour par l'insuffisance de salles de classe.

Par ailleurs, sur une année donnée, des disparités sont observées entre les régions. En 2018-2019, par exemple, le ratio d'encadrement le plus faible est observé à Koulikoro, avec 11 élèves-maîtres pour un enseignant, et le plus élevé est relevé à Tombouctou, avec 26. Ces chiffres pourraient cacher d'autres disparités liées à l'exercice des disciplines dans les classes. A priori, certaines disciplines fondamentales, comme les mathématiques et le français, devraient présenter plus d'élèves-maîtres par enseignant que les autres. Malheureusement, ce tableau de ratios ne permet pas de vérifier cette hypothèse.

À l'analyse des données, nous pourrions affirmer que les IFM se caractérisent à la fois par une répartition inégale du personnel formateur dans les classes et par une organisation peu optimale des effectifs de classe. Rapportée aux seuls salaires du personnel mobilisé, la baisse des ratios d'encadrement tend à révéler une augmentation significative des coûts d'encadrement dans les IFM. La fourchette de 20 à 25 élèves-maîtres par formateur devrait constituer une limite acceptable pour un enseignement à coût efficace dans les classes. Cette mesure permettrait de faire augmenter le nombre d'élèves-maîtres à un coût donné.

La formation des élèves-maîtres est assurée par un personnel diversifié :

- professeurs d'enseignement secondaire et professeurs d'enseignement fondamental issus de l'École normale supérieure (ENSup) ;
- professeurs d'enseignement fondamental expérimentés ;
- diplômés de l'Institut national des arts (INA) ;
- personnel formateur issu de la DNEN et divers partenaires de l'Éducation nationale.

Au regard de la multiplicité des intervenants, l'encadrement et la formation des élèves-maîtres dans les IFM apparaissent être assurés par un personnel assez diversifié et aux compétences variées. Ce constat tend aussi à montrer que l'encadrement manque d'un statut particulier pour le personnel d'enseignement normal, comme c'est aussi le cas dans d'autres pays. Cette situation présente quelques limites. Ainsi, le personnel formateur issu de l'INA est détenteur d'un diplôme de même niveau (nombre d'années identique) que celui des élèves des IFM (DEF + 4 ans). D'autre part, cette situation amène à s'interroger sur la pertinence du choix des sortants de l'INA pour assurer la formation du futur personnel enseignant, même si ces diplômés ne sont chargés que de l'animation socioculturelle et des technologies (travaux pratiques manuels, agriculture et élevage). Il en est de même de certains sortants de l'ENSup formés pour l'enseignement secondaire général qui n'ont pas reçu de formation préalable pour devenir formateurs du futur personnel enseignant, si ce n'est leur qualification professionnelle spécialisée. Nous pouvons nous demander si celle-ci est suffisante pour l'habilitation professionnelle des futurs enseignants, ou encore pour les programmes de formation et le temps dévolu à la formation.

La proposition d'ouverture d'une filière de formation de professeurs d'IFM est validée. Elle prévoit la mise en place à l'ENSup d'une licence suivie d'un master spécialisé en formation de personnel formateur. Toutefois, la recommandation porte sur l'ouverture du master avant la licence, avec un recrutement au niveau de la licence, par validation des acquis de l'expérience, de façon à pouvoir rapidement irriguer les IFM avec de nouveaux formateurs, formés selon les nouveaux curriculums.

3.5.1 Matériel de formation conçu par le personnel formateur

Selon les données de terrain recueillies dans les IFM de Kangaba, Mopti-Sévaré et Koutiala, le personnel formateur utilise un modèle standardisé de plan de cours conçu par la direction nationale de la Pédagogie (DNP), la DNEN ou l'inspection pédagogique régional de l'enseignement secondaire (IPRES), à travers le MEN. Ces plans de cours ne sont pas systématiquement examinés par l'IPRES ou le DE, mais ils devraient effectivement être présentés avant chaque cours.

3.5.2 Compétences TIC du personnel formateur

Selon les données de terrain recueillies dans les IFM de Kangaba, Mopti-Sévaré et Koutiala, le personnel formateur est généralement peu à l'aise avec les TIC. En effet, les possibilités qui s'offrent à lui pour s'exercer à travailler avec l'outil informatique demeurent assez réduites, compte tenu du niveau d'équipement des IFM.

3.6 Enjeux liés à la formation initiale

Nombreux sont les facteurs qui ne favorisent pas la formation initiale des élèves-maîtres à l'IFM, comme nous allons le voir dans la séquence qui suit.

Insuffisance du suivi et de l'encadrement de proximité

La formation initiale se déroule en alternant les cours théoriques et les stages pratiques. Trois types de stages sont en place pour les élèves-maîtres des IFM :

- stage d'observation (1 semaine) en 2^e année du niveau DEF ;
- stage d'observation-initiation (2 mois) en 3^e année du niveau DEF et en 1^{re} année du niveau BAC ;
- stage en responsabilité (8 mois) pour les élèves-maîtres finalistes.

Au cours de chacun de ces stages, les élèves-maîtres doivent bénéficier de l'appui d'un personnel d'encadrement qualifié (directions d'écoles, enseignants titulaires, CP, personnel formateur des IFM). Cependant, la faible capacité d'accueil au niveau des écoles fondamentales et l'effectif élevé des élèves-maîtres rendent l'encadrement inefficace (jusqu'à 10 élèves-maîtres peuvent se trouver dans la même classe pour leur stage). Quant aux élèves-maîtres stagiaires de fin de cycle, ils effectuent également leur stage dans les écoles fondamentales pendant 8 mois. Les stages auxquels les élèves maîtres sont amenés à pratiquer dans les écoles fondamentales se réalisent sous la responsabilité du CAP ; une des missions de celui-ci étant d'assurer un enseignement-apprentissage efficace au sein des écoles fondamentales de sa circonscription.

Différents dysfonctionnements sont également observés dans le choix des maîtres titulaires, dont le niveau est parfois en deçà de celui des stagiaires, mais aussi dans le suivi de la direction d'école qui voit souvent le stagiaire comme un collègue plutôt qu'un étudiant à encadrer, et dans l'accompagnement des CP et du personnel formateur des IFM, dont les visites dans les écoles d'application sont très rares.

Effectifs pléthoriques dans les IFM

Le souci de répondre à la demande de personnel enseignant a conduit à l'ouverture de plusieurs IFM ainsi qu'au recrutement de milliers d'élèves-maîtres, sans tenir compte des capacités d'accueil des établissements. Cette situation a engendré de très grands effectifs qui ne facilitent pas l'encadrement des élèves-maîtres. Au-delà des constats de terrain, les ratios élèves/classe, non présentés dans cette étude, devraient apporter des éclairages sur le surnombre des élèves dans les classes. Il nous a été rapporté par la direction de l'IFM-EFEP de Bamako qu'une partie des élèves-maîtres suivent les cours dans les structures d'une école fondamentale située dans un autre quartier de la ville, en raison de la capacité insuffisante des structures d'accueil pour répondre à l'augmentation continue des effectifs d'élèves-maîtres.

Insuffisance du matériel didactique approprié

De façon générale, les IFM sont dépourvus de supports didactiques et de matériel pédagogique adéquats pour concrétiser les leçons, surtout dans certaines filières où l'enseignement repose essentiellement sur ces dispositifs. Les CVF implantés dans les IFM ne sont jamais mis à profit pour accéder aux informations les plus fondamentales et les plus récentes en matière d'enseignement-apprentissage, afin de soutenir et de renforcer les compétences académiques et professionnelles des élèves-maîtres.

Niveau hétérogène des élèves-maîtres dans les classes

Dans la même classe d'élèves-maîtres coexistent des titulaires du DEF et des recalés des établissements d'enseignement secondaire ou des écoles supérieures. Les détenteurs du DEF sont dans leur droit, car ils se destinent prioritairement à l'IFM une fois le DEF acquis. Mais les autres candidats vont se présenter au concours d'accès à l'IFM après avoir échoué ailleurs dans le cadre d'autres études, avec le diplôme du DEF qu'ils ont acquis quelques années plus tôt.

De ce point de vue, il apparaît que les candidats à l'IFM détenteurs d'un même diplôme présentent néanmoins des parcours différents, en matière de connaissances académiques et d'expérience dans les études. Les niveaux de compétences des élèves-maîtres pouvant être ainsi fortement différents, il pourrait se poser un problème d'efficacité de l'enseignement-apprentissage dans les classes. Dans la perspective de trouver une solution à ce dysfonctionnement apparent, il pourrait être exigé prioritairement des futurs candidats aux IFM le diplôme de l'année en cours ou un diplôme datant de deux ans au plus, au moment de leur recrutement pour la formation initiale.

Manque de formation du personnel de gestion

À l'instar des administrations scolaires d'établissements, les DG et les DE des IFM sont gérées par des professeurs disciplinaires formés à l'École normale supérieure (ENS). Ces derniers sont en général nommés en fonction de leur expérience ou de leur ancienneté de professeur, mais ils ne sont pas professionnellement préparés à être gestionnaires de ces instituts. Cette situation mérite réflexion et indique l'urgence pour le département responsable de l'éducation de relever le niveau de compétence du personnel de gestion, afin de lui permettre de faire face à ses responsabilités avec efficacité.

Enseignement des langues nationales dans les IFM

L'enseignement des langues nationales constitue l'un des problèmes majeurs du curriculum de l'enseignement fondamental. En effet, les maîtres responsables d'appliquer le curriculum bilingue n'ont pas bénéficié d'une formation appropriée en langues (voire n'ont reçu aucune formation en général).

Cependant, la meilleure porte d'entrée des innovations pédagogiques demeure les IFM. Cette orientation est effectivement de nature à compenser les coûts exorbitants des formations continues initiées à l'intention du personnel enseignant en poste dans les écoles de l'enseignement fondamental.

Aujourd'hui, les programmes de formation initiale des maîtres en IFM intègrent les langues nationales. Toutefois, cela ne semble pas résoudre la question relative aux langues nationales, notamment en ce qui concerne leur utilisation par les futurs enseignants dans le cadre de leur enseignement. Cet enseignement pose d'énormes difficultés, auxquelles la formation du futur personnel enseignant n'apporte pas de réponses appropriées. En effet, il n'est pas garanti que la langue nationale enseignée à l'IFM où l'élève-maître a été formé soit la langue nationale de l'école ou des écoles où il enseignera. Or, le nombre de langues nationales passant dans l'enseignement est relativement important (13 langues nationales transcrites). Les études antérieures pointent également du doigt la persistance des difficultés liées aux didactiques des disciplines dans la formation du personnel enseignant.

L'introduction des innovations pédagogiques dans la formation initiale présenterait plusieurs avantages. Elle permettrait non seulement au personnel enseignant de maîtriser mieux les langues nationales, donc de les utiliser mieux en classe, mais aussi de les étendre rapidement à toutes les écoles, en l'absence de formation continue. Enfin, elle permettrait de réduire le coût de la formation continue, qui constitue un lourd fardeau financier pour le département de l'Éducation, tout en renforçant le recyclage et le suivi pédagogique du personnel enseignant.

Profil et compétences du personnel formateur (professeur d'IFM, CP, DE, maître titulaire)

L'un des problèmes majeurs liés à la question enseignante est la définition d'un profil de formateur pour la formation initiale du personnel enseignant. Actuellement, de nombreux formateurs des IFM, en dehors du fait qu'ils sont des contractuels des collectivités, n'ont pas un profil d'enseignant. De plus, les formateurs qui sont issus de l'ENS de Bamako sont parfois amenés à enseigner des disciplines autres que celles relevant de leur formation de base. Quel que soit le cas de figure, la définition du profil de formateur ne repose sur aucun critère objectif allant dans le sens de l'expérience en enseignement ou de l'exemplarité. Dans le programme-cadre de la FIM, l'objectif de qualité exige le recrutement d'un corps professoral d'IFM ayant suivi une formation initiale spécifique pour assurer sa mission au sein de l'établissement de formation.

Section 4

Formation continue du personnel enseignant

4.1 Dispositif d'encadrement pédagogique de proximité

Le processus d'enseignement-apprentissage plonge ses racines dans les mutations et les changements vécus par les sociétés. L'école donne aux individus des connaissances et des aptitudes pour mobiliser les ressources adaptées afin de répondre aux sollicitations du milieu dans lequel ils vivent. Le phénomène de la mondialisation avec, comme bras armé, l'émergence et l'évolution du numérique dans tous les aspects de la vie, donne une excellente occasion à tout individu de renforcer ses capacités pour résoudre les problèmes auxquels il est confronté. Ces changements font que nous apprenons toujours insuffisamment au regard de ce qui est attendu de nous, notamment dans le domaine de l'éducation. La pertinence de la formation continue du personnel enseignant réside dans le fait, d'une part, que les connaissances, les savoirs et les savoir-faire évoluent constamment et, d'autre part, qu'il importe de s'adapter à ces évolutions pour répondre efficacement aux besoins d'apprentissages des élèves.

À l'instar de la formation initiale des maîtres, la formation continue est du ressort de la direction nationale de l'Enseignement normal (DNEN), mais plusieurs structures éducatives y participent aussi, comme la direction nationale de l'Enseignement fondamental (DNEF), la direction nationale de la Pédagogie (DNP) et les Centres d'animation pédagogique (CAP). Dans la réalité, la formation continue des maîtres (FCM) est principalement assurée par deux structures : la DNEN au niveau central et les CAP au niveau déconcentré, responsables de l'animation des communautés d'apprentissage des maîtres (CAM) du fondamental. Le perfectionnement des agents des Académies d'enseignement (AE), des CAP et des Instituts de formation des maîtres (IFM) (DAE, DAE adjoint, DCAP, DCAP adjoint, DIFM, DE-IFM, surveillants, agents des divisions, conseillers pédagogiques [CP] et directions d'écoles) est assuré par la DNEN avec l'appui des autres services techniques, en attendant la création du Centre national de formation continue (CNFC) (Cissé, 2021).

Les étapes de la gestion de la formation continue des maîtres jalonnent plusieurs niveaux d'activités :

- identification des besoins de formation continue ;
- planification des besoins de formation continue ;
- mise en œuvre des actions de formation continue ;
- suivi des actions de formation continue ;
- bilan de la formation continue.

L'exécution de chacune des étapes de la gestion de la formation continue requiert l'implication de tous les acteurs et bénéficiaires du processus (école, CAP, IFM, AE, DNEN), chaque acteur agissant dans la limite de ses engagements et de ses missions. Cependant, dans le cadre de la CAM, le premier intervenant dans la formation continue est l'enseignant lui-même, qui se doit d'être compétitif et motivé pour être artisan de sa propre formation. Le deuxième intervenant est le collectif des enseignants d'une école donnée qui se doivent d'œuvrer collectivement et d'apprendre les uns des autres, afin d'atteindre des résultats probants en matière de formation continue. Le troisième intervenant est le directeur d'école, qui est le premier responsable de la formation des maîtres. À ce titre, en tant qu'animateur, il se doit de jouer plusieurs rôles en même temps, en assumant une fonction à la fois administrative, pédagogique, sociale et communicative.

Un des paliers du dispositif de formation continue des maîtres concerne la participation des collectivités territoriales (CT), des organisations non gouvernementales (ONG) et des partenaires techniques et financiers (PTF). Dans le cadre de la décentralisation, les CT contribuent à répondre aux besoins de formation identifiés dans les écoles. Quant aux ONG et aux PTF, ils sont également sollicités pour apporter

des appuis, en congruence avec les besoins de formation définis par les écoles, et en adéquation avec les priorités nationales en matière de formation des maîtres.

4.2 Principales initiatives de formation continue

Les réformes engagées au Mali dans le cadre du développement de l'éducation en général ont mis un accent particulier sur la formation continue du personnel enseignant du fondamental. Dans ce cadre, la plupart des sessions de formation à l'intention du personnel enseignant du fondamental étaient axées sur des regroupements annuels de personnel enseignant.

Dans l'objectif d'améliorer les pratiques pédagogiques des maîtres, des stages de recyclage étaient périodiquement organisés à leur intention. Les stratégies mises en avant pour conduire les sessions de formation des maîtres consistaient à soumettre chaque année tout le personnel enseignant à des sessions intensives de formation, dans un lieu unique, pendant quatre semaines. Les techniques de transmission des connaissances reposaient essentiellement sur des exposés magistraux et des leçons d'essai en situations réelles suivis de débats.

Les pratiques de formation continue ont ensuite évolué, en passant des regroupements de personnel enseignant aux formations en cascade et aux formations à distance axées sur les innovations pédagogiques. La formation en cascade consistait à former un noyau dur de personnel formateur à Bamako, qui devait à son tour former le personnel des Inspections de l'enseignement fondamental (IEF) – les CAP actuels. Puis, les IEF devaient à leur tour former les directions d'écoles, lesquelles devaient former le personnel enseignant de leurs écoles. A priori, ce dispositif, cohérent dans sa mise en œuvre, avait pour contrainte de générer des difficultés au fur et à mesure qu'on s'éloignait de l'épicentre de la formation donnée.

Quant à la formation à distance, elle avait lieu par le biais de la radio nationale. Des programmes de formation étaient ainsi diffusés à la radio à une fréquence régulière tout au long de l'année, dans la perspective de toucher simultanément tout le personnel enseignant du territoire national. Malheureusement, le temps imparti à ces programmes, l'attitude passive de l'enseignant pendant leur déroulement et le fait qu'ils soient peu axés sur les besoins réels de formation du personnel enseignant ont entravé le succès de la formation par voie radiophonique.

Nouvelles dispositions de formation continue

Dans le cadre du Programme décennal de développement de l'éducation (PRODEC), la perspective de former en continu le personnel enseignant du fondamental devrait être envisagée dans un cadre plus approprié et pertinent, visant à amener les enseignants à un niveau de compétences plus élevé, à un coût réduit. Mais comment amener le personnel enseignant à offrir des prestations de qualité dans les classes, alors qu'il ne présente pas un niveau de préparation suffisant au métier ? Tous les enjeux liés à la formation continue des maîtres résident dans les orientations et les choix fixés en direction du personnel enseignant, afin d'amener celui-ci à être plus efficace, dans un cadre approprié à l'exercice de sa fonction.

Les contraintes et les dysfonctionnements observés dans les modes de formation continue mis en place par le passé ont conduit les autorités éducatives, dans le cadre du PRODEC, à repenser et à privilégier une forme de formation continue plus proche du personnel enseignant, au sein des écoles. C'est ainsi qu'a été mise en place la communauté d'apprentissage comme stratégie de formation des maîtres d'une même

école. La CAM consiste en un regroupement de bénéficiaires de la formation, composés du personnel enseignant et de sa direction. L'opportunité s'offre aux maîtres de définir les priorités et les besoins de formation relevant de leurs préoccupations quotidiennes en classe, puis de les mettre en œuvre de façon consensuelle pour se renforcer mutuellement, afin d'amener leurs élèves à un niveau d'apprentissage plus satisfaisant.

Conformément à la stratégie de formation continue élaborée dans le cadre du PRODEC, les directeurs d'écoles qui sont chargés de former les maîtres au sein des CAM, en collaboration avec les CP et les directions des CAP, seront formés dans les CAP. Les CP seront formés dans les IFM et les CAP. Quant aux directions des CAP et aux inspections de l'enseignement secondaire, elles seront formées à l'université.

Toutefois, ces dispositions tardent à se mettre en place comme prévu, à l'exception de la CAM qui semble susciter un certain engouement chez le personnel enseignant. La stratégie de formation continue préconisée par le PRODEC prévoyait également la certification des formations reçues, de manière à prendre celles-ci en compte comme critère d'avancement et de nomination à des postes de responsabilité. En effet, aujourd'hui, la formation continue ne conduit à aucune certification, et la dynamique enclenchée obéit davantage à des considérations politiques que pédagogiques.

À ce propos, un groupe de travail a été constitué en 2009, avec l'appui de l'UNESCO, pour entreprendre une réflexion sur l'élaboration d'un Cadre national de certification. L'intérêt d'un tel cadre est d'établir des standards et une échelle de niveaux d'activités relativement semblables d'un domaine à l'autre. Le modèle élaboré à des fins de certification a été approuvé par l'ensemble des parties prenantes, mais il n'a jamais été appliqué. Le gouvernement, sous la pression des partenaires sociaux, a adopté un plan suivant l'arrêté n° 2019/MEN en date du 7 juin 2019 (Cissé, 2021), mais celui-ci ne tient pas compte du cheminement prévu dans le cadre de la FCM.

Appui des PTF dans la formation continue

Nous ne saurions clore cette partie sur la formation continue sans évoquer l'engagement des PTF, dont les appuis restent déterminants pour atteindre les objectifs de formation continue du personnel enseignant. Sur ce plan, le tableau 28 récapitule un certain nombre d'activités réalisées avec l'appui des partenaires au développement de la formation continue.

Tableau 28. Appui des PTF à la formation continue

Union européenne : PROF (achèvement le 06-10-2019 ; demande d'extension en cours de traitement) Zone d'intervention : couverture nationale	
CAM	Le PROF a appuyé l'élaboration du guide pour la CAM au fondamental 2 ; 150 directions d'écoles ont été formées par la CAM au fondamental 2. Il est prévu d'appuyer le fonctionnement de 5 000 CAM au fondamental 1 en leur allouant 5 000 FCFA par réunion, afin de couvrir les menues dépenses liées à ces réunions ; chaque CAM recevra de quoi organiser 10 réunions au cours de l'année scolaire. Il est également prévu d'allouer aux CAP en charge des CAM une indemnité visant à faciliter le suivi de ces CAM par les CP.
Équipement	Des motos seront fournies à tous les CAP. Les CAP ont reçu un appui financier pour le suivi pédagogique des écoles.
Formation des directions d'écoles et du personnel enseignant	Il est prévu de former 6 000 directions d'écoles du fondamental 1 à la didactique de la lecture, de l'écriture, de la biologie, de la physique-chimie et des mathématiques, dont les modules ont été mis à jour avec l'appui du PROF. À ce jour, près de 5 000 directions d'écoles ont été formées (dans les régions de Kayes, Koulikoro, Sikasso, Ségou, Mopti, Gao, Tombouctou, Kidal et Ménaka) ; il reste à former le district de Bamako. Formation de 965 professeurs d'IFM au guide d'utilisation de l'APC et au curriculum de l'enseignement normal. Formation des responsables des établissements et des CVF à la gestion pédagogique des CVF. Les modules de didactique ont été remis aux directions d'écoles formées. Ces directions doivent former le personnel enseignant de leurs écoles.
Formation du personnel d'encadrement	388 CP (4 dans 97 CAP) ont été formés à la didactique de la lecture, de l'écriture et des mathématiques ; ce sont les CP qui assurent, avec le personnel formateur du niveau central, les formations des directions d'écoles (formation en cascade).
Création de ressources pédagogiques	La formation des directions d'écoles a donné lieu à l'élaboration d'un certain nombre de documents ; des échanges sont en cours pour déterminer dans quelle mesure ces documents pourraient être harmonisés/formalisés de façon à accompagner les guides de didactique.
Canada : FORME (achèvement en septembre 2019) Zone d'intervention : couverture nationale	
CAM	Formation d'un personnel formateur national (70 formateurs) pour la mise en place des CAM.
Formation des directions d'écoles et du personnel d'encadrement	Formation de CP et directions d'écoles (4 CP par CAP, donc $4 \times 97 = 388$ CP ; 1 019 directions) au guide d'utilisation de la CAM.
Création de ressources pédagogiques	Guide de bonnes pratiques de l'évaluation des apprentissages en classe, distribué dans tous les CAP. Guide sur la mise en place d'une CAM, distribué dans tous les CAP. Élaboration et révision de 27 modules de formation des maîtres (EPS, français, géographie, histoire, langues nationales, mathématiques, sciences d'observation). Réalisation du Cadre de référence national en évaluation des apprentissages dans l'enseignement fondamental. Élaboration d'un document de certification de la formation continue.
Création de bases de données	SIGE-FC, équipement informatique et formation du personnel des AE et des CAP.
OIF : IFADEM (achèvement fin 2019) Zone d'intervention : Kanbaga, Kati, Koro et Nara	
Formation à distance du personnel enseignant	2 000 enseignants (dont 1 000 ayant déjà bénéficié d'une formation initiale et 1 000 sans formation initiale).
Formation du personnel d'encadrement	Formation des directions d'écoles et des CP ; formation des professeurs des IFM pour l'animation du dispositif, des agents AE pour la supervision.

Création de ressources pédagogiques	4 livrets pour le personnel enseignant (enseignement du français, enseignement des mathématiques en français, appui psychosocial, évaluation des apprentissages). 1 livret pour la direction d'école : rôle d'accompagnement et de leadership.
Matériel / équipement	Dotations des concepteurs en ordinateurs portables. Rénovation et équipement de 4 CVF ; dotations des 2 000 enseignants en dictionnaires et en livres de grammaire et exercices ; formation des dix cadres du MEN au tutorat en ligne ; série de formations au profit des responsables des CVF.
USAID / SIRA (Selection Integrated Reading Assessment) (achèvement fin 2019) Zone d'intervention : district de Bamako, régions de Sikasso, Koulikoro, Ségou	
CAM	Appui à la mise en place de CAM dans toute la zone d'intervention SIRA.
Formation du personnel enseignant	Formation et certification des CP en premiers apprentissages en langue première. Mise en place d'un système de grappe de directions d'écoles chevronnées pour accompagner le personnel enseignant.
Création de ressources pédagogiques	Modules de formation continue en langue bamanakan dans les 2 premières années du fondamental. Mise à disposition de tablettes dans les écoles d'intervention proposant des outils pédagogiques (p. ex. vidéo de classe), équipées d'un log file permettant de suivre l'utilisation de l'outil. Le matériel didactique en lecture-écriture : 4 albums en 1 ^{re} année et 5 albums en 2 ^e année. Le guide de l'enseignant pour les 1 ^{re} et 2 ^e années. Le référentiel de compétences. Un tableau de l'alphabet par classe. Le cahier d'évaluation formative. Les textes gradués pour les 1 ^{re} et 2 ^e années, les Gafe 1 et 2 et les cahiers d'écriture ont été distribués à chaque élève. Mise à disposition de clés USB comportant des leçons.
Équipement / matériel	Motos, ordinateurs portables et tablettes pour les encadreurs SIRA. Tablettes dans toutes les écoles SIRA.
ELAN (achèvement en 2020) Zone d'intervention : AE du district de Bamako, Ségou, Mopti, Gao et Menaka (110 écoles)	
Création de ressources pédagogiques et élaboration d'un module de formation des formateurs et encadreurs d'enseignants à l'enseignement bilingue	Le guide du maître de la 2 ^e année. Le lexique spécialisé en langue nationale bamanankan ; le guide du maître de la 1 ^{re} année (français) ; cartes de l'alphabet (bamanankan) ; cartes de l'alphabet (français) ; tableau de l'alphabet (bamanankan) ; tableau de l'alphabet (fulfulde) ; carte de l'alphabet (fulfulde) ; tableau de l'alphabet (sonrhäi) ; carte de l'alphabet (sonrhäi) ; tableau de l'alphabet (tamasheq) ; carte de l'alphabet (tamasheq). Le guide du maître de la 1 ^{re} année (français) ; le lexique spécialisé en langue nationale (fulfulde) ; le lexique spécialisé en langue nationale (sonrhäi) ; le lexique spécialisé en langue nationale (tamasheq). Le guide du maître de la 1 ^{re} année en français. Le guide du maître de la 2 ^e année en français. Des bigrammes contextualisées (bamanankan, sonrhäi, fulfulde).
PACETEM (achèvement en 2021 ; actuellement en phase de démarrage)	
Formation du personnel enseignant	Formation de volontaires coraniques à la gestion d'une école à classe unique. Formation de personnel enseignant à l'école éducative nomade. Formation de personnel enseignant à l'approche équilibrée pour les cours de remédiation/rattrapage intensif.
UNICEF (2018-2019)	
CAM	Formation de tous les DE et CP de la zone UNICEF. Formation des DCAP ou DCAP adjoints, DAE ou DAE adjoints, DIFM ou d'un professeur d'IFM et 2 CP spécialistes (sciences et lettres) à la CA 2. Formation de 29 formateurs, dont une femme, pour constituer le vivier du personnel formateur national. Formation du personnel formateur national et régional au guide pratique de la CAM au fondamental 2, en 8 pôles, en 2018-2019. Formation des conseillers SCOFI sur la question du genre.
Création de ressources pédagogiques	Élaboration des modules de formation sur le genre, l'évaluation et l'appui psychosocial. Élaboration de guides portant sur l'appui psychosocial, le genre et l'évaluation.

Formation du personnel d'encadrement	Formation des DE et CP à la CAM. Formation des DCAP ou DCAP adjoints, DAE ou DAE adjoints/IFM ou d'un professeur d'IFM et 2 CP spécialistes (sciences et lettres) à la CA 2. Formation des professeurs des IFM aux techniques de pédagogie active. Formation des chefs de division de l'AE de Koutiala, des DCAP, DCAP adjoints et CP des CAP de Koutiala, Yorosso, M'Pessoba et Zangasso au module de formation continue sur l'évaluation des apprentissages résultant du nouveau Cadre de référence national en évaluation des apprentissages.
Création de ressources pédagogiques	Élaboration des modules de formation sur le genre, l'évaluation et l'appui psychosocial. Élaboration de guides portant sur l'appui psychosocial, le genre et l'évaluation. Amélioration du guide de la CA 2.
AIDE ET ACTION (achèvement en 2019 pour PAQAMA et ATIC et en 2021 pour ACTIF) Zone d'intervention : régions de Sikasso, Mopti, Gao, Ségou ; district de Bamako	
Formation à distance	Formation à distance Accès du personnel enseignant à la plateforme Moodle pour accéder aux ressources pédagogiques en sciences et en mathématiques à travers des alternatives éducatives (p. ex. smartphones, tablettes, ordinateurs).
Création de ressources pédagogiques	Création de ressources électroniques en mathématiques et sciences pour un renforcement des compétences, l'autoévaluation et des leçons disponibles. Sciences : 14 leçons produites et validées, disponibles sur la plateforme Moodle. Mathématiques : 24 leçons réparties comme suit : 9 leçons sur la division, 7 leçons sur les mesures, 5 leçons sur la proportionnalité et 3 leçons sur le triangle. Informatique : 28 vidéos. Les différentes ressources produites pour chaque leçon sont les suivantes : -un QCM d'autodiagnostic pour évaluer le niveau des connaissances de l'enseignant sur la leçon à préparer ; -un document de renforcement abordant toutes les notions que l'enseignant doit savoir pour enseigner la leçon aux élèves ; -une fiche de scénario pédagogique par leçon qui décrit le déroulement de la leçon ainsi que des propositions d'items d'évaluation formative ; -un ensemble de vidéos pertinentes pour illustrer les contenus à enseigner.
Appui en équipement et matériel	Mise à disposition de téléphones et tablettes en lien avec une plateforme Moodle mettant à disposition des ressources pédagogiques du projet (759 enseignants de 5e et 6e années du primaire).
Formation du personnel d'encadrement	Formation sur diverses thématiques : éducation en situation d'urgence ; temps réel d'apprentissage ; éducation inclusive ; classes curatives ; didactique des disciplines ; appui aux collectivités locales.
UNESCO, à travers les projets KOICA, O3 et CAPED	
Formation du personnel enseignant	120 enseignants du fondamental ont bénéficié d'une formation à la didactique des mathématiques et à la didactique de la lecture-écriture à travers le projet KOICA, à Ségou. 180 enseignants ont été formés à la didactique des disciplines scientifiques à Mopti et Ségou, toujours dans le cadre du projet KOICA. 105 DCAP, CP SCOFI et CP en sciences des régions de Gao, Ménaka, Tombouctou et Mopti ont été formés à la gestion des menstrues, aux grossesses précoces et aux violences basées sur le genre dans le cadre du projet O3. 229 enseignants pairs éducateurs et responsables de clubs de jeunes des CAP de Ségou et de Farako ont été formés à la gestion des menstrues, aux grossesses précoces et aux violences basées sur le genre dans le cadre du projet O3. Dans le cadre du CAPED, un paquet de ressources pour la professionnalisation des enseignants a été élaboré et validé. Ce paquet a fait l'objet d'une formation à Ségou et à Kayes au profit des formateurs et encadreurs d'enseignants.

Conclusion et recommandations

Au Mali, l'état des lieux des institutions et des programmes de formation initiale et continue du personnel enseignant du primaire (premier cycle de l'enseignement fondamental [fondamental 1]) et du premier cycle du secondaire (second cycle de l'enseignement fondamental [fondamental 2]) fait ressortir un certain nombre de constats. Rappelons que le pays demeure confronté à une situation d'instabilité qui annihile tout effort de développement. Par ailleurs, l'accentuation de la pauvreté, conjuguée au phénomène de la corruption, gangrène tout le tissu économique. Cette situation constitue un obstacle majeur au développement des populations.

Le contexte éducatif reste marqué par une augmentation des effectifs scolaires au fondamental 1, tandis qu'une tendance à la baisse est observée au fondamental 2. C'est l'enseignement public qui enregistre les effectifs scolaires les plus élevés, en comparaison des autres types d'écoles. La répartition des effectifs selon le genre révèle une sous-représentation des filles en général, tout comme les taux d'admission, contrairement aux taux de scolarisation qui ont augmenté chez les deux sexes. Le redoublement se situe entre 12 et 20 % et le taux est sensiblement le même chez les deux sexes. Quant au taux d'achèvement, malgré une tendance à l'augmentation de cet indicateur, seule la moitié des élèves termine le fondamental 1 dans les temps impartis. D'autre part, les objectifs de scolarisation restent en deçà des attentes, de nombreux enfants attendent toujours d'accéder à l'école, et la qualité des apprentissages s'effrite d'année en année. Dans un tel contexte, la formation initiale et continue du personnel enseignant se positionne comme une priorité de développement éducative.

S'agissant des effectifs de personnel enseignant, l'enseignement fondamental totalise en 2019 93 764 enseignants (toutes catégories confondues), dont 62 126 pour le fondamental 1 et 31 638 pour le fondamental 2, soit un rapport de 1,96. La situation de l'enseignement au fondamental se caractérise par une baisse sensible de la proportion des enseignants fonctionnaires de l'État. Leur nombre passe en effet de 6 382 en 2015 à 3 560 en 2019, soit une baisse quantitative de 2 822 sur une période de 4 ans. En 2015, les enseignants fonctionnaires de l'État ne représentent que 8 % de l'effectif du personnel enseignant en poste, et en 2019, ils n'en représentent que 4 %, soit une baisse de 50 % sur la période considérée.

Les politiques relatives à la profession enseignante qui ont été initiées et mises en œuvre demeurent intimement liées au développement socioéconomique du pays. Pendant longtemps, la politique éducative du Mali a consisté à recruter du personnel enseignant parmi les sortants des écoles de formation des maîtres. À l'heure actuelle, la politique de recrutement du personnel enseignant a évolué, et les différentes catégories d'enseignants sur le terrain ont fait l'objet de différentes modalités de recrutement. La fin du recrutement de personnel enseignant fonctionnaire dans la fonction publique a naturellement conduit le gouvernement à explorer d'autres voies pour recruter du personnel enseignant pour l'enseignement fondamental. Ainsi, plusieurs voies d'accès étaient offertes aux candidats à l'enseignement. Avec l'arrivée sur le marché de l'emploi d'un nombre important de maîtres issus des Instituts de formation des maîtres (IFM) avec une qualification pédagogique, l'accès à la fonction enseignante s'est limité à deux voies formelles, en cohérence avec le niveau académique des candidats. Une fois le concours de recrutement réussi, les futurs enseignants sont mis à la disposition du ministère de l'Administration territoriale et de la Décentralisation (MATD) pour être redéployés auprès des collectivités locales en fonction de leurs besoins en personnel enseignant. Le transfert des responsabilités

de gestion des contractuels du fondamental au MATD est souvent source de tensions. Deux maillons importants de la chaîne du dispositif de gestion du personnel enseignant, l'Académie d'enseignement (AE) et le Centre d'animation pédagogique (CAP), proches du personnel enseignant, se voient ainsi privés de l'une de leurs missions régaliennes de contrôle et de supervision du personnel enseignant de leurs circonscriptions.

S'agissant de la rémunération du personnel enseignant, les contractuels de l'État sont à présent autant payés que les enseignants fonctionnaires. Cette situation est le résultat de revendications salariales formulées lors de grèves répétées du personnel enseignant contractuel de l'État, qui ont eu pour conséquence un relèvement du niveau de leur salaire. Quant aux contractuels communautaires, ils perçoivent environ 24,45 % du salaire d'un enseignant fonctionnaire ou contractuel de l'État, en début de carrière. Cette situation pose un problème d'équité dans la rémunération du personnel enseignant en exercice dans le fondamental.

S'agissant des IFM, le pays compte en 2018-2019 19 IFM répartis entre le district de Bamako et 7 régions du pays. Concernant la création et la multiplication des IFM, la préoccupation sous-jacente est de couvrir toutes les régions du pays, indépendamment des conséquences potentielles à long terme. En ce qui concerne les effectifs d'élèves-maîtres, en 2016-2017, les 19 IFM totalisent 13 016 élèves-maîtres, dont 25 % de femmes. En 2017-2018, le nombre total d'élèves-maîtres tombe à 10 807, avec une proportion de 24,4 % de femmes. S'agissant de la production des diplômés, elle est estimée à 4 362 enseignants en 2018-2019, pour l'ensemble des IFM. Ce chiffre tombe à 3 478 enseignants diplômés en 2019-2020. Remarquons que la production d'enseignants diplômés n'est pas souvent liée à la taille des effectifs d'élèves-maîtres.

Les intervenants de la formation initiale des maîtres sont assez diversifiés. Ainsi, au niveau central, la direction nationale de l'Enseignement normal (DNEN) assume la responsabilité des IFM. Au niveau déconcentré, les écoles, les CAP, les IFM et les AE constituent également des intervenants de la formation initiale des maîtres, chacun jouant un rôle spécifique. D'autres partenaires interviennent aussi dans la formation des maîtres à la limite de leurs engagements, comme les collectivités territoriales, les communautés, les associations de parents d'élèves et les comités de gestion, ou encore les syndicats et les partenaires techniques et financiers.

La formation initiale du personnel enseignant au Mali, qui est assurée par les IFM, demeure une prérogative de l'État. Il n'existe pas d'institutions privées pour la formation du personnel enseignant. Des difficultés sont observées dans le fonctionnement des IFM, notamment concernant l'accès à Internet. En effet, les établissements ne disposent pas systématiquement d'un accès Internet sans fil (Wi-Fi), et lorsque cet accès existe, il est peu fiable. Par ailleurs, tous les IFM ne disposent pas d'un laboratoire informatique, et lorsque celui-ci existe, il ne dispose pas d'une connexion à Internet.

Les programmes en usage dans les IFM sont encore ceux des Instituts pédagogiques d'enseignement général (IPEG) des années 1970-1980. Un nouveau programme de l'enseignement normal vient d'être élaboré et validé, mais il n'a pas été officiellement mis en application dans les IFM. Aujourd'hui, les programmes de formation initiale des maîtres en IFM intègrent les langues nationales. Cet enseignement pose d'énormes difficultés, auxquelles la formation des futurs enseignants n'apporte pas de réponses appropriées. En effet, il n'est pas garanti que la langue nationale enseignée à l'IFM où l'élève-maître a été formé soit la langue nationale de l'école ou des écoles où il enseignera.

Dans la formation du maître généraliste, toutes les disciplines sont prises en compte en raison du fait qu'il aura à les enseigner au niveau du cycle fondamental 1 (le primaire, de la 1^{re} à la 6^e année). En ce qui concerne la formation du maître spécialiste, l'accent est mis sur les disciplines enseignées au cycle fondamental 2 (le premier cycle du secondaire, de la 7^e à la 9^e année).

Nous observons un certain nombre de contraintes dans la formation initiale des maîtres, notamment ce qui suit :

- problème d'encadrement des élèves-maîtres en stage dans les écoles du fondamental (choix du maître titulaire dont le niveau est parfois en deçà de celui du stagiaire, accompagnement insuffisant des conseillers pédagogiques [CP] et des professeurs d'IFM) ;

- profil et compétences du personnel formateur des IFM (certains sont amenés à exercer le métier en l'absence de toute qualification requise) ;
- effectifs pléthoriques qui ne facilitent pas l'encadrement des élèves-maîtres ;
- insuffisance du matériel didactique approprié (absence de supports didactiques et de matériels pédagogiques adéquats pour concrétiser les leçons) ;
- niveau hétérogène des élèves-maîtres dans les classes ;
- manque de formation du personnel de gestion : les directions générales et les directions des études des IFM sont confiées à des professeurs disciplinaires formés à l'École normale supérieure (ENS), en général nommés en fonction de leur expérience ou de leur ancienneté, mais pas professionnellement préparés à être gestionnaires de ces instituts.

Quant à la formation continue des maîtres, elle est principalement assurée par deux structures : la DNEN au niveau central et les CAP au niveau déconcentré, responsables de l'animation des communautés d'apprentissage des maîtres du fondamental. Le perfectionnement des agents des AE, des CAP et des IFM (DAE, DAE adjoint, DCAP, DCAP adjoint, DIFM, DE-IFM, surveillants, agents des divisions, CP et directions d'écoles) est assuré par la DNEN avec l'appui des autres services techniques, en attendant la création du Centre national de formation continue (CNFC). Les pratiques de formation continue des maîtres ont évolué dans le temps, passant des regroupements de personnel enseignant aux formations en cascade et aux formations à distance axées sur les innovations pédagogiques. Les contraintes observées dans les modalités de formation continue mises en place par le passé ont conduit les autorités éducatives, dans le cadre du Programme décennal de développement de l'éducation (PRODEC), à repenser et à privilégier une forme de formation continue plus proche du personnel enseignant, au sein des écoles. C'est ainsi qu'a été mise en place la communauté d'apprentissage des maîtres (CAM) comme stratégie de formation des maîtres d'une même école, qui semble susciter un certain engouement chez le personnel enseignant en exercice. Cependant, certaines dispositions envisagées dans le cadre du renforcement des compétences du personnel enseignant par la formation continue n'ont pu voir le jour, notamment la certification des formations qui aurait davantage motivé le personnel enseignant à se former régulièrement.

Recommandations

- Il revient au gouvernement de stimuler la demande d'éducation et de renforcer les dispositifs actuels par l'extension des infrastructures scolaires, afin de pouvoir contenir les effectifs scolaires en augmentation. En outre, il devra procéder en même temps à un recrutement massif de personnel enseignant qualifié.
- Le recrutement des élèves-maîtres sortants à la fonction enseignante étant lié à la capacité financière de l'État, il pourrait s'agir de filtrer l'entrée du cycle en fonction des besoins futurs en personnel enseignant, liés à l'ouverture de nouvelles classes au niveau de l'enseignement fondamental. La multiplication des écoles de formation des maîtres a des limites qu'il faudrait anticiper dans le cadre d'un développement harmonieux du secteur.
- Dans la perspective de trouver une solution au dysfonctionnement apparent lié à la coexistence d'élèves-maîtres de niveaux différents (titulaires du DEF ou du BAC, recalés des établissements secondaires et des écoles supérieures) dans une même classe, il est souhaitable de réexaminer les conditions d'accès à l'IFM. Par exemple, il pourrait être exigé des futurs candidats aux IFM le diplôme de l'année en cours ou un diplôme datant de deux ans au plus.

-
- Une solution à la difficulté de gestion des contractuels, responsabilité désormais confiée au MATD, consisterait, par exemple, à mettre en place un cadre formel de concertation élargi à tous ceux qui détiennent une part de responsabilité de gestion de la carrière du personnel enseignant, chaque fois qu'il s'agit de prendre des décisions et d'engager des actions structurant la carrière du personnel enseignant contractuel d'une circonscription administrative donnée.
 - Dans le cadre du développement de l'enseignement fondamental, une façon de mobiliser des fonds consisterait d'abord à réexaminer la distribution interne du budget affecté au ministère de l'Éducation nationale (MEN), afin de pouvoir réaliser des économies, notamment sur les postes d'activités peu sensibles en matière d'impact direct sur le niveau de scolarisation.
 - Sur un autre plan, les IFM ont été fondés sans engagement à les doter systématiquement de matériels et d'équipements suffisants et adéquats. Cette situation invite à renforcer les dispositifs actuels de formation des maîtres, plutôt que de se fixer comme objectif de créer d'autres IFM.
 - Compte tenu de la sous-représentation des femmes (3 fois moins que les hommes) dans les élèves-maîtres qui se destinent à l'enseignement, il est urgent pour le département de l'Éducation nationale de mettre en place des mesures incitatives ou de discrimination positive en faveur des femmes dans les IFM. En amenant plus de femmes à accéder à la fonction enseignante, ces mesures pourraient aussi contribuer, à plus long terme, à diminuer la proportion de filles en situation d'échec et d'abandon scolaire.
 - Pour répondre au besoin de personnel enseignant dans les écoles, une stratégie prometteuse consisterait, par exemple, à admettre sur titre à la fonction tout le personnel enseignant de profil pédagogique ayant obtenu leur diplôme dans un IFM. La stratégie viserait, entre autres, à rentabiliser le financement alloué à la formation des élèves-maîtres sous forme de bourses d'études. La mesure supposerait également l'affectation d'une part considérable des ressources du sous-secteur à la formation et au recrutement d'enseignants pour faire face au besoin de personnel enseignant des écoles.
 - Il est absolument nécessaire d'intégrer les technologies de l'information et de la communication (TIC) dans les établissements de formation et de disposer d'une connexion Internet. Le gouvernement pourrait s'atteler à faire face à cette contrainte, en procédant notamment au renouvellement du parc informatique des IFM.
 - Il faut relever le niveau de compétence du personnel de gestion (directions des IFM et directions des études) pour lui permettre d'assumer ses responsabilités avec efficacité.
 - La mise en application du nouveau curriculum de l'enseignement normal dans l'ensemble des IFM du pays devrait permettre au personnel formateur d'observer une orientation commune à la fois des pratiques et des contenus d'enseignement.
 - La pauvreté endémique des bibliothèques devrait être examinée, dans le sens de leur réhabilitation et de leur équipement en manuels scolaires, en vue de permettre aux élèves-maîtres et aux enseignants de se ressourcer constamment.

Liste des références

CISSE, D. et MAIGA, M. 2006. « La formation du personnel enseignant au Mali ». *Chronique internationale*. Mali : Université de Bamako.

DICKO, I. 2021. *Communautés d'apprentissage et de développement professionnel du personnel enseignant du fondamental 1 au Mali : stratégies d'implantation et mécanismes de professionnalisation du personnel enseignant*. Communication pour le programme APPRENDRE à l'occasion du 3^e séminaire international [En ligne], 23-26 février.

DOUMBIA, B. D., SAMAKE, B. et KONANDJI, Y. 2011. *Un plan de renforcement des capacités des acteurs de la formation du personnel enseignant*. Rapport d'étape d'analyse institutionnelle et de renforcement organisationnelle. Bamako, Mali.

FOMBA, C.O. 2015. *Évaluation du programme de développement des capacités pour l'éducation pour tous (CapEFA) de l'UNESCO*. [Évaluation externe du projet CapEFA Mali (2010-2015)]. Bamako, Mali : Bureau UNESCO Bamako.

FOMBA, C.O. et DIARRA, M.F. 2003. *Évaluation de l'impact des formations des contractuels de l'éducation sur leurs pratiques de classes*. Bamako, Mali : ROCARE, UNICEF.

FOMBA, C.O. et al. 2004. *La formation, le développement, l'appui et la gestion du personnel enseignant en Afrique occidentale, étude de cas : le Mali*. [Document 5]. Montréal, Canada : CIPGL/UQAM, CRIFPE.

LOUA, S. 2017. « Les grandes réformes de l'école malienne de 1962 à 2016 ». Dans *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (75), 34-40. [Consulté le 02/04/2021]. Disponible sur : <https://journals.openedition.org/ries/5917>.

Mali 2018. *Stratégie d'endettement public du Mali à moyen terme 2019-2021*. Bamako, Mali : Ministère de l'Économie et des Finances (MEF), DGDP.

Mali 2005. *Politique de formation initiale des maîtres de l'enseignement fondamental*. Bamako, Mali : MEN, Secrétariat général.

Mali 2006. *Étude sur la formation initiale et continue des maîtres de l'enseignement fondamental*. [Rapport préliminaire]. Bamako, Mali : MEN.

Mali 2009. *Programme cadre de la formation initiale des maîtres*. [Projet d'appui à la DNEB, financement AFD, PISE II, Composante 1 : sous-composante 1]. Bamako, Mali : MEN.

Mali 2017. *Programme IFM finalisé*. [Pas encore appliqué]. 25 septembre. Bamako, Mali : MEN.

Mali 2019. *Suivi des indicateurs du système éducatif de 2013-2014 à 2018-2019*. Bamako, Mali : MEN, CPS.

Mali 2020. *Manuel de gestion de la formation continue des maîtres (FCM)*. Bamako, Mali : MEN, DNEN.

Mali 2019. *Programme de développement décennal de développement de l'éducation et de la formation professionnelle, deuxième génération (PRODEC 2), 2019-2028*. Bamako, Mali : MEN, MIIRS, MJEEC.

MORBA, H. 2017. *La communauté d'apprentissage des maîtres : contribution au développement professionnel du personnel enseignant du fondamental 1 au Mali*. [Thèse de doctorat]. Bamako, Mali : Institut supérieur de formation et de recherche appliquée (ISFRA).

MOUSSA, A. 2011. *Réduire les barrières pour le personnel enseignant des écoles communautaires pour devenir du personnel enseignant qualifié*. Bruxelles, Belgique : IE, Oxfam Novib.

SAMAKE, B. 2008. *La formation du personnel enseignant contractuel (SARPE) - Professionnaliser le personnel enseignant sans formation initiale : des repères pour AGIR*. Communication présentée au séminaire International de Bamako, Mali, 2-6 juin.

Liste des références

TRAORE, O. 2017. *Perception de la formation du personnel enseignant et qualité de l'éducation : quelles stratégies d'enseignement de la lecture-écriture au fondamental 1 au Mali ?* [Thèse de doctorat]. Bamako, Mali : Institut supérieur de formation et de recherche appliquée (ISFRA).

TRAORE, S. 2000. « La formation des maîtres du 1^{er} cycle de l'enseignement fondamental au Mali : problèmes et perspectives ». Dans *Nordic Journal of African Studies*, 9(3), 29-48.

UNESCO 2015. *Capacity development for all, The CapEFA Programme*. [Proposition de programme]. Genève, Suisse : UNESCO.

UNESCO 2015. *Élaboration de modules de formation thématiques pour le renforcement des capacités des acteurs responsables de la formation du personnel enseignant*. Bamako, Mali : Bureau UNESCO Bamako, MEN.

USAID 2016. *Étude du curriculum bilingue au Mali*. [Rapport final]. Bamako, Mali : USAID, MEN.



Améliorer l'enseignement dans la région du Sahel

État des lieux des institutions et programmes de formation
initiale du personnel enseignant du primaire et du premier
cycle du secondaire, et des principales initiatives de formation
continue dans la région du Sahel

Mali

Dans le cadre de son appui aux états membres de la région du Sahel, l'UNESCO met en œuvre le projet **Améliorer l'enseignement dans la région du Sahel** financé par l'Union européenne. Le projet comprend trois axes : i) l'amélioration de la gouvernance et de la gestion du personnel enseignant ; ii) la formation initiale renforcée et plus inclusive du personnel enseignant ainsi que son développement professionnel continu, et iii) le renforcement des capacités à concevoir, mettre en œuvre, suivre et évaluer les réformes curriculaires en vue d'un alignement systémique. Les deux premiers volets sont portés par le Bureau régional multisectoriel de l'UNESCO pour l'Afrique de l'Ouest (Sahel), et le troisième par le Bureau International d'Éducation de l'UNESCO.